



UNIVERSITY *of* NICOSIA

«Πρώιμη παρέμβαση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο για Όλους»

ΑΠΟ ΤΗΝ
Σταυρούλα Σπυράκη

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
«Ειδική Εκπαίδευση»
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Σεπτέμβριος, 2024

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Σκοπός της έρευνας	9
Ερευνητικά ερωτήματα	11
Σημαντικότητα και καινοτομία της έρευνας	12
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	14
Ερευνητική μέθοδος	14
Οριοθέτηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	16
Διεξαγωγή αναζήτησης της βιβλιογραφίας	19
Προέλευση και φύση του βιβλιογραφικού υλικού	22
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	25
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	135
Παρουσίαση ερευνών	135
Συγκεντρωτική παρουσίαση - Σύνθεση των αποτελεσμάτων	137
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	175
Συζήτηση αποτελεσμάτων	175
Περιορισμοί και Δυσκολίες	178
Προεκτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις	181
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	183

Η Σταυρούλα Σπυράκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Πρώιμη παρέμβαση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο για Όλους» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σταυρούλα Σπυράκη



«Πρώιμη παρέμβαση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο για Όλους»

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα συνιστά μία οριοθετημένη βιβλιογραφική ανασκόπηση (scoping review) σύγχρονων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης (χρονολογημένων και δημοσιευμένων κατά τα έτη 2013-2023) που έχουν δομηθεί και εφαρμοστεί σε γενικές δομές προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η θεματολογία των προγραμμάτων ποικίλλει και σχετίζεται με την ανάπτυξη και βελτίωση ενός εύρους δεξιοτήτων των νηπίων (γνωστά ως «προγράμματα Αγωγής Υγείας»), σχεδιασμένων στο σύνολό τους με γνώμονα την πρόσβαση στην μάθηση και το δικαίωμα στην διαφορετικότητα όλων των νηπίων.

Ως προς την μεθοδολογία, έγινε αρχικά οριοθέτηση του πεδίου ανασκόπησης της μελέτης, βάσει κριτηρίων εισαγωγής και αποκλεισμού βιβλιογραφικών πηγών, για να ακολουθήσει ενδεδειγμένη αναζήτηση σε διάφορες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων με αποτέλεσμα τον εντοπισμό οκτώ (8) κατάλληλων σχετικών ερευνών. Ενδεικτικά, για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά (key words), όπως «πρώιμη παρέμβαση», «παρεμβατικά προγράμματα», «προσχολικές παρεμβάσεις», «προσχολική εκπαίδευση», «νηπιαγωγείο συμπερίληψης» κ.ά.

Η επιστημονική εγκυρότητα και αξιοπιστία των συγκεκριμένων ερευνών πηγάζει μέσα από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα αξιολόγησης.

Τα ευρήματα της ανασκόπησης εναρμονίζονται πλήρως με τα ευρήματα της σύγχρονης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ως προς τους παρακάτω προγνωστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Πρόκειται για α) τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των παρεμβάσεων (θεωρητική κατεύθυνση, μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές), και β) την οικοσυστημική

προσέγγιση (Γεωργίου, 2011) και επιδίωξη της ενεργούς συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων στα παρεμβατικά προγράμματα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βοηθούν στην σκιαγράφηση του γενικού πλαισίου των χαρακτηριστικών που διέπουν την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβατικών δράσεων στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρώιμη παρέμβαση, προσχολική εκπαίδευση, προσχολική παρέμβαση, συμπερίληψη νηπίων.



ABSTRACT

The present research constitutes a limited literature review (scoping review) of modern early intervention programs (scheduled and published during the years 2013-2023) that have been structured and implemented in general preschool education structures in Greece.

The themes of the programs are varied and related to the development and improvement of a range of skills of toddlers (known as "Health Education programs"), designed as a whole with access to learning and the right to diversity of all toddlers in mind.

In terms of methodology, the scope of the study was initially defined, based on the inclusion and exclusion criteria of bibliographic sources, followed by a thorough search in various electronic databases resulting in the identification of eight (8) suitable relevant studies. Indicatively, key words were used for the search, such as "early intervention", "intervention programs", "preschool interventions", "preschool education", "inclusion kindergarten" etc.

The scientific validity and reliability of the specific research stems from quantitative and qualitative evaluation data.

The findings of the review are fully harmonized with the findings of the modern international and Greek literature regarding the following predictors of the effectiveness of the interventions. These are a) the educational design of the interventions (theoretical direction, methodology and educational techniques), and b) the ecosystemic approach (Georgiou, 2011) and the pursuit of the active participation and involvement of parents in the intervention programs.

The results of the present study help to outline the general framework of the characteristics that govern the implementation of such interventions in the Greek school.

Keywords: Early intervention, preschool education, preschool intervention, toddler inclusion.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια πλουραλιστική κοινωνία, όπως η σημερινή, η προσαρμογή του σύγχρονου σχολείου στις ανάγκες των μαθητών και η προάσπιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων όλων των παιδιών κρίνεται επιτακτική. Στις μέρες μας η καθημερινή πραγματικότητα στις σχολικές κοινότητες, οι οποίες αποτελούν ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας, επικεντρώνεται στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διαχείριση του εύρους της διαφορετικότητας των μαθητών (δηλαδή την ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, γνώσεων, τρόπων ζωής, εθίμων, παραδόσεων, πολιτισμών, θρησκειών, γλωσσών κ.ά.). Ο κοινωνικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός προσανατολισμός του σχολείου σχετίζεται με την δημιουργία νέων παιδαγωγικών περιβαλλόντων μάθησης, όπου η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αξιοποιείται προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Κεντρική συνιστώσα σε τέτοιου είδους περιβάλλοντα αποτελεί η φιλοσοφία της συμπερίληψης, η οποία πλέον διέπει τον βασικό άξονα εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές προηγμένες δυτικές χώρες.

Η ανάγκη για ένα σχολείο για όλους, χωρίς διακρίσεις ή αποκλεισμούς, από την προσχολική ηλικία πηγάζει από την ολοένα αυξανόμενη ανάγκη προσχολικής αγωγής παιδιών με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαία η κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης του συνόλου των μαθητών που δεν είναι άλλα από τα προγράμματα «πρώιμης παρέμβασης» στο γενικό νηπιαγωγείο.

Η βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία σηματοδοτεί την έναρξη της επίσημης σχολικής ζωής για τα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό

παράγοντα της μετέπειτα σχολικής τους επίδοσης, καθώς σε αυτή την βαθμίδα διδάσκονται βασικές προσχολικές δεξιότητες (Schulting, Malone & Dodge, 2005). Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα ενδείκνυται σημαντικά για την πρόληψη ή ανίχνευση και αξιολόγηση ενδεχόμενων δυσχερειών ή ελλειμμάτων που εμφανίζουν τα παιδιά. Ο προσδιορισμός των υπηρεσιών προσχολικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση των πάσης φύσεως δεξιοτήτων των παιδιών (λεκτικών, ψυχοκινητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών κλπ.) για την διασφάλιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων και την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών συνιστά αναγκαιότητα (DeLucca et al., 2015).

Στόχος τέτοιου είδους παρεμβάσεων είναι αφενός η έγκαιρη και έγκυρη πρόληψη της εμφάνισης ενδεχόμενων δυσκολιών ή διαταραχών μαθητών νηπιαγωγείου σε διάφορους τομείς, των λεγόμενων «μαθητών σε επικινδυνότητα» (children 'at-risk'). Αφετέρου, η αντιμετώπιση των ήδη υπαρκτών δυσκολιών ή διαταραχών των νηπίων και η αποφυγή της επιδείνωσης ή μετεξέλιξης αυτών (από πρωτογενείς σε δευτερογενείς δυσκολίες ή διαταραχές) σε μια προσπάθεια για καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, σχολική επιτυχία και ολιστική εκπαίδευση των μαθητών (Education for All) (Τζουριάδου κ.α., 1998).

Σκοπός της έρευνας

Η εν λόγω μελέτη επιχειρεί, μέσω της μεθόδου της οριοθετημένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης (scoping review), να αναδείξει τον σημαντικά περιορισμένο αριθμό δημοσιευμένων ελληνικών ερευνών (αντίθετα με τις ξενόγλωσσες) και παρεμβατικών προγραμμάτων που κινούνται στην κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όλων των νηπίων ανεξαιρέτως και της αποδοχής της διαφορετικότητας στο γενικό νηπιαγωγείο.

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα εστιάζει στην συνοπτική παρουσίαση οκτώ (8) ερευνητικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε νήπια και στην παράθεση των κύριων χαρακτηριστικών στοιχείων αυτών. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι ο δημιουργός/-οί του κάθε παρεμβατικού προγράμματος, το δείγμα/υποκείμενο/-α, η θεματολογία/οι στόχοι, η χρονική διάρκεια εφαρμογής, τα δεδομένα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (θεωρητικό μοντέλο που ακολουθήθηκε, μεθοδολογία και εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν) και, τέλος, οι μορφές συνεργασίας των γονέων των νηπίων-υποκειμένων της κάθε παρέμβασης με τους εκπαιδευτικούς-υλοποιητές αυτής. Έμφαση δίνεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τα συστατικά του όπως, επίσης, και στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας των μαθητών, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην τρέχουσα μελέτη. Τελικός σκοπός της τελευταίας είναι, αφενός, να συνθέσει και να αναδείξει κάποια κοινά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στην εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων στο ελληνικό γενικό σχολείο (ως προς την θεματολογία, την χρονική διάρκεια, την μεθοδολογία και την αξιολόγησή τους). Αφετέρου, να υπογραμμίσει την καθοριστική συμβολή των παραγόντων του εκπαιδευτικού

σχεδιασμού και της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων των μαθητών στην αποτελεσματικότητα των εν λόγω παρεμβάσεων, η οποία έχει επιβεβαιωθεί είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Παράλληλα, τα εκάστοτε ευρήματα της τρέχουσας μελέτης συσχετίζονται με τα αντίστοιχα ευρήματα που προκύπτουν από την ανασκόπηση της υπόλοιπης ελληνικής και διεθνούς σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί η απουσία αναφοράς του στοιχείου της εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των νηπιαγωγών-υλοποιητών πριν από την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς δεν παρατίθενται επαρκή βιβλιογραφικά στοιχεία αναφορικά, κυρίως, με το επίπεδο σπουδών και την ακαδημαϊκή τους κατάρτιση (μεταπτυχιακές πέρα από προπτυχιακές σπουδές). Ακόμη, ένας πρόσθετος λόγος είναι ότι ο συγκεκριμένος καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων έχει ήδη διερευνηθεί εκτενώς από προηγούμενους ερευνητές (Han, Catron, Weiss & Marciel, 2005).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη και να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και ερευνητές που ασχολούνται με την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Από την εξέταση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης που απευθύνονται σε μαθητές του τυπικού νηπιαγωγείου, προκύπτει η διασύνδεση των παραγόντων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην διερεύνηση και εξέταση των δύο προαναφερθέντων παραγόντων ως προγνωστικών δεικτών της αποτελεσματικής επίτευξης των στόχων των παρεμβατικών προγραμμάτων.

Για τον λόγο αυτό, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες της παρούσας διπλωματικής εργασίας:

- 1) Με ποιο τρόπο συμβάλλει ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων στην αποτελεσματικότητά τους;
- 2) Πώς διαφαίνονται τα συστατικά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (θεωρητικό υπόβαθρο – μεθοδολογία – εκπαιδευτικές πρακτικές/τεχνικές) στην εκάστοτε παρέμβαση;
- 3) Με ποιο τρόπο επηρεάζει η συνεργασία σχολείου – οικογένειας των μαθητών την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων;

Σημαντικότητα και καινοτομία της έρευνας

Η εργασία αυτή αποσκοπεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με την καταγραφή και ανασκόπηση παιδαγωγικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, εφαρμοσμένων στο φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Διαπιστώνεται έλλειψη ανασκόπησης παρόμοιων μελετών, ιδιαίτερα στο φάσμα της μεταπτυχιακής επιστημονικής έρευνας, καθώς τέτοιου είδους παρεμβάσεις απαντώνται κατά κύριο λόγο στην βιβλιογραφία στο πλαίσιο εργασιών μικρής έκτασης και συνοπτικής θεώρησης αναφορικά με την εκπαιδευτική υποστήριξη παιδιών με ιδιαιτερότητες. Στον χώρο της εμπειριστατωμένης και διεξοδικής επιστημονικής έρευνας, ο μεγαλύτερος ερευνητικός όγκος αφορά στην καταγραφή και ανασκόπηση παρεμβατικών προγραμμάτων σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία είναι στην πλειοψηφία τους συνυφασμένα με τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (συνήθως Α' και Β' Τάξη Δημοτικού).

Αυτό ενδεχομένως ερμηνεύεται βάσει της σκοπιάς μέσα από την οποία εξετάζουν οι περισσότεροι όπως φαίνεται ερευνητές τις σχολικές δυσχέρειες των μαθητών, σε έκδηλο πλέον στάδιο, κατά την έναρξη της σχολικής φοίτησης των παιδιών (συνδεδεμένες συχνά με την δυσκολία κατάκτησης των βασικών μηχανισμών ανάγνωσης-γραφής, την σχολική επίδοση και σχολική συμπεριφορά). Η διαφοροποιημένη οπτική της τρέχουσας μελέτης έγκειται στην βαρύτητα που δίνεται στον αναπτυξιακό χαρακτήρα των ποικίλων δυσκολιών των παιδιών στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Προτού, δηλαδή, οι πρώιμες αυτές δυσκολίες μετεξελιχθούν σε σοβαρές δυσκολίες που επηρεάζουν πλέον θεμελιώδεις ακαδημαϊκές ικανότητες στο στάδιο της

σχολικής ηλικίας. Τότε είναι πιθανό να επιφέρουν και μια σειρά από δευτερογενή προβλήματα συναισθηματικής φύσεως καθώς και αίσθημα «σχολικής αποτυχίας» στους μαθητές.

Η σημαντικότητα της έρευνας συνδέεται με το ιδεολογικό φορτίο της παιδοκεντρικής φύσης της έρευνας που αποδίδεται σε δύο συνιστώσες: Αφενός, η εφαρμογή των παρεμβάσεων σε πρώιμο στάδιο για τα παιδιά με σκοπό την αποφυγή της προαναφερθείσας μετεξέλιξης των αναπτυξιακών δυσκολιών και του φαύλου κύκλου απογοήτευσης, εξαιτίας αυτών, των παιδιών και του άμεσου περιβάλλοντός τους (οικογενειακό περιβάλλον). Αφετέρου, καθώς πρόκειται για φοίτηση στο γενικό νηπιαγωγείο, κρίνεται σημαντική η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών προς τα παιδιά και η διευκόλυνση της φοίτησής τους. Μέσα από αυτό διαφαίνεται η εναρμόνιση της έρευνας με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις και την νεωτεριστική παιδαγωγική της συμπερίληψης του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στις γενικές δομές φοίτησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Επιπρόσθετα, από κοινωνιολογική σκοπιά, οι πρώιμες παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης στην διαφορετικότητα ήδη από το νηπιαγωγείο λειτουργούν ιδιαίτερα θετικά στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν ζητήματα διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού στην ενήλικη ζωή. Τέλος, από κοινωνιολογική τελεολογική σκοπιά, η σπουδαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης σε μια κοινωνία ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό της και θεωρείται επένδυση για το μέλλον της ίδιας της κοινωνίας (Δροσινού, 2009).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της διαθέσιμης επιστημονικής βιβλιογραφίας στον τομέα της πρώιμης παρέμβασης στον χώρο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης είναι η οριοθετημένη βιβλιογραφική ανασκόπηση (scoping review).

Πρόκειται για έναν τύπο ανασκόπησης, ο οποίος συνιστά μια δημοφιλή προσέγγιση για την σύνθεση ερευνητικών στοιχείων (Anderson, Allen, Peckham & Goodwin, 2008). Βασικός στόχος της είναι η χαρτογράφηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε ένα πεδίο ενδιαφέροντος σχετικά με τον όγκο, την φύση και τα χαρακτηριστικά της πρωτογενούς έρευνας (Arksey & O'Malley, 2005). Αποτελεί μια διαδικασία που συνοψίζει μια σειρά ερευνητικών αποδείξεων, προκειμένου να μεταφέρει το εύρος και το βάθος ενός πεδίου. Αυτού του είδους η ανασκόπηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν το θέμα δεν έχει εξεταστεί εκτενώς ή είναι ετερογενές ή πολύπλοκο (Mays, Roberts & Popay, 2001).

Μια οριοθετημένη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει μεγαλύτερη ευελιξία από την παραδοσιακή συστηματική ανασκόπηση και την μετα-ανάλυση. Ερμηνεύει ένα σύνολο σχετικής βιβλιογραφίας και μελετών που χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθοδολογίες, κάτι που δεν είναι εφικτό σε μια παραδοσιακή ανασκόπηση (Arksey & O'Malley, 2005). Ο συγκεκριμένος τύπος ανασκόπησης επιτρέπει την θέσπιση ενός πιο γενικού ερωτήματος και την εξερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αντί να εστιάζει στην παροχή απαντήσεων σε πιο περιορισμένη ερώτηση, σε αντίθεση με τα περισσότερα είδη ανασκοπήσεων (Tricco et al., 2016). Μια οριοθετημένη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρέχει ένα μικρότερο βάθος ανάλυσης αλλά έχει ένα ευρύτερο εννοιολογικό εύρος (Arksey &

O'Malley, 2005). Το μεθοδολογικό πλαίσιο για την διεξαγωγή μιας τέτοιας ανασκόπησης διαρθρώνεται στα παρακάτω επιμέρους στάδια (Arksey & O'Malley, 2005):

- Προσδιορισμός ερευνητικών ερωτημάτων
- Εύρεση σχετικών μελετών
- Επιλογή μελετών
- Χαρτογράφηση δεδομένων
- Σύγκριση δεδομένων
- Συμπεράσματα – Προαιρετική διαδικασία συζήτησης και κριτικής ανάλυσης.

Η διαδικασία επιλογής των μελετών περιλαμβάνει τα εξής στάδια, τα οποία παρουσιάζονται με ένα διάγραμμα ροής Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Moher et al., 2009). Το διάγραμμα ροής PRISMA συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

(α) Αναγνώριση (Identification). Σε αυτό το στάδιο βρίσκονται οι μελέτες από την αρχική αναζήτηση, δηλαδή το σύνολο των ερευνών που βρέθηκαν.

(β) Εκκαθάριση / Διαχωρισμός (Screening). Γίνεται έλεγχος των τίτλων και των περιλήψεων για τον διαχωρισμό των μη σχετικών ερευνών.

(γ) Καταλληλότητα (Eligibility). Γίνεται πλήρης ανάγνωση των κειμένων για την επιλογή των δυνητικά κατάλληλων μελετών.

(δ) Τελική επιλογή (Included). Οι επιλεγμένες προς ανασκόπηση έρευνες.

Οριοθέτηση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Η χρονική περίοδος της ανασκόπησης διήρκεσε από τον Ιανουάριο του 2024 έως τον Απρίλιο του 2024.

Για την οριοθέτηση του πεδίου ανασκόπησης της μελέτης καθορίστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια εισαγωγής/αποκλεισμού ερευνητικών πηγών με σκοπό την συγκέντρωση ενός κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικού δείγματος των καταγεγραμμένων και δημοσιευμένων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο ελληνικό γενικό νηπιαγωγείο. Τα προαναφερθέντα κριτήρια διατυπώνονται στις σειρές που ακολουθούν:

- Το **πρώτο** και βασικό κριτήριο εισαγωγής, με βάση το οποίο έγινε το «πρωτογενές φιλτράρισμα» των ερευνητικών πηγών, αφορά «έρευνες δημοσιευμένες τα τελευταία δέκα (10) χρόνια» (2013-2023). Με βάση αυτό το κριτήριο το διαθέσιμο ερευνητικό υλικό κατηγοριοποιείται αρχικά σε υλικό σύγχρονο και μη. Σκοπός η εναρμόνιση της έρευνας με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις στον χώρο της πρώιμης παρέμβασης ή, αλλιώς, η διασφάλιση επικαιροποίησης της έρευνας που διεξάγεται.
- Το **δεύτερο** κριτήριο αφορά «παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου στο φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου». Μέσω αυτού προσδιορίζεται το επιθυμητό πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών δράσεων (ενδοσχολικό έναντι εξωσχολικού).
- Το **τρίτο** κριτήριο αφορά «παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην συμπερίληψη όλων των νηπίων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας» (εντάσσονται στα «προγράμματα Αγωγής Υγείας» που υλοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση). Χάρη σε αυτό το κριτήριο τα προγράμματα

πρώιμης παρέμβασης διαφοροποιούνται ως προς την θεματολογία ή στοχοθεσία τους σε αυτά που έχουν σχεδιαστεί με γνώμονα την συμπεριληπτική εκπαίδευση των νηπίων και την ευαισθητοποίηση στην διαφορετικότητα και σε αυτά που εξυπηρετούν άλλους σκοπούς (όπως π.χ. αυτά που έχουν σχεδιαστεί στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής, της αγωγής διατροφής κ.ά.).

- Το **τέταρτο** κριτήριο αφορά «παρεμβάσεις για τις οποίες διατίθενται ποσοτικά/ποιοτικά δεδομένα αξιολόγησης». Στην αντίθετη περίπτωση, η απουσία αξιολόγησης (ως κριτήριο αποκλεισμού των ερευνών) καθιστά δύσκολη την οποιαδήποτε προσπάθεια από την πλευρά του ερευνητή να διαχωρίσει τα «αποτελεσματικά» από τα «λιγότερο αποτελεσματικά» παρεμβατικά προγράμματα. Η αμφισβήτηση αυτή της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων ταυτίζεται με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων και, κατά συνέπεια, αμφισβήτηση της εγκυρότητας των εν λόγω ερευνητικών πηγών. Η καταλληλότητα του ερευνητικού υλικού καθορίζει τον βαθμό εγκυρότητας της παρούσας μελέτης αυτής καθαυτής, τονίζοντας την σημαντικότητα του συγκεκριμένου κριτηρίου.
- Το **πέμπτο** κριτήριο εισαγωγής αφορά «παρεμβάσεις από τις οποίες προκύπτουν ικανοποιητικά στοιχεία για την εξέταση και απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων». Το τελικό «φιλτράρισμα» των ερευνητικών πηγών και η καταλληλότητα του τελικού δείγματος προσδιορίζεται από τον βαθμό βιβλιογραφικής συνάφειας ή, αλλιώς, την ύπαρξη επαρκών βιβλιογραφικών δεδομένων αναφορικά με την εξέταση και των τριών (3) ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Με την βοήθεια των προαναφερθέντων κριτηρίων πραγματοποιήθηκε η αναζήτηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, η διεξαγωγή της οποίας αναλύεται και απεικονίζεται παρακάτω.



Διεξαγωγή αναζήτησης της βιβλιογραφίας

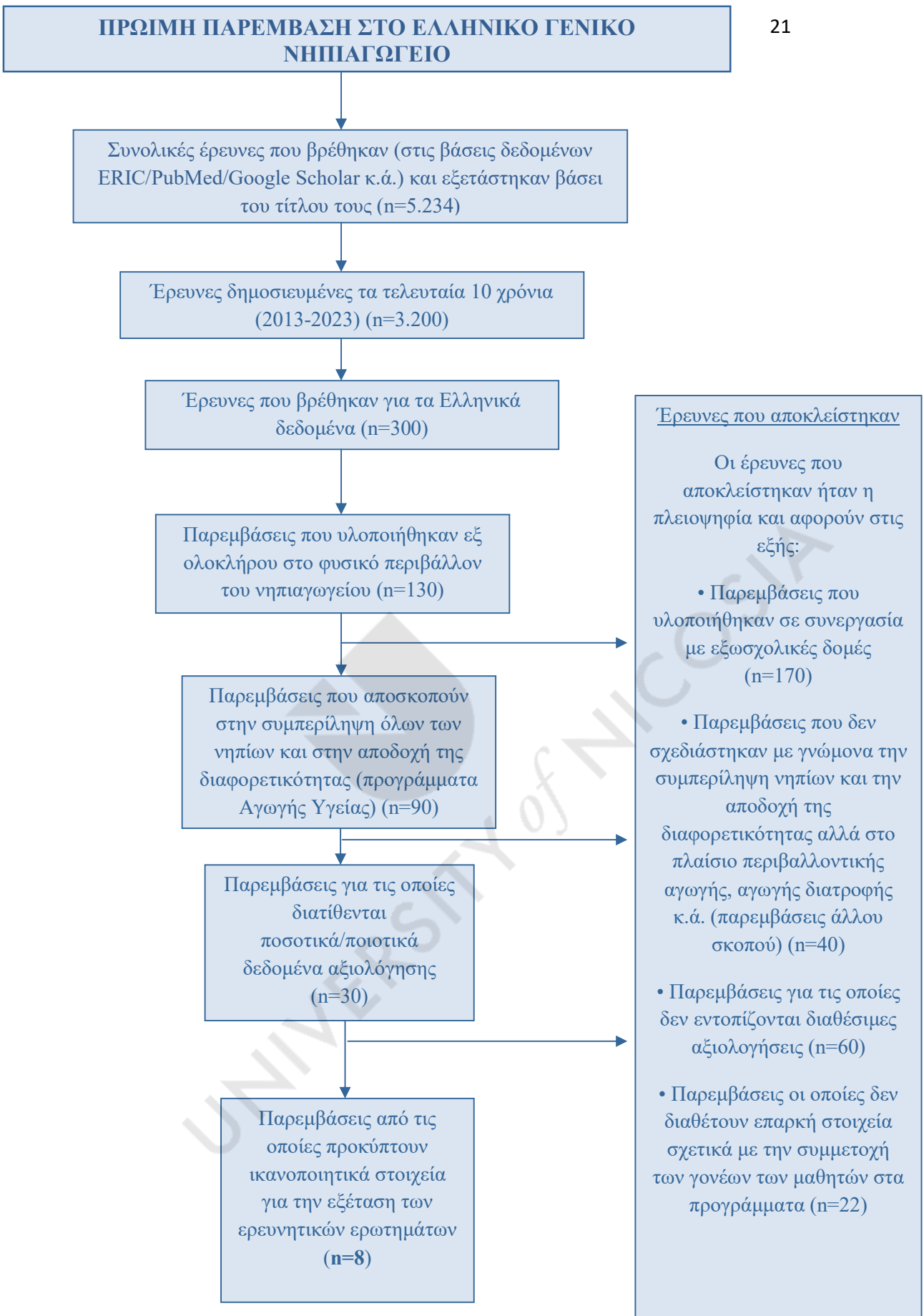
Η διαδικασία αναζήτησης της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε μέσα από τις ακόλουθες λατινικές λέξεις-κλειδιά: “early intervention programmes”, “preschool education”, “preschool children”, “early intervention services”, “early childhood programmes”, “inclusion”, “inclusive education” και “preschool programmes for inclusion”.

Αντίστοιχα, οι ελληνικές λέξεις-κλειδιά είναι οι εξής: «πρώιμη παρέμβαση», «παρεμβατικά προγράμματα», «γενικό νηπιαγωγείο», «παρεμβατικά προγράμματα σε νήπια», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμπερίληψη νηπίων», «διαφορετικότητα», «η διαφορετικότητα στο νηπιαγωγείο» και «προγράμματα για την διαφορετικότητα στο νηπιαγωγείο».

Κατά την αρχική αναζήτηση των πηγών βρέθηκαν τριακόσιες (300) σύγχρονες πηγές δημοσιευμένες από το 2013 και έπειτα (ως προς το **πρώτο** προαναφερθέν κριτήριο επιλεξιμότητας πηγών), οι οποίες αφορούν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε επίπεδο ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης γενικά. Από αυτές μελετήθηκαν οι περιλήψεις και, όπως διαπιστώθηκε, μόνο οι εκατόν τριάντα (130) εξ αυτών αφορούν παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου στο φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (ως προς το **δεύτερο** προαναφερθέν κριτήριο), αφού οι υπόλοιπες εκατόν εβδομήντα (170) συνίστανται σε παρεμβάσεις υλοποιημένες σε συνεργασία με εξωσχολικές δομές. Στην συνέχεια, οι σαράντα (40) πηγές εκ των παραπάνω 130 αποκλείονται από το επιλέξιμο ερευνητικό σώμα, καθώς σχετίζονται με παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν όχι με γνώμονα την συμπερίληψη νηπίων και την αποδοχή της διαφορετικότητας –τα λεγόμενα «προγράμματα Αγωγής Υγείας»– (σύμφωνα με το **τρίτο** προαναφερθέν κριτήριο), αλλά στο πλαίσιο άλλης θεματολογίας και με άλλους σκοπούς, όπως είναι αυτοί

της περιβαλλοντικής αγωγής, της αγωγής διατροφής κ.ά. Ανάμεσα στις ενενήντα (90) επιλέξιμες στο στάδιο αυτό παρεμβάσεις, μόνο οι τριάντα (30) εξ αυτών φέρουν κάποια σχετικά δεδομένα αξιολόγησης (είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά) (κατά το **τέταρτο** προαναφερθέν κριτήριο εισαγωγής), οπότε και θεωρούνται ως επιλέξιμες. Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία εκ των παραπάνω, συγκεκριμένα οι εξήντα (60) παρεμβάσεις στερούνται κάποιας στοιχειώδους εντοπισμένης αξιολόγησης, δεδομένο που τις καθιστά ακατάλληλες για να επιλεγθούν στην παρούσα μελέτη. Σε τελευταίο στάδιο, επιλέγονται οι οκτώ (8) ερευνητικές πηγές εκ των προηγούμενων τριάντα (30) ως οι καταλληλότερες για να συγκροτούν το τελικό ερευνητικό δείγμα της τρέχουσας εργασίας, καθώς συνιστούν εκείνες μέσα από τις οποίες προκύπτουν επαρκή βιβλιογραφικά δεδομένα για την απάντηση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων (κατά το **πέμπτο** κριτήριο εισαγωγής ερευνητικών πηγών) και οι οποίες πληρούν όλα τα προηγούμενα κριτήρια επιλεξιμότητας. Παρακάτω απεικονίζεται με ένα διάγραμμα ροής η διαδικασία της βιβλιογραφικής αναζήτησης και ο αριθμός των ερευνών που εντοπίστηκαν, εξετάστηκαν και επιλέχτηκαν ή αποκλείστηκαν βάσει των κριτηρίων εισαγωγής/αποκλεισμού οριοθέτησης της έρευνας:

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ
ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ
ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ



Διάγραμμα 1: Παρουσίαση της διαδικασίας της βιβλιογραφικής αναζήτησης

Προέλευση και φύση του βιβλιογραφικού υλικού

Για τον εντοπισμό και την συγκέντρωση του κατάλληλου ερευνητικού υλικού προς παρουσίαση, το οποίο αποτελεί την βάση αυτής της ανασκόπησης, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής έρευνα αναζήτησης που συνίσταται σε:

Σε πρώτη φάση, αναζήτηση στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως η ERIC, η PubMed (καθώς πρόκειται για «προγράμματα Αγωγής Υγείας») και η Scopus για έρευνες δημοσιευμένες στην αγγλική γλώσσα με σκοπό την διερεύνηση της διεθνούς σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας.

Σε δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στο Google Scholar/Google για δημοσιευμένες έρευνες αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα και την ελληνική σχολική πραγματικότητα σε ό, τι αφορά την πρώιμη παρέμβαση.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε έρευνα στους ψηφιακούς ιστότοπους του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) για τον εντοπισμό καταγεγραμμένων προγραμμάτων στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, τα οποία έχουν υλοποιηθεί στο γενικό ή τυπικό δημόσιο νηπιαγωγείο. Μάλιστα, στην εν λόγω μελέτη αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμος ο «Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός - Πρότυπο Υλικό»¹ (Υ.Παι.Θ. & I-RED Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα, 2012).

Έρευνα πραγματοποιήθηκε, επίσης, σε βάσεις δεδομένων επιστημονικών περιοδικών, είτε πρόκειται για διεθνή περιοδικά είτε για ελληνικά επιστημονικά περιοδικά. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα διεθνή περιοδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, τα σύγχρονα τεύχη εκ των οποίων (δηλαδή αυτά των τελευταίων δώδεκα ετών) εξετάστηκαν: “Developmental Disabilities Research Reviews”,

¹Ο οδηγός αυτός δημοσιεύτηκε το 2012 από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Παι.Θ.) σε συνεργασία με το I-RED Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα. Συνιστά μια αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για την διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την βία και την Αντιρατσιστική αγωγή.

“Journal of Applied Research in Disabilities”, “Young Exceptional Children” και “Review in Educational Research”. Εντούτοις, δεδομένου του ότι η αναζήτηση εστιάζει σε ελληνικά παρεμβατικά προγράμματα, διερευνήθηκαν κατά κύριο λόγο τα τεύχη των δέκα τελευταίων ετών των παρακάτω ελληνικών επιστημονικών περιοδικών: «Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης», «Εκπαιδευτική Επικαιρότητα», «Εκπαιδευτικός Κύκλος», «Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής», «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων», «Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών», «Επιστημονική Επετηρίδα», «Έρευνα στην Εκπαίδευση», «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», «Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής», «Νέος Παιδαγωγός», «Ο Μέντορας», «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», «Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση» και «Σύγχρονη Εκπαίδευση».

Επιπλέον, κρίθηκε αναγκαία η έρευνα στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου σε συνδυασμό με το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (Ε.Κ.Τ.) (<http://www.ekt.gr/>). Ακόμη, δεν παραλείφθηκε η αναζήτηση ερευνητικού υλικού σε ηλεκτρονικές πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες (π.χ. την Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Λευκωσίας) όπως, επίσης, στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών.

Η διεξοδική αυτή ερευνητική αναζήτηση που διατυπώθηκε παραπάνω κατέληξε στην επιλογή συγκεκριμένων παρεμβατικών ερευνών, η βιβλιογραφική φύση των οποίων διαφέρει αφού οι τελευταίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους και κατανέμονται ως εξής: Δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικές περιοδικές εκδόσεις (3), ερευνητικά άρθρα - ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις (2) και εισηγήσεις σε επιστημονικά συνέδρια (3). Στο σύνολό τους οι οκτώ (8) αυτές

ερευνητικές πηγές συνθέτουν το τελικό ερευνητικό σώμα που επιχειρεί να παρουσιάσει η τρέχουσα εργασία.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ζάραγκας, Κ., Χαρίλαος (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5 (1), 104-128.

Το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα, που παρουσιάζεται πρώτο, αφορά στην σύσταση, δόμηση και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Σκοπός του προγράμματος ήταν η προαγωγή της κινητικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης νηπίων καθώς και η εκτίμηση της σχέσης αυτών σε τρία διαφορετικά χρονικά σημεία της παρέμβασης (αρχικό – ενδιάμεσο – τελικό), δηλαδή κατά την έναρξη της παρέμβασης, κατά την διάρκεια και μετά το πέρας της.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε δημόσια νηπιαγωγεία, εντός του χώρου των σχολείων, από τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς με αφετηρία την τελευταία εβδομάδα του Σεπτεμβρίου 2014 και λήξη την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου 2015 (σχεδόν εννεάμηνη διάρκεια). Η συχνότητα εφαρμογής του ήταν τρεις (3) φορές την εβδομάδα με χρονική διάρκεια 30-40 λεπτών. Ως υποκείμενα της παρέμβασης τέθηκαν 44 νήπια (23 αγόρια και 21 κορίτσια) ηλικίας 5 ετών, τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από τρία (3) δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων. Τα παιδιά χωρίστηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε δύο ισάριθμες ομάδες των 22 νηπίων, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (πειραματική ομάδα N1=22 και ομάδα ελέγχου N2=22). Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής ενώ στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Οι ερευνητικές υποθέσεις του προγράμματος ήταν οι εξής:

- α) Το πρόγραμμα θα προάγει την κινητική συμπεριφορά έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσω του βαθμού κινητικής απόδοσης² (B.K.A.) στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν θα παρουσιάσει αξιολογη βελτίωση,
- β) το πρόγραμμα θα προάγει τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες νηπίων στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν θα παρουσιάσει αξιολογη βελτίωση,
- γ) το πρόγραμμα θα προάγει την αυτοεκτίμηση των νηπίων στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν θα παρουσιάσει αξιολογη βελτίωση,
- δ) η σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς με την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση στα νήπια είναι γραμμικού τύπου, και
- ε) η εκτίμηση της γνώμης των παιδιών στην τελική μέτρηση για τις κινητικές δραστηριότητες³ που εφαρμόστηκαν είναι θετική.

Για την μέτρηση της *κινητικής ανάπτυξης* των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4-6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer και Volkamer, 1987. Την συστοιχία αυτή συνθέτουν 18 κινητικές δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση παιδιών ηλικίας 4 έως 6 ετών. Συγκεκριμένα, οι κινητικές δοκιμασίες αξιολογούν την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), την στατική και δυναμική ισορροπία, την ταχύτητα αντίδρασης, την ταχύτητα κίνησης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα (αντιπροσωπεύοντας γενικότερα τις τρεις δεξιότητες μετακίνησης στον χώρο) και τον χειρισμό αντικειμένου. Οι δοκιμασίες αυτές είναι επιγραμματικά: 1^η) Άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι και,

² Η *κινητική απόδοση* αναφέρεται στον βαθμό που ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες, ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού και αποτελεί δείκτη της κινητικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον Bruininks (1978).

³ Η παιδαγωγική προσέγγιση του όρου *κινητικές δραστηριότητες* αναφέρεται στις κινητικές δυνατότητες, οι οποίες προετοιμάζονται από την/τον παιδαγωγό ανάλογα με τις προϋποθέσεις του χώρου και την υλικοτεχνική υποδομή που υπάρχει αλλά επιλέγονται ή δεν επιλέγονται από τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Zimmer, 2007).

ύστερα, άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση, 2^η) περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ. x 0,1μ.), 3^η) να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε ένα φύλλο χαρτί, 4^η) να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών, 5^η) να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια, 6^η) να πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει, 7^η) να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων, 8^η) να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ. x 0,1μ.), 9^η) να ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο, 10^η) να μαζέψει σπирτόξυλα από το τραπέζι, 11^η) να περάσει μέσα από ένα στεφάνι, 12^η) να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα πόδι, 13^η) να πιάσει ένα κρίκο, 14^η) άλματα μαριονέτας, 15^η) να κάνει άλμα πάνω από σκοινί 35 εκατοστών, 16^η) να κάνει περιστροφή, κυβίστηση, 17^η) ανόρθωση κάθισμα από θέση οκλαδόν με μπάλα που κρατά με τα δύο χέρια πάνω από το κεφάλι και 18^η) άλμα με μισή περιστροφή από έξω προς τα μέσα στο στεφάνι και, στην συνέχεια, το ίδιο βγαίνοντας έξω από το στεφάνι. Η ατομική επίδοση του παιδιού κυμαίνεται εντός της κλίμακας 0-1-2 (όπου 0=το παιδί δεν τα κατάφερε, 1=το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως και 2=το παιδί τα κατάφερε). Η βαθμολογία της κινητικής απόδοσης ή ο Β.Κ.Α. μπορεί να κυμανθεί από 0 μέχρι 36 (18 x 0=0, όπου το 0 συνιστά την χαμηλότερη απόδοση και 18 x 2=36, όπου το 36 συνιστά την υψηλότερη). Σύμφωνα με την ανάλυση αξιοπιστίας, η εσωτερική συνοχή της συνολικής κλίμακας των κινητικών δραστηριοτήτων έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha=0,95$.

Για την μέτρηση της *κοινωνικής συμπεριφοράς* των νηπίων, η οποία εξετάστηκε μέσω παιγνιώδους διαδικασίας, χρησιμοποιήθηκε ο κατάλογος των κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει: α) συμπεριφορά σε αποχωρισμούς, β) σύναψη σχέσεων με ενήλικες, γ) προσανατολισμός στον ενήλικα, δ) προσαρμογή στην

ομάδα, ε) επαφή με άλλα παιδιά, στ) δεσποτική συμπεριφορά, ζ) ενσωμάτωση στην ομάδα, η) παροχή βοήθειας, θ) αντιμετώπιση διενέξεων, ι) αυτόνομη αντιμετώπιση διενέξεων, και ια) τήρηση κανόνων (Zimmer, 2007). Η αξιολόγηση των έντεκα κοινωνικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε από τις νηπιαγωγούς σε φύλλο έντεκα παρατηρήσεων βάσει μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Η βαθμολογία του κάθε παιδιού στις έντεκα κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να κυμανθεί από 11-55 (όπου 11=ελάχιστο όριο=πολύ μικρή κοινωνική συμπεριφορά και 55=μέγιστο όριο=πολύ καλή κοινωνική συμπεριφορά) (δεδομένου ότι στην κλίμακα Likert 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ). Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha=0,93$.

Για τον έλεγχο του κριτηρίου αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (test – retest reliability) των 44 νηπίων (N=44), συμπληρώθηκε δύο φορές το ερωτηματολόγιο κοινωνικής συμπεριφοράς (Zimmer, 2007) από την ίδια νηπιαγωγό. Μεταξύ των δύο μετρήσεων μεσολάβησε διάστημα μίας εβδομάδας. Ο έλεγχος αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων “intra-class” έγινε και για τις επιμέρους ερωτήσεις της παραπάνω κλίμακας καθώς και για την συνολική επίδοση κοινωνικής συμπεριφοράς, για την οποία καταγράφηκε με τιμή 0,863.

Για την μέτρηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης της Zimmer (2007), η οποία περιλαμβάνει τις ακόλουθες παρατηρήσεις: α) Της σιγουριάς για τον εαυτό, β) της αυτοπεποίθησης, γ) της εκτίμησης των ικανοτήτων, δ) της αποδοχής του εαυτού, ε) του αυτοελέγχου, στ) της αποδοχής νέων εμπειριών, ζ) της ενεργητικότητας, η) της αντιμετώπισης της αποτυχίας, θ) της διάθεσης, και ι) της αυτόνομης

αντιμετώπισης διενέξεων. Οι παρατηρήσεις αυτές αξιολογούνται μέσω μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Η ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή της κλίμακας αυτοεκτίμησης έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha=0,95$.

Για τον έλεγχο του κριτηρίου αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (test – retest reliability) των 44 νηπίων ($N=44$), συμπληρώθηκε δύο φορές το ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης της Zimmer (2007) από την ίδια νηπιαγωγό. Μεταξύ των δύο μετρήσεων μεσολάβησε διάστημα μίας εβδομάδας. Ο έλεγχος αξιοπιστίας επαναλαμβανόμενων μετρήσεων “intra-class” έγινε και για τις επιμέρους ερωτήσεις της κλίμακας καθώς και για την συνολική επίδοση στην συγκεκριμένη κλίμακα, για την οποία καταγράφηκε με τιμή 0,915.

Οι υπεύθυνες νηπιαγωγοί συλλέγουν τα σχετικά δεδομένα αξιολόγησης μέσα από τα παραπάνω σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία μέσω συμμετοχικής παρατήρησης (participant observation). Η τελευταία θεωρείται ως η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος γενικής παρατήρησης, χάρη στην οποία καταγράφεται αφενός η εκτέλεση μιας δραστηριότητας και αφετέρου σχετικά σχόλια και κρίσιμες αλληλεπιδράσεις (Cheffers, Manchini & Martinek, 1980).

Για την εκτίμηση της γνώμης των παιδιών της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τις κινητικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν, χρησιμοποιήθηκαν κάρτες με χρωματιστά σκίτσα προσώπων, καθένα εκ των οποίων αποτύπωνε μια έκφραση της ψυχικής διάθεσης, όπως χαρά, λύπη, κούραση, θλίψη, φόβο, ανία κ.ά. Τα νήπια κλήθηκαν να επιλέξουν ποια κάρτα τα εξέφραζε κατά την διάρκεια της παιγνιώδους κινητικής τους δραστηριότητας. Στα παιδιά τέθηκε η εξής ερώτηση: «Ποιο πρόσωπο νομίζεις ότι σου μοιάζει τώρα που παίζουμε;».

Το παρεμβατικό πρόγραμμα που παρακολούθησε η πειραματική ομάδα περιελάμβανε ψυχοκινητικές δραστηριότητες (ατομικές και ομαδικές) παιγνιώδους χαρακτήρα, μουσικοκινητικά και ρυθμικά παιχνίδια (αξιοποίηση ενός εκ των πέντε μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου –«το παιχνίδι»–, βλ. συγκεντρωτική αναφορά στην ενότητα *Αποτελέσματα*) με έντονο το στοιχείο της αφήγησης και δραματοποίησης ιστοριών, παραμυθιών και περιπετειών. Βασικοί άξονες της ψυχοκινητικής παρέμβασης ήταν η παιγνιώδης μορφή, η αυτόβουλη συμμετοχή και η δράση με βάση την φαντασία, την πρωτοβουλία και την έμπνευση των παιδιών, τα οποία είχαν το περιθώριο να επιλέξουν ελεύθερα τον τρόπο συμμετοχής τους και την μορφή ενεργητικότητάς τους στο πρόγραμμα.

Η μεθοδολογία του προγράμματος καθορίστηκε βάσει των παιδαγωγικών διδακτικών αρχών, όπως: Η καταλληλότητα των κινητικών δραστηριοτήτων για τα παιδιά σύμφωνα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο, ο βιωματικός προσανατολισμός, η αυτόβουλη συμμετοχή, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και η αυτενέργεια ή, αλλιώς, η ελευθερία κινήσεων των παιδιών. Η παρέμβαση συστάθηκε και δομήθηκε με γνώμονα τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως είναι η φαντασία (Zimmer, 2007) και η γρήγορη εναλλαγή του ενδιαφέροντος των παιδιών (Sanders, 1996). Με δεδομένα αυτά, όλες οι παραπάνω δοκιμασίες της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν μέσα από την δραματοποίηση και την γρήγορη εναλλαγή δραστηριοτήτων.

Σε κάθε συνάντηση της πειραματικής ομάδας εκτελούνταν 5-8 δραστηριότητες, συνολικά, με χρονική διάρκεια 6-10 λεπτά. Τόσο οι κινητικές όσο και οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες περιελάμβαναν εμπειρίες με το σώμα, το υλικό της ψυχοκινητικής καθώς και κοινωνικές εμπειρίες χάρη στην συνεργασία με την ομάδα. Στο σύνολό τους, οι δραστηριότητες του προγράμματος στηρίζονταν σε

καταστάσεις επίλυσης κινητικών προβληματισμών που με την παρότρυνση ερωτήσεων (φαινόμενο της «σκαλωσιάς», κατά τον Bruner –Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης, 1976) (π.χ. «πώς μπορούμε να περάσουμε μέσα από το δάσος;») τα νήπια καλούνταν να εκτελέσουν διαφορετικές κινήσεις ή και μία συγκεκριμένη που θα έπρεπε να ανακαλύψουν μόνα τους (ανακαλυπτική-ενεργητική-αυτόνομη μάθηση –Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης & Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, Μ.Ε.Π.). Οι κινητικές δραστηριότητες πραγματοποιούνταν μέσα από την αφήγηση μιας μικρής ιστορίας, η οποία είχε ως στόχο την ενθάρρυνση όλων των παιδιών για συμμετοχή στις δραστηριότητες (όπως, π.χ. όλα τα παιδιά έγιναν «Ταρζάν» ή «τσίτα» προκειμένου να διασχίσουν το δάσος εκτελώντας μια σειρά από κινήσεις, όπως άλματα, περιστροφές, ρίψεις, μετακινήσεις και αναπηδήσεις), ώστε να σώσουν τον φίλο ή την φίλη τους που βρισκόταν σε κίνδυνο.

Η τελευταία συνιστούσε δραστηριότητα υψηλής παρότρυνσης για μάθηση, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «διερεύνηση» που οργάνωσε η νηπιαγωγός στο πλαίσιο αξιοποίησης των πέντε (5) μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου (παιχνίδι, ρουτίνες, καταστάσεις καθημερινής ζωής, διερευνήσεις και οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων).

Στο φυσικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου και, συγκεκριμένα, στην γωνιά της κίνησης ή στον αύλειο χώρο, όταν ο καιρός το επέτρεπε, στήνονταν ένας χώρος δράσης από την νηπιαγωγό-ερευνήτρια με το υλικό της ψυχοκινητικής (στεφάνια, κώνοι, σχοινάκια, κούτσες, τούβλα, εφημερίδες κ.ά.) με θέμα την ιστορία που θα διαδραματίζονταν, οπότε και τα παιδιά μοιράζονταν «ρόλους» και δρούσαν με βάση την επιλογή τους (όπως π.χ. στο παιχνίδι του «καθρέφτη», τα παιδιά είναι σκορπισμένα στον χώρο κατά ζεύγη ή ομάδες, οπότε και το ένα παιδί κάνει τον άνθρωπο που εκτελεί διάφορες γκριμάτσες, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας

κάνουν τους καθρέφτες εναλλάσσοντας, έτσι, τους ρόλους). Συχνά, οι προηγούμενες δραστηριότητες συνοδεύονταν από τους ήχους διαφόρων μουσικών οργάνων (ταμπούρλο, ταμπουρίνο, ντέφι), ηχογραφημένους ρυθμικούς ήχους (ανέμου, βροχής, κεραυνού) και μουσική («ροζ πάνθηρας»). Μετά από κάθε έντονη κινητική δραστηριότητα ακολουθούσε δραστηριότητα χαλάρωσης. Όλες οι δραστηριότητες είχαν δομηθεί με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας, ο οποίος διαφοροποιούνταν και προσαρμόζονταν ανάλογα με την απόδοση του κάθε παιδιού, με στόχο το παιδί να βιώνει κάθε φορά την αποτελεσματικότητά του.

Σε γενικές γραμμές, ολόκληρη η παρέμβαση είχε τον χαρακτήρα παιχνιδιού που διαμορφώνονταν από τα ίδια τα παιδιά (μαθητοκεντρικό μοντέλο) με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού-ερευνήτριας. Σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης αποφεύχθηκε ολοκληρωτικά το ανταγωνιστικό πνεύμα και η ανταγωνιστική διάθεση, καθώς δίνονταν έμφαση στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Τέτοιου είδους προγράμματα, όπως είναι και το συγκεκριμένο, παρέχουν στα παιδιά την δυνατότητα να συνεργαστούν, καλλιεργώντας την συνεργατική τους διάθεση και αναπτύσσοντας τον αυθορμητισμό και την δημιουργικότητά τους. Παράλληλα, αυτά τα βοηθούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες χωρίς να αισθάνονται ενοχές, να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους (αυτογνωσία και μεταγνωστικές δεξιότητες), να λάβουν υπεύθυνες αποφάσεις, να τηρήσουν τους κανόνες που τα ίδια θα συν-διαμορφώσουν, να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους κατά την διάρκεια του παιχνιδιού (δεξιότητες αυτο-διαχείρισης και αυτορρύθμισης συμπεριφοράς), να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις με εποικοδομητικό τρόπο (ικανότητες διαχείρισης κρίσεων) και να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με τους σημαντικούς «άλλους» (κυρίως με τους συνομηλίκους) (κοινωνικές δεξιότητες) (Zins, Weissbert, Wang & Walberg, 2004).

Θεωρητικό υπόβαθρο της παρέμβασης συνιστά η ψυχοκοινωνική θεωρία του Erickson (1994) (θεωρία προσωπικότητας, κατά την κοινωνικογνωστική θεώρηση της μάθησης), σύμφωνα με την οποία κατά το λεγόμενο στάδιο «πρωτοβουλίας - ενοχής», τα παιδιά επιχειρούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς. Σε περίπτωση που η τάση αυτή γίνεται αποδεκτή από το περιβάλλον τους και τα παιδιά ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τότε η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους διαμορφώνονται θετικά, χωρίς το αίσθημα της ενοχής που προκαλείται στην αντίθετη περίπτωση.

Το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την επιτυχή συνεργασία παιδιών, νηπιαγωγών και γονέων. Η ανάγκη των παιδιών να αισθάνονται ασφάλεια, τόσο στην καθημερινότητά τους στο σπίτι όσο και στην σχολική καθημερινότητα, οδήγησε τις νηπιαγωγούς-ερευνήτριες και υλοποιητές του προγράμματος να γνωστοποιήσουν εξ αρχής στους γονείς των νηπίων την διεξαγωγή και διάρκεια της ψυχοκινητικής παρέμβασης, στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά τους. Η αρχική ενημέρωση της οικογένειας των μαθητών πραγματοποιήθηκε με την ευκαιρία μιας ενημερωτικής συνάντησης-καλωσορίσματος των γονέων με την έναρξη της σχολικής χρονιάς για τους μαθητές («οικοσυστημική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την συνεργασία σχολείου-οικογένειας -θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner).

Σε αρχικό στάδιο, επίσης, ζητήθηκε από τους γονείς η συμπλήρωση ερωτηματολογίου «αξιολόγησης προσωπικής ανάπτυξης της οικογένειας», η οποία θα αναδείκνυε ενδεχόμενες χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες ή πιθανή προβληματική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, με στόχο την σκιαγράφηση του ψυχο-κοινωνικού ιστορικού της οικογένειας του κάθε παιδιού για την

νηπιαγωγό-ερευνητή (σύμφωνα με την ψυχο-κοινωνική διάσταση της παρέμβασης, πέρα από την κινητική).

Κατά την διάρκεια της παρέμβασης, απευθύνονταν πρόσκληση προς τους γονείς των μαθητών, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, για γονικές συναντήσεις με τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς κάθε δεύτερο μήνα διεξαγωγής του προγράμματος. Στο κάλεσμα αυτό, οι γονείς των παιδιών ανταποκρίθηκαν με μεγάλη συμμετοχή και ενδιαφέρον. Οι συναντήσεις αυτές είχαν επιμορφωτικό περιεχόμενο αναφορικά με την φύση των δοκιμασιών του προγράμματος, που παρακολουθούσαν τα παιδιά, και την αναγκαία καθοδήγηση των γονέων για την προσπάθεια βελτίωσης των κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον με την χρήση υλικών που ήταν διαθέσιμα στο σπίτι και βάσει της σπιτικής υλικοτεχνικής υποδομής. Χάρη στην συμπλήρωση του προηγούμενου ερωτηματολογίου και την επίγνωση του οικογενειακού υπόβαθρου του κάθε παιδιού από την αρμόδια νηπιαγωγό, κατέστη εφικτή η εξατομικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων στο πλαίσιο των εκάστοτε οικογενειακών αναγκών.

Η καθοδήγηση αυτή των γονέων διευκόλυνε άμεσα την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού συμβάλλοντας στην ενίσχυση της μεταξύ τους σχέσης και την πρόωμη θετική ψυχο-κινητικο-κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα θετικά αυτά οφέλη της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτυπώθηκαν και στο «έντυπο καταγραφής εντυπώσεων» του προγράμματος, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς μετά την λήξη της παρέμβασης (αναφορές γονέων).

Κλείνοντας, τα αποτελέσματα της παρέμβασης, τα οποία προέκυψαν ύστερα από την χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, ελέγχους T-test για την σύγκριση δύο

δειγμάτων συσχετισμένων και μη συσχετισμένων τιμών και ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, απεικόνισαν την θετική επίδραση που είχε στα παιδιά.

Τα τελευταία φάνηκαν να διασκέδασαν πολύ με την ψυχοκινητική παρέμβαση, στοιχείο που επιβεβαιώνει και η επιλογή του χαρούμενου προσώπου που επέλεξαν κατά την επίδειξη καρτών με διάφορες εκφράσεις προσώπου (αναφορές παιδιών) (επαλήθευση πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης ως προς την εκτίμηση της γνώμης των παιδιών). Οι δύο ομάδες παιδιών (πειραματική και ομάδα ελέγχου) εξετάστηκαν πριν την εφαρμογή της παρέμβασης (αρχική μέτρηση), μετά από πέντε μήνες (μεσαία ή ενδιάμεση μέτρηση) και με την ολοκλήρωση της παρέμβασης (τελική μέτρηση). Όπως προέκυψε, η πρώτη, δεύτερη και τρίτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκαν όσον αφορά την πειραματική ομάδα, η οποία στατιστικά βελτίωσε σημαντικά τις επιδόσεις της και με στατιστικά σημαντικές διαφορές από την ομάδα ελέγχου τόσο κατά την μεσαία όσο και την τελική μέτρηση. Η ομάδα ελέγχου κατά την ενδιάμεση μέτρηση ενώ βελτίωσε τους μέσους όρους επιδόσεών της συγκριτικά με τις αρχικές της επιδόσεις, εντούτοις αυτή η αύξηση δεν ήταν σημαντική, ήταν όμως στατιστικά σημαντική η αύξηση των επιδόσεών της κατά την τελική μέτρηση, μετά την πάροδο της εννεάμηνης εφαρμογής του τυπικού αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αναφορικά με την τέταρτη ερευνητική υπόθεση κατέδειξαν την γραμμικού τύπου σχέση της κοινωνικής συμπεριφοράς με την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών του δείγματος (επαλήθευση τέταρτης υπόθεσης).

Όπως φάνηκε, το πρόγραμμα αποδείχτηκε ιδιαίτερα ωφέλιμο για τους μαθητές με πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών ('at risk' students), αφού οι τελευταίοι αξιοποίησαν την ανάληψη υπεύθυνων «ρόλων» και πρωτοβουλιών από μέρους τους με αποτέλεσμα να δράσουν αποτελεσματικότερα και με μεγαλύτερο

κίνητρο και ενδιαφέρον. Το ίδιο ίσχυσε για μαθητή με γενική αναπτυξιακή διαταραχή, ο οποίος συμπεριλήφθηκε επιτυχώς χάρη στο ομαδοσυνεργατικό μαθησιακό μοντέλο (Johnson & Johnson, 1999).

Συμπερασματικά, η γραμμικού τύπου σχέση μεταξύ των τριών μεταβλητών της κοινωνικής συμπεριφοράς, της αυτοεκτίμησης και της κινητικής ανάπτυξης έδειξε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης βοήθησε τα νήπια που συμμετείχαν σε πολλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες η εφαρμογή ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων επέφερε παρόμοια αποτελέσματα (Shafir, Barroso, Calatroni, Jimenez & Lozoff, 2006; Piek, Baynam & Baret, 2006; Μαγκώτσιου & Γούδας, 2007).



Καραγιάννη, Κ. (2016, Ιούνιος 24-26). Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα.

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.959>

Η σχολική ετοιμότητα ενός παιδιού με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς συνδέεται άμεσα με την πρώιμη προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συμπερίληψης. Στις γραμμές που ακολουθούν, παρουσιάζονται η εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός παρεμβατικού προγράμματος συμπερίληψης ενός μαθητή με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στο νηπιαγωγείο.

Δημιουργός και συντονιστής της όλης διαδικασίας της παρέμβασης υπήρξε μια καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής-Ειδική Παιδαγωγός, η οποία διεξήγαγε και την έρευνα (εδώ, η ερευνήτρια).

Λαμβάνοντας υπόψη την σύνθετη φύση της διαταραχής –η οποία χαρακτηρίζεται από το έλλειμμα στην επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την σκέψη και την φαντασία– η προαναφερθείσα χρησιμοποίησε τα ακόλουθα για την αξιολόγηση του Δ. και την σκιαγράφηση του ατομικού, κοινωνικού και μαθησιακού του προφίλ: Την διαδικασία της συνέντευξης (τόσο με την μητέρα όσο και με την νηπιαγωγό του Δ.) σε συνδυασμό με την παρατήρηση του μαθητή στον χώρο του σχολείου (σχολική αίθουσα-προαύλιο χώρο). Κρίθηκε μάλιστα αναγκαία η τήρηση ενός πρωτόκολλου παρατήρησης, του λεγόμενου «Πρωτόκολλου Αξιολόγησης Συμπεριφοράς» για την λεπτομερή καταγραφή εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς του Δ.

Παρακάτω, αναλύεται το προφίλ του νηπίου (δυνατότητες – αδυναμίες), προκειμένου, στην συνέχεια, να διατυπωθούν με σαφήνεια οι στόχοι της

παρέμβασης και ακολούθως να αποτυπωθεί η όλη διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματά της για τον μικρό μαθητή.

Ατομική μελέτη περίπτωσης

Ο Δ., 6 ετών, είναι μαθητής γενικού νηπιαγωγείου της Αθήνας με πρόσφατη διάγνωση (από δημόσιο νοσοκομείο– Νοσοκομείο Παίδων) αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας.

Σύμφωνα με την περιγραφή της μητέρας του, ο Δ. είναι ένα έξυπνο, ζωηρό παιδί που επιθυμεί να είναι καλό σε όλα. Είναι προσεκτικός και τακτικός φροντίζοντας να διατηρεί συμμαζεμένο το δωμάτιό του και γενικά τον χώρο μέσα στον οποίο ζει. Έχει ιδιαίτερα στενή σχέση με την μητέρα του, της οποίας το βλέμμα και την επιβράβευση επιζητεί. Διαθέτει έντονη παρατηρητικότητα και υψηλή αντίληψη αναφορικά με καταστάσεις που διαδραματίζονται στο σπιτικό περιβάλλον και αφορούν τους οικείους του.

Κατά τα λεγόμενα της νηπιαγωγού, ο Δ. απολαμβάνει να βοηθάει στην οργάνωση και τακτοποίηση της τάξης και, για τον λόγο αυτό, έχει οριστεί ως βασικός βοηθός της.

Ο ίδιος επιθυμεί να εμπλακεί και να σχετιστεί με τους συμμαθητές του όπως, επίσης, και να παίζει μαζί τους. Ωστόσο, δυσκολεύεται να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις κοινωνικές του συναναστροφές με αποτέλεσμα να βιώνει μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, απογοήτευση και ματαίωση, τα οποία τον οδηγούν να απευθύνει λεκτική και σωματική επίθεση προς τους συμμαθητές του. Με τους τελευταίους, οι σχέσεις του είναι κατά κανόνα έντονες, καθώς του αρέσει να παρεμβαίνει εκφράζοντας την άποψή του σε έντονο ύφος και υψηλό τόνο. Ο Δ. έχει έρθει πιο κοντά με έναν συμμαθητή του, του οποίου την

παρέα και το παιχνίδι αποζητά. Εντούτοις, ορισμένες φορές δημιουργείται ένταση ανάμεσά τους, η οποία καταλήγει πάλι σε απειλές και επίθεση.

Όπως προκύπτει από την παρατήρηση του μαθητή στην σχολική αίθουσα και στο προαύλιο κατά το διάλειμμα, πρόκειται για ένα έξυπνο αγόρι που αντιλαμβάνεται πολύ γρήγορα τις αλλαγές στο οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Διατηρεί σταθερή βλεμματική επαφή με οτιδήποτε τον ενδιαφέρει και η προσοχή του διασπάται μόνο από ηχηρούς θορύβους εντός της τάξης ή σε ενδεχόμενες εντάσεις, φασαρίες και διαπληκτισμούς μεταξύ των συμμαθητών του. Η λεκτική του έκφραση είναι ικανοποιητική και ο λόγος του είναι καθαρός με την ανάλογη ηρεμία και ένταση.

Ο Δ. περπατά συχνά στις μύτες των ποδιών του και κάνει μια συγκεκριμένη στερεοτυπική κίνηση στα χέρια του σαν φτερούγισμα, κυρίως, όταν χαίρεται ή ανυπομονεί να γίνει κάτι που του αρέσει και προσδοκεί. Όταν είναι χαλαρός και καθιστός (θέση λιγότερο συχνή για εκείνον, αφού συνήθως είναι όρθιος με χαρακτηριστική υπερκινητικότητα), έχει την τάση να πιπιλίζει τον αντίχειρά του και να παίζει με τα μαλλιά του. Ο ίδιος χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα καθαρός χωρίς να του αρέσει να λερώνεται ούτε και να τον λερώνουν.

Ο συγκεκριμένος μαθητής δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης όπως, επίσης, αρνείται να πάρει μέρος σε ομαδικές εργασίες, όπως: α) Γραφοκινητικές ασκήσεις, παρόλο που αναγνωρίζει τα σύμβολα των γραμμάτων και των αριθμών, και β) ασκήσεις λεπτής κινητικότητας όπως ζωγραφική σε πλαίσιο, κόψιμο με ψαλιδάκι κλπ. Του αρέσουν οι κατασκευές με τουβλάκια και κύβους, τα αυτοκινητάκια καθώς και τα ζωάκια-παιχνίδια, ενώ δυσκολεύεται αρκετά στο παράλληλο-συντροφικό παιχνίδι.

Ο Δ. κατανοεί εντολές, τις οποίες και εκτελεί τις περισσότερες φορές ιδίως όταν αφορούν δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν. Κατά την διάρκεια σωστά οργανωμένων δραστηριοτήτων, ο μαθητής εναλλάσσει σειρά και εμφανίζεται δεκτικός στο να ακούσει τους άλλους.

Αντίθετα, δεν κατανοεί καθόλου την ακολουθία των κανόνων κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού και δεν δείχνει να έχει φαντασία. Αδυνατεί να διαχειριστεί την ήττα αλλά και την παραβίαση κανόνων από τα άλλα παιδιά, οπότε και θυμώνει και επιχειρεί να επιβληθεί με φωνές και εντολές. Επιπλέον, ο Δ. αδυνατεί να διακρίνει τα όρια ανάμεσα στο παιχνίδι και την όχληση ή, αλλιώς, ενοχλητική συμπεριφορά για τους άλλους. Ως εκ τούτου, ο ίδιος γίνεται φορτικός και ενοχλητικός προς τους άλλους με φωνές, σπρωξίματα και τέτοιου είδους ξεσπάσματα. Ταυτόχρονα, ο μαθητής επιδεικνύει ελάχιστη ανοχή σε πειράγματα συμμαθητών του (λεκτικά, σωματικά), καθώς ενοχλείται έντονα.

Η πρόσθετη δυσκολία του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου στον επικοινωνιακό τομέα με μαθητές δίγλωσσους (μέτρια κατανόηση της ελληνικής γλώσσας) αλλά και κάποιους με επιθετική συμπεριφορά επιτείνει την ενόχληση του Δ.

Η δοθείσα ανάλυση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού και ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων που αυτό κατέχει ιδιαίτερα στον κοινωνικό τομέα βοηθά στην οικοδόμηση των στόχων της παρέμβασης πάνω στις υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες (δεδομένου του βαθμού στον οποίο οι τελευταίες έχουν κατακτηθεί). Οπότε και οι στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ακολουθούν παρακάτω:

Στόχοι παρεμβατικού προγράμματος συμπερίληψης

- 1) Ο Δ. να αναπτύξει εγγύτητα, ώστε να στέκεται σε σωστή απόσταση από τους άλλους, να ανέχεται το άγγιγμα από ενήλικες και άλλα παιδιά χωρίς να εκδηλώνει άγχος.
- 2) Να βελτιωθεί η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση, ώστε να ανταποκρίνεται σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Να εξελιχθεί η παράλληλη δραστηριότητα με επίγνωση και σεβασμό της παρουσίας και συμμετοχής των άλλων παιδιών μέσα από την κατανόηση και εφαρμογή κανόνων.
- 3) Να αναπτυχθούν κινητικές δραστηριότητες μέσα από παιχνίδια για εκτόνωση, ένταξη και αποδοχή από την ομάδα των παιδιών. Να εξασκηθεί η εναλλαγή σειράς καθώς και η αμοιβαιότητα και το μοίρασμα.
- 4) Να βελτιωθεί η κοινωνική ανταπόκριση αλλά και η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, όπως λύπη, χαρά, θυμός, φόβος.

Όλοι οι προηγούμενοι στόχοι που αφορούν λειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες διατυπώνονται ως ρεαλιστικοί και λειτουργικοί για την καθημερινή ζωή του μαθητή συμβάλλοντας στην βελτίωση της καθημερινότητάς του.

Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος συμπερίληψης

Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπου φοιτά ο μαθητής, με τρίμηνη χρονική διάρκεια και, συγκεκριμένα, από τον Μάρτιο 2016 έως και τον Ιούνιο 2016. Πρόκειται για ένα πενθήμερο πρόγραμμα (5 φορές την εβδομάδα) που υλοποιήθηκε σε καθημερινή βάση με διάρκεια 50 λεπτά της ώρας ανά ημέρα, κατά την διάρκεια

του προγράμματος του νηπιαγωγείου, παράλληλα σε ξεχωριστό χώρο-αίθουσα, (δηλαδή χωριστά από την τάξη του μαθητή).

Ο τρόπος που επιλέχθηκε περιελάμβανε μικρές (4-6 μαθητών) εναλλασσόμενες ομάδες παιδιών με κύριο μέλος στην κάθε ομάδα τον Δ. Μελλοντικός και απώτερος στόχος τα αποτελέσματα της παρέμβασης στις μικρές ομάδες να οδηγήσουν στην βέλτιστη δυνατή γενίκευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικά πρόσωπα και, συνολικά, σε γενικευμένη επιθυμητή συμπεριφορά.

Δεδομένου ότι επιχειρείται η συμπερίληψη μαθητή με αυτισμό, θεωρήθηκε επιτακτική η αξιοποίηση κάποιων από τις επικρατέστερες και πιο επιτυχημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές που καταγράφονται στην διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση της δομημένης διδασκαλίας (Structured Teaching), η οποία βασίζεται στις αρχές των θεωριών μάθησης και τα ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας (κατά το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, Μ.Ε.Π.) (θεωρητικό υπόβαθρο παρέμβασης). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί την κύρια διδακτική προσέγγιση του προγράμματος T.E.A.C.C.H. (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) και συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος των παιδιών ως προς τις εξής παραμέτρους (Schopler & Mesibov, 1995):

- Δόμηση του χώρου: Οργάνωση και απλοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης σε εναρμόνιση με την αισθητηριακή επεξεργασία των πληροφοριών από μαθητές με αυτισμό.
- Δόμηση του συστήματος εργασίας και του ημερήσιου προγράμματος: Διαμόρφωση προγράμματος εργασίας για την ανεξάρτητη

λειτουργικότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν την φύση και την διάρκεια των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων τους (κατανοητές και προβλέψιμες δραστηριότητες προγράμματος που νοηματοδοτούν την εφαρμογή του).

- Δόμηση των επιμέρους δραστηριοτήτων: Χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια (οπτική οργάνωση δραστηριοτήτων), έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν οπτικές νύξεις για την κατάκτηση της γενίκευσης.

Έτσι, χρησιμοποιήθηκε αυστηρά δομημένο πλαίσιο με δραστηριότητες ομαδικές στον ίδιο χώρο και με συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων την ίδια ώρα καθημερινά (αξιοποίηση ενός εκ των πέντε μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου –«οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων»– για την ενίσχυση της μάθησης). Οι επιλεγμένες προκαθορισμένες δραστηριότητες είχαν καθημερινά την ίδια διάρκεια και δομή με μικρές μόνο αλλαγές σε επιλογές παιχνιδιών με βάση την επιλογή κάποιου από τα παιδιά (κάθε φορά διαφορετικό παιδί ώστε να καλύπτονται τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες όλων των μελών της ομάδας).

Ταυτόχρονα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της διδασκαλίας κατά περίπτωση (incidental teaching) (Watson et al., 1989), δηλαδή πραγματοποιήθηκε διδασκαλία κατά την διάρκεια φυσικά εμφανιζόμενων γεγονότων της ημέρας ή, αλλιώς, σε δοθείσες «φυσικές ευκαιρίες». Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι η αυξημένη πιθανότητα γενίκευσης της επιθυμητής συμπεριφοράς εξαιτίας της φυσικότητας του πλαισίου και της ευκολίας διασύνδεσης της γνώσης και νεοεισερχόμενης πληροφορίας με την καθημερινή πραγματικότητα και τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του μαθητή [Αξιοποίηση ενός εκ των πέντε μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου –«καταστάσεις καθημερινής ζωής»–, δηλαδή

ευκαιριακές καταστάσεις (ευκαιρίες για μάθηση), οι οποίες αν αξιοποιηθούν από τους/τις νηπιαγωγούς, μπορούν να εξελιχθούν σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες μέσω της διασύνδεσης ανάμεσα στο παρεμβατικό πρόγραμμα (εμπειρία εφαρμογής) και στα συμβάντα στην ζωή των παιδιών (προσωπικές εμπειρίες)].

Ακόμη, υλοποιήθηκε η μέθοδος της προσαρμογής του φυσικού περιβάλλοντος (engineering the environment) (Watson et al., 1989), δηλαδή η ηθελημένη διαμόρφωση και δημιουργία ευκαιριών από την εκπαιδευτικό για την διδασκαλία επικοινωνιακών/κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον κατέστησε δυνατή την γενίκευση σε νέα πλαίσια και διευκόλυνε την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τους υπόλοιπους χωρίς την πρόκληση εντάσεων.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν ορισμένες επιμέρους γενικές ψυχο-παιδαγωγικές μέθοδοι σε επίπεδο ομαδικής διδασκαλίας. Τέτοιου είδους μέθοδοι είναι αυτές που συνοψίζονται παρακάτω:

- Η μίμηση προτύπου (modeling) που ισοδυναμεί με την χρήση προτύπων επίδειξης και αναπαράστασης. Όπου απαιτούνταν, η εκπαιδευτικός παρουσίασε με οπτικό ή ακουστικό τρόπο (οπτικό ή ακουστικό πρότυπο) την νέα δεξιότητα για τον μαθητή με σκοπό να την μιμηθεί (Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura).
- Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (guided discovery style), η οποία συνιστά μια έμμεση μέθοδο διδασκαλίας, μέσω της οποίας δόθηκαν στον μαθητή μια σειρά από βήματα ή ερωτήσεις που τον καθοδήγησαν στην ανακάλυψη της σωστής κίνησης (Γνωστικές Θεωρίες – Ανακαλυπτική Μάθηση, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Bruner).

- Η προτροπή (prompts), η οποία αποτελεί μια τεχνική κατά την οποία η εκπαιδευτικός προσέφερε συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική ή φυσική) στον μαθητή (φαινόμενο της «σκαλωσιάς», κατά τον Bruner) αμέσως μετά την παρουσίαση της διδακτικής οδηγίας και του εκπαιδευτικού υλικού και προτού ο μαθητής δώσει την απάντησή του ή εκτελέσει την κίνησή του. Η συγκεκριμένη μέθοδος αποσκοπούσε να διευκολύνει τον μαθητή, προκειμένου αυτός να δώσει την σωστή απάντηση (Cooper, Heron & Heward, 1986) συμβάλλοντας στην δημιουργία θετικού κλίματος διδασκαλίας.

- Η λεκτική προτροπή ή καθοδήγηση (verbal prompts) περιλαμβάνει οποιασδήποτε μορφής λεκτική παρέμβαση, προσαρμοσμένη στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή και διατυπωμένη με απλό και ξεκάθαρο τρόπο, η οποία βοήθησε τον μαθητή να απαντήσει σωστά («αυτο-αποτελεσματικότητα μέσω λεκτικής πειθούς», σύμφωνα με την Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura).

- Η καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting) χρησιμοποιείται ευρέως σε παιδιά με αυτισμό δεδομένης της υψηλής ικανότητας επεξεργασίας των οπτικών ερεθισμάτων σε αντίθεση με τα ακουστικά. Ως οπτικά ερεθίσματα λειτουργούν φωτογραφίες/εικόνες ή σκίτσα, τα οποία εδώ επέτρεψαν στον μαθητή να ασχοληθεί εποικοδομητικά με τις εικονιζόμενες δραστηριότητες, προκειμένου να απαντήσει σωστά κατά την διδασκαλία. Τέτοιου είδους καθοδήγηση ενδείκνυται σε προγράμματα αυτοδιαχείρισης ή αυτοεξυπηρέτησης, προκειμένου να υπενθυμίζεται στο παιδί η σωστή ακολουθία δραστηριοτήτων του προγράμματος ή τα βήματα μιας επιμέρους δραστηριότητας (π.χ. πλύσιμο δοντιών) (McClannahan & Krantz, 1999).

Στην μέθοδο αυτή συνεισφέρει και η συμπεριφορική προσέγγιση με την εφαρμογή της στην εκπαίδευση, καθώς βασική αρχή της αποτελεί η «έμφαση στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά». Σύμφωνα με την τελευταία, η αναγνώριση συγκεκριμένων οπτικών ερεθισμάτων οδηγεί σε συγκεκριμένες συμπεριφορές μαθητών, όπως ορίζει η σύνδεση Ερέθισμα-Αντίδραση (Stimulus-Reaction, S-R κατά τις Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης).

▸ Η φυσική καθοδήγηση (physical guidance) αποτελεί την πιο άμεση και πιο παρεμβατική μορφή προτροπής, καθώς η εκπαιδευτικός καθοδήγησε σωματικά τον μαθητή, χρησιμοποιώντας τα χέρια του ή και όλο του το σώμα (όπως π.χ. κράτησε τις παλάμες του μαθητή και εκτέλεσε μαζί του παλαμάκια).

Οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες μέθοδοι και διδακτικές προσεγγίσεις εφαρμόστηκαν χαρακτηριστικά μέσα από τις παρακάτω σχετικές δραστηριότητες, οι οποίες στο σύνολό τους συνέθεσαν το κύριο σώμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του προγράμματος συμπερίληψης του Δ.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρεμβατικού προγράμματος συμπερίληψης

1. Τρενάκι για την μετακίνηση στην αίθουσα όπου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, η οποία βρισκόταν σε κοντινή απόσταση. Τοποθέτηση του ενός παιδιού πίσω από το άλλο σε σύνδεση-επαφή καθώς και εναλλαγές επαφής σώματος (ώμοι, παλάμες, αγκώνες κλπ.) με τρόπο ώστε να μην χαλάσει το τρενάκι και με στόχο την ανάπτυξη της εγγύτητας για τον μαθητή. Συστηματική και καθημερινή εναλλαγή της σειράς των παιδιών, αφενός, συστηματική και καθημερινή μετακίνηση προς την σχετική αίθουσα του χώρου ακολουθώντας μία συγκεκριμένη –πάντα ίδια– διαδρομή, αφετέρου.

▸ Στόχος, αφενός, η επίτευξη εγγύτητας προς όλους τους συμμετέχοντες στην παρέμβαση, η ομαδική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους στο σχολικό πλαίσιο, όπως επίσης η μελλοντική λειτουργική γενίκευση αντίστοιχης συμπεριφοράς σε νέα πλαίσια της καθημερινής ζωής και με άλλα πρόσωπα (συνομηλίκους και ενήλικες). Προσπάθεια επίτευξης, αφετέρου, του προηγούμενου στόχου με βάση τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας σε αυστηρά δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο καλύπτοντας την ανάγκη προβλεψιμότητας και υπό το πρίσμα της αγάπης για την ρουτίνα και στερεοτυπία του εν λόγω μαθητή.

2. Καθορισμός και κατάταξη των δραστηριοτήτων. Τοποθέτηση σε θέσεις γύρω από το γραφείο και εκφώνηση της σειράς καθορισμένων δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της δομημένης διδακτικής προσέγγισης, συστηματική απομάκρυνση από την αίθουσα τυχόν αντικειμένων που αποσπούσαν την προσοχή ή ενοχλούσαν τον μαθητή, συστηματικά ομαλή μετάβαση από μια δραστηριότητα σε άλλη και συστηματική τέλεση σύντομων παύσεων και διαλειμμάτων για την εξασφάλιση της διατήρησης της προσοχής του μαθητή.
3. Χαιρετισμός ποικιλοτρόπως σε επίπεδο ομαδο-συνεργατικής μάθησης, π.χ. μέσω βλεμματικής ακολουθίας, χειρονομίας κατεύθυνσης δεικτών ρολογιού και αποτύπωσης του πρώτου γράμματος του ονόματος των μαθητών στο θρανίο, στην πλάτη συμμαθητή κ.ά. αναφωνώντας παράλληλα ο κάθε μαθητής δυνατά το όνομά του: «Με λένε ... καλημέρα». Στη συνέχεια, οι μαθητές καλημέριζαν όλοι μαζί ο ένας τον άλλο κατονομάζοντάς τον.

4. Ζωγραφική σχεδίων τύπου “stencil” στα χέρια των παιδιών σε σχήματα και χρώματα της επιλογής τους. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα και επέδειξαν συνολικά έντονο ενδιαφέρον με εξαίρεση τον Δ. Με αφορμή το σχέδιο που θα έπρεπε να γίνει μέσω “stencil”, ο μαθητής προτράπηκε να βοηθήσει την ομάδα του αλλά και να επιλέξει χρώμα για κάποιον συμμαθητή/-τρια.
5. Κατασκευές σε παζλ, επιτραπέζια ή ενσφηνώματα σε συνεργατικό παιχνίδι όπου όλοι τοποθετούν ένα κομμάτι και περιμένουν την εναλλαγή σειράς μέχρι την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ή σε 2 ομάδες 2-3 μαθητών σε παράλληλη δραστηριότητα.
6. Ομαδική ζωγραφική με συγκεκριμένο θέμα π.χ. «σπίτι στην εξοχή» ή «τα ζώα του δάσους» όπου κάθε μαθητής θα έκανε με την σειρά του ένα σχέδιο, συμπληρώνοντας ένα κομμάτι.
7. Κάρτες συναισθημάτων, εκφράσεις προσώπου. Συζήτηση για το αν τα παιδιά αναγνωρίζουν το συναίσθημα στην κάρτα, αν έχουν αισθανθεί παρόμοια και πως έχουν αντιδράσει. Ενίσχυση της κατάλληλης αντίδρασης (για επανάληψη/γενίκευση της επιθυμητής αντίδρασης – συμβολή της συμπεριφοριστικής Θεωρίας της Αντανακλαστικής-Συντελεστικής Μάθησης του Skinner) και συζήτηση αναφορικά με τις αποδεκτές αντιδράσεις σε αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμό).
 - Οπτικοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω της χρήσης καρτών συναισθημάτων. Εδώ οι συγκεκριμένες κάρτες λειτούργησαν ως οπτικά ερεθίσματα που θα καθοδηγούσαν τους μαθητές (οπτική καθοδήγηση) να ανατρέξουν σε πρότερες εμπειρίες που διαθέτουν στη μνήμη τους, να τις ανακαλέσουν ώστε να επιτύχουν την άμεση σύνδεση της προϋπάρχουσας

γνώσης και των πρότερων εμπειριών τους με την καθημερινή πραγματικότητα και τελικά, με τον τρόπο αυτό, να επιτύχουν την γενίκευση της επιθυμητής συμπεριφοράς σε νέα πλαίσια (γνωστικός εποικοδομισμός & Μοντέλο Επεξεργασίας της Πληροφορίας, Μ.Ε.Π.). Μέσω των σχετικών καρτών επιτυγχάνεται ο σαφής προσδιορισμός της αποδεκτής συμπεριφοράς με τρόπο απόλυτα κατανοητό για τον μαθητή με αυτισμό, καλύπτοντας τις ανάγκες του.

8. Παιδικά ομαδικά παιχνίδια που αρέσουν ιδιαίτερα στα νήπια, καθώς τα περισσότερα τα γνωρίζουν ήδη. Βασική προϋπόθεση είναι απλοί, σαφείς κανόνες, ώστε να συμμετέχουν καθολικά και αυστηρή εφαρμογή τους, ώστε να είναι ευδιάκριτα τα όρια (όπως «μήλα», «σχοινάκι») (στο πλαίσιο της δομημένης διδασκαλίας).
9. Ευκαιρίες αποδοχής της διαφορετικότητας - «κοινωνικές γέφυρες» του μαθητή με διαταραχή προς τους άλλους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Φυσικά εμφανιζόμενα γεγονότα («φυσικές ευκαιρίες») κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που συνιστούσαν χαρακτηριστικές στερεοτυπίες του Δ. (όπως το φτερούγισμα και οι μικρές αναπηδήσεις) έδωσαν την ευκαιρία (incidental teaching) να συζητηθούν στην ομάδα θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής της. Δεδομένου ότι τα νήπια είναι ιδιαίτερα άμεσα, η ερώτηση συμμαθήτριας του Δ. «Γιατί κουνάς έτσι τα χέρια σου και περπάτας;» επέφερε την απάντηση της εκπαιδευτικού «Γιατί χαίρεται πολύ» με αποτέλεσμα να επεκταθεί η συζήτηση σε όλη την ομάδα με ερωτήσεις του τύπου «Για να δούμε τι κάνουμε όταν χαιρόμαστε;» (γνωστή ως τεχνική της «αδεοθύελλας» με την πραγματοποίηση συνειρμών από προϋπάρχουσες εμπειρίες). Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η σύνδεση

συναισθήματος-ανάλογης κατάστασης με αυξημένη την πιθανότητα γενίκευσης εξαιτίας της φυσικότητας του πλαισίου (συνδυασμός συνειρμικής – κοινωνικής μάθησης στο πλαίσιο Συμπεριφοριστικών – Κοινωνικογνωστικών Θεωριών, αντίστοιχα).

10. «Τεχνητές ευκαιρίες» για λειτουργικές επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι άλλες από αυτές που δημιουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ό,τι αφορά την προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος για διδασκαλία και γενίκευση νεοαποκτηθεισών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (engineering the environment). Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατά την διδασκαλία της εκπαιδευτικού προς τον μαθητή με θέμα το να ζητά ο τελευταίος βοήθεια όταν απαιτείται, αποτέλεσε η τοποθέτηση φαγητοδοχείου του Δ. σε ψηλό σημείο του χώρου («τεχνητή ευκαιρία»). Ως αναμενόμενο, ο μαθητής ήταν αδύνατο να το φτάσει, οπότε και κατέληξε να ζητήσει βοήθεια από την ενήλικα-εκπαιδευτικό (την οποία θα μπορούσαν κάλλιστα να αντικαταστήσουν οι συμμαθητές-συνομήλικοι του Δ. σε άλλης φύσεως πρόβλημα ή, ακόμη, κι ο γονέας στο σπίτι σε διαφορετικό πλαίσιο).
11. Ικανότητα διάκρισης ή διαχωρισμού χρωμάτων από τον Δ., η κατάκτηση της οποίας επιχειρήθηκε μέσω επίδειξης οπτικού προτύπου (κατά την προδιατυπωμένη μέθοδο της «μίμησης προτύπου»). Συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν «ο μαθητής να διακρίνει το κόκκινο χρώμα ανάμεσα στα άλλα χρώματα». Ως οπτικό πρότυπο παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό η επίδειξη κάποιου κόκκινου αντικειμένου ενώ, παράλληλα, είπε στον μαθητή «δείξε μου το κόκκινο».
12. Ασκήσεις κατονομασίας αντικειμένων που βασίζονται στην λεκτική καθοδήγηση του Δ. από την εκπαιδευτικό σε απλή και ξεκάθαρη γλώσσα

προσαρμοσμένη κάθε φορά στο επίπεδο γλωσσικής κατανόησης του μαθητή. Έτσι, στην ερώτηση της εκπαιδευτικού «πώς λέμε αυτό με το οποίο κόβουμε;», η λεκτική καθοδήγηση ήταν «μα.....» για να βοηθηθεί ο μαθητής να διατυπώσει την λέξη «μαχαίρι». Η λεκτική, δηλαδή, καθοδήγηση έγκειται στην άρθρωση της πρώτης συλλαβής του ονόματος του αντικειμένου προς κατονομασία από τον μαθητή.

13. Επιβράβευση καλής συμπεριφοράς με χρήση υλικών μέσων όπως αυτοκόλλητα (επιβράβευσης) και σαπουνόφουσκες (για επανάληψη και γενίκευση επιθυμητής/καλής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της συμπεριφοριστικής Θεωρίας της Συντελεστικής Μάθησης του Skinner).
14. Τεράστια σφιχτή αγκαλιά με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που χωράει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (τυπικούς και μη).
15. Επιστροφή σε τρενάκι στην τάξη ακολουθώντας την ίδια, προκαθορισμένη διαδρομή.

Συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέων στο παρεμβατικό πρόγραμμα συμπερίληψης

Σε συνέχεια της συνέντευξης της μητέρας του Δ. από την εκπαιδευτικό κατά το αρχικό στάδιο της σύστασης και του σχεδιασμού του προγράμματος, η σύνδεση του εκπαιδευτικού συμπεριληπτικού προγράμματος του σχολείου με το σπίτι κατέχει ρόλο-κλειδί σε όλα τα στάδια διεξαγωγής του για τον επιτυχή σχεδιασμό, υλοποίηση και έκβαση στην περίπτωση του μαθητή («οικοσυστημική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας -θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner).

Πέρα από την πληροφόρηση και καθοδήγηση που παρείχαν στην εκπαιδευτικό οι συγκεκριμένοι γονείς –κυρίως η μητέρα του Δ.– σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μαθητή (καθημερινότητα, στερεοτυπίες, ενδιαφέροντα, ενδεχόμενη φαρμακευτική υποστήριξη κ.ά.) και τις αλλαγές που παρατηρούσαν, κρίθηκε

σκόπιμο να δεχτούν και οι ίδιοι καθοδήγηση και εκπαιδευτική υποστήριξη (τόσο σε πρώιμο στάδιο όσο και σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης) σχετικά με αλλαγές που θα έπρεπε να πραγματοποιήσουν στην συμπεριφορά και σε καθημερινές τους συνήθειες με σκοπό την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την επιτυχία του προγράμματος.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας του Δ. στο παρεμβατικό πρόγραμμα είχε ποικίλες μορφές, η καταλληλότητα των οποίων καθορίστηκε με βάση τις δυνατότητες και ανάγκες της οικογένειας. Οι μορφές αυτές της συνεργασίας παρουσιάζονται ακολούθως:

- Τηλεφωνική επικοινωνία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τους γονείς του Δ.

Η επαφή αυτή ήταν άλλοτε προγραμματισμένη και προκαθορισμένη –κατά το αυστηρά δομημένο πλαίσιο της όλης διαδικασίας εφαρμογής του προγράμματος– και άλλοτε έκτακτη από πλευράς των γονέων κάθε φορά που συνέβαινε κάτι αξιοσημείωτο στο σπίτι που θεωρούσαν ότι έπρεπε να γνωρίζει η εκπαιδευτικός, όπως π.χ. συνέβαινε συνήθως σε μια στρεσογόνο για το παιδί κατάσταση που πυροδοτούσε αρνητικές συμπεριφορές του.

- Συναντήσεις δια ζώσης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με την οικογένεια του Δ.

Οι επαφές αυτές ήταν: α) αρχικές συναντήσεις, στις οποίες η εκπαιδευτικός, κατά πρώτο λόγο, παρουσίασε και ανέλυσε το πρόγραμμα συμπερίληψης που επρόκειτο να υλοποιηθεί και την μορφή συνεργασίας που θα είχε με τους γονείς λύνοντας τυχόν απορίες που προέκυπταν. Κατά δεύτερο λόγο, η εκπαιδευτικός έδινε μία κατεύθυνση στους γονείς αναφορικά με ενδεικτικές δραστηριότητες και τρόπους συνέχισης του προγράμματος, προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευσή του. β) Τακτικές (μηνιαίες) συναντήσεις, κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώνονταν για την δομή, τους στόχους και τις μεθόδους υλοποίησης του προγράμματος για το παιδί

ανταλλάσσοντας χρήσιμες πληροφορίες με την εκπαιδευτικό σχετικά με την πορεία της διαδικασίας για το παιδί. Η αμφίδρομη πληροφόρηση είχε ως αποτέλεσμα την ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή σε διάφορα στάδια της εκπαίδευσής του, την προσαρμογή της διαδικασίας και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων όποτε αυτό ήταν απαραίτητο. γ) Έκτακτες συναντήσεις συνεργασίας, οι οποίες προέκυπταν είτε με πρωτοβουλία του γονέα είτε της εκπαιδευτικού εξαιτίας κάποιου έκτακτου γεγονότος στο πλαίσιο της καλόπιστης και σταθερής συνεργασίας τους.

- Η κοινοποίηση του παρεμβατικού συμπεριληπτικού προγράμματος στους γονείς (σε αντίγραφο), με στόχο την κατάλληλη προετοιμασία του μαθητή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Η αποστολή εργασιών του μαθητή προς τους γονείς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) αποτέλεσε μια διαδικασία που χαροποίησε έντονα τους γονείς, καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τα βήματα του παιδιού και την προσπάθειά του στο σχολείο.
- Το τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέων, το οποίο συνέδεσε το σπίτι με το σχολείο σε καθημερινή και συστηματική βάση, αφού μεταφέρθηκαν αμφίδρομα πληροφορίες. Πρόκειται είτε για ένα τετράδιο, το οποίο χρησιμοποιούν και οι δύο πλευρές, είτε για δύο δηλαδή το τετράδιο του σπιτιού και το τετράδιο του σχολείου (στην συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε ένα τετράδιο). Από την πλευρά της, η εκπαιδευτικός φρόντιζε να ενημερώνει τους γονείς του Δ. όσον αφορά την πορεία της κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού, ενδεχόμενες ημερήσιες παρατηρήσεις που είχε να σημειώσει, την πρόοδο των εργασιών του παιδιού αλλά και τις εργασίες προς ανάθεση για το σπίτι. Αντίστοιχα, οι γονείς κρατούσαν ενήμερη την εκπαιδευτικό σχετικά με την

εξέλιξη της διαδικασίας που σχετίζονταν με το πρόγραμμα στο περιβάλλον του σπιτιού αλλά και τα θετικά και αρνητικά σημεία της διαδικασίας που είχαν να επισημάνουν (πρόοδο και εμπόδια ή δυσκολίες).

Ανάλογο είναι και το «Φύλλο Αξιολόγησης» που συμπλήρωνε καθημερινά η εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή, όπου καταγράφονταν η ημερήσια δραστηριότητα και πρόοδος του μαθητή. Ομοίως, το ίδιο φύλλο συμπληρώνονταν από τους γονείς του παιδιού.

Στην εν λόγω παρέμβαση, η εκπαιδευτικός προσδιόρισε την συνεργασία με τους γονείς του Δ. εστιάζοντας στο σημείο της αναδιάρθρωσης του χώρου του σπιτιού, σύμφωνα με το παρεμβατικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να εφαρμόζεται κατά το δυνατόν και στο σπίτι. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικόςπραγματεύτηκε με τους γονείς την τροποποίηση χώρων του σπιτιού (π.χ. κουζίνα, μπάνιο, καθιστικό), ώστε να είναι κατανοητή η λειτουργία τους για τον Δ. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός βοήθησε τους γονείς να δομήσουν τις καθημερινές δραστηριότητες του Δ. στο σπίτι, ώστε το καθημερινό του πρόγραμμα να είναι προβλέψιμο.

Συνολική συνοπτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων του παρεμβατικού προγράμματος συμπερίληψης

Το αυστηρά δομημένο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με ομαδικές δραστηριότητες στον ίδιο χώρο, την ίδια ώρα και με την ίδια σειρά σε καθημερινή βάση εξασφάλισε την ενθουσιώδη συμμετοχή του Δ. Ο τελευταίος ζητούσε εναγωνίως και με περίσσεια ανυπομονησία τις αγαπημένες του δραστηριότητες («μήλα», «σχοινάκι», παζλ, σαπουνόφουσκες).

Η ομαδικότητα και αμεσότητα της παρέμβασης σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι αυτή της διδασκαλίας κατά περίπτωση (incidental teaching), επέδρασαν καταλυτικά υπέρ της γενίκευσης

της επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά πλαίσια από το σχολικό.

Η αδυναμία του Δ. να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες όπως σύνθετα παζλ ή ζωγραφική σε πλαίσιο μετριάστηκε αρκετά. Η συμμετοχή από κοινού με τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας σε συνεργατικά παιχνίδια ενίσχυσε σημαντικά την λειτουργικότητα του Δ. μέσα από την διαδικασία της μίμησης και την βοήθεια των συνομηλίκων της ομάδας. Η σταθερότητα στην τήρηση των κανόνων βοήθησε τον Δ. να αποδέχεται ευκολότερα την ήττα επειδή αντιλαμβάνονταν ότι η αντιμετώπιση ήταν ίδια για όλους (δίκαιη).

Σε παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες όπως ο Δ., η κάθε στιγμή θα πρέπει να αποτελεί ευκαιρία για εκπαίδευση και κοινωνική ανάπτυξη. Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε καθημερινές φυσικές κοινωνικές καταστάσεις ευνόησε την κοινωνική ανταπόκριση και αλληλεπίδραση.

Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στο παρεμβατικό πρόγραμμα συνέβαλε καθοριστικά στην διαχείριση του άγχους των γονέων και στην καταπολέμηση του αισθήματος της σύγχυσης που τους διακατείχε (όπως καταγράφηκε σε αναφορές τους κατά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος). Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των γονέων αποδείχτηκε ωφέλιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και, τελικά, για τον ίδιο τον Δ. για τον οποίο η συστηματική συνεργασία των γονέων του με την εκπαιδευτικό διευκόλυνε την παράλληλη εφαρμογή των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του προγράμματος στον χώρο του σπιτιού κατά το μέτρο του δυνατού (η συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως πρόσθετος βασικός παράγοντας υπέρ της γενίκευσης της αποκτηθείσας κοινωνικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά περιβάλλοντα από το σχολικό).

Κωνσταντάτου, Ε. (2017). Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4 (2), 3-25.*

Η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο σηματοδοτεί την ανάπτυξη και ολοκλήρωση του προφορικού λόγου για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Παιδιά με δυσκολίες λόγου και ομιλίας αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην κατάκτηση της αναγνωστικής ικανότητας και της γραφής (Stackhouse & Wells, 1997). Κατά συνέπεια, η έγκαιρη ανίχνευση των γλωσσικών δυσκολιών και η πρόωπη παρέμβαση και υποστήριξη των νηπίων μέσα από το παιδαγωγικό σύστημα κρίνεται επιτακτική.

Στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών των Άνω Πατησίων εφαρμόστηκε, κατά το σχολικό έτος 2016-17, ένα καινοτόμο πρόγραμμα λογοπεδικής παρέμβασης, το οποίο δομήθηκε στην βάση της συστηματικής συνεργασίας εκπαιδευτικού προσωπικού και λογοπεδικού. Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο υποστηρίζεται από ψυχοπαιδαγωγική ομάδα, η οποία αποτελείται από ψυχολόγο και λογοπεδικό. Η στενή συνεργασία της ομάδας αυτής με το εκπαιδευτικό προσωπικό (νηπιαγωγούς) και την Διεύθυνση του σχολείου συνέβαλε ουσιαστικά στην κάλυψη των γνωστικών, γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών, όπως επίσης και στην συμβουλευτική των γονέων τους.

Κατόπιν εγκρίσεως της Γενικής Διεύθυνσης του σχολείου σχετικά με την διαδικασία και μεθοδολογία του προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες και παιδαγωγικές προσδοκίες του νηπιαγωγείου, η παρέμβαση άρχισε να υλοποιείται τον Σεπτέμβριο 2016 σε δύο (2) τμήματα νηπίων του σχολείου, με 21 νήπια στο κάθε τμήμα (21 μαθητές/τμήμα) δηλαδή στο σύνολο 42 νηπίων. Η χρονική λήξη της σημειώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου σχολικού έτους, δηλαδή τον Ιούνιο 2017.

Ως στόχοι του εξειδικευμένου λογοπεδικού προγράμματος ορίστηκαν: α) η συνεχής και αδιάκοπη προσπάθεια σύμπραξης εκπαιδευτικού προσωπικού-λογοπεδικού (όπως προαναφέρθηκε), β) η ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και στρατηγικών για όλα τα παιδιά και, κυρίως, αυτά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή στο λόγο ή/και την ομιλία, γ) η εφαρμογή ασκήσεων ενδυνάμωσης φωνολογικής ετοιμότητας και δ) η γονεϊκή υποστήριξη σε θέματα καθημερινού επικοινωνιακού λόγου αλλά και σε περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες λόγου/ομιλίας.

Δημιουργός και συντονιστής της όλης διαδικασίας εφαρμογής του προγράμματος υπήρξε η υπεύθυνη λογοπεδικός, η οποία αρχικά προέβλεψε να εξασφαλίσει την άδεια της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου αναφορικά με τις ενδεδειγμένες ώρες συνεργασίας με τις εκπαιδευτικούς/νηπιαγωγούς και τις υπόλοιπες ειδικότητες. Στην συνέχεια, η ίδια προχώρησε στην αξιολόγηση του προφορικού λόγου όλων των νηπίων, βρισκόμενη είτε εντός του κάθε τμήματος μαζί με τις νηπιαγωγούς, είτε διεξάγοντας ατομικές και ομαδικές συνεδρίες για παιδιά με δυσκολίες ομιλίας ή/και φτωχές δεξιότητες φωνολογικής ετοιμότητας.

Πραγματοποιήθηκαν περιοδικές αξιολογήσεις του προφορικού λόγου των παιδιών καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση). Με την έναρξη της παρέμβασης, τον Σεπτέμβριο υπήρξαν εβδομαδιαίες ομαδικές καταγραφές από την λογοπεδικό –μέσα από την συστηματική εμπειρική μέθοδο παιδαγωγικής παρατήρησης– αναφορικά με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, κατά την παρουσία της εντός των τμημάτων του νηπιαγωγείου δύο φορές την εβδομάδα. Τα πρώτα αυτά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των νηπίων κατά την διάρκεια παιδαγωγικών

γλωσσικών δραστηριοτήτων και ήταν αυτά που καθόρισαν τις ατομικές αξιολογήσεις που ακολούθησαν ένα μήνα αργότερα.

Οπότε και τον Οκτώβριο κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά από την λογοπεδικό στον αυθόρμητο, περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο, μέσα από το παιχνίδι και ειδικό εικονογραφημένο υλικό σε έναν ειδικά επιμελημένο χώρο του νηπιαγωγείου. Η διάρκεια εξέτασης ήταν τριάντα (30) λεπτά, κατά τα οποία χορηγήθηκε η σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Renfrew, 1997) στην ελληνική γλώσσα, γνωστή ως «Εικόνες Δράσης – Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας» (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σταυρακάκη, 2009). Επιπρόσθετα, στα μέσα περίπου του προγράμματος, κατά τον Μάρτιο χορηγήθηκε στα παιδιά το ανιχνευτικό ΜέταΦΩΝ τεστ (Γιαννετοπούλου & Κιρπότην, 2007-2008), στην βραχεία του μορφή, για την αξιολόγηση των τριών γλωσσολογικών επιπέδων ρίμας, συλλαβής και φωνήματος. Η διάρκεια της κάθε ατομικής συνεδρίας ήταν περίπου τριάντα πέντε (35) λεπτά.

Όπως αποδείχτηκε μέσα από τις καταγραφές των ομαδικών και ατομικών αξιολογήσεων με άτυπα και σταθμισμένα μέσα, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών σε κάθε τμήμα του νηπιαγωγείου χρειάστηκε ενισχυτική ή υποστηρικτική διδασκαλία με στόχο την γλωσσική ανάπτυξη. Ειδικότερα, 10 μαθητές από το σύνολο των 21 μαθητών (ή, αλλιώς, το 48% του μαθητικού συνόλου) από το Τμήμα 1 του Νηπιαγωγείου και 8 μαθητές από τους 21 (ή, αλλιώς, το 38% του μαθητικού συνόλου) από το Τμήμα 2 του Νηπιαγωγείου χρειάστηκαν ενδοσχολική ενίσχυση για την ανάπτυξη φωνολογικών και μεταφωνολογικών δεξιοτήτων.

Η διάρθρωση ενός δομημένου υποστηρικτικού προγράμματος φωνολογικής ετοιμότητας, όπως είναι η εν λόγω λογοπεδική παρέμβαση, αφορά στην χρήση

καινοτόμων, παιδαγωγικών και βιωματικών υλικών που επιτρέπουν και υποστηρίζουν δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας και παιχνίδια γλωσσικής ετοιμότητας. Η λειτουργικότητα των υλικών για τα παιδιά (όπως π.χ. ο πηλός, τα πλαστικά ή ξύλινα μαγνητικά γράμματα κ.ά.) αναδύθηκε μέσα από τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και την δημιουργικότητα των μαθητών, όπως αποτυπώθηκαν κατά την παιδαγωγική αξιολόγηση. Έτσι, η επαφή των παιδιών με τους ήχους και τα γράμματα και η γνώση των τελευταίων ενισχύθηκε με βιωματικό τρόπο μέσα από την ενασχόληση με ευχάριστες παιδαγωγικές δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας και την ενεργή συμμετοχή σε διασκεδαστικά γλωσσικά παιχνίδια, όπως αυτά που αναφέρονται ενδεικτικά παρακάτω. Μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης λογοπεδικού-νηπιαγωγών-μαθητών, τα νήπια παρωθήθηκαν να αποκτήσουν τις προαπαιτούμενες βιωματικές εμπειρίες για την ανάδυση και καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων. Τέτοιου είδους γλωσσικά παιχνίδια είναι τα ακόλουθα:

- Το χτύπημα με παλαμάκια μαζί με τα παιδιά προσπαθώντας να βρουν πόσες συλλαβές ή «φωνούλες» έχουν οι λέξεις («κομματάκια»).
- Η εύρεση λέξεων που αρχίζουν από έναν συγκεκριμένο ήχο (π.χ. από κ: καρέκλα, καρότσι, καρότο, κεφάλι, κότα κλπ.). Νικητής θα είναι αυτός που θα βρει τις περισσότερες λέξεις.
- Η αναφορά μίας λέξης προς το παιδί και η διατύπωση μίας ολόκληρης πρότασης με αυτή την λέξη από το παιδί.
- Η προσπάθεια εύρεσης λέξεων που να ομοιοκαταληκτούν (αναζήτηση ρίμας) (όπως π.χ. «βροχούλα» - «μανούλα» κλπ.).

Μέσα από πλούσιο εικονογραφημένο υποστηρικτικό και έντυπο υλικό (έντυπα υποστήριξης, φυλλάδια, φύλλα εργασίας κλπ.) δοσμένο από την

λογοπεδικό και, ταυτόχρονα, μέσα από την αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης ή αλληλοσυμπλήρωσης αυτής με τις νηπιαγωγούς των τμημάτων, τα παιδιά κλήθηκαν να:

- Να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν συλλαβές σε διαφορετικές θέσεις μέσα σε λέξεις.
- Να διακρίνουν ακουστικά διαφορετικά φωνήματα, ιδίως αυτά που έχουν κοινά στοιχεία ως προς τον τρόπο και θέση άρθρωσής τους αλλά και την ηχηρότητά τους.
- Να διακρίνουν λέξεις που μοιάζουν φωνολογικά.
- Να αναγνωρίζουν και να απομονώνουν φωνήματα σε λέξεις.
- Να εντοπίζουν φωνήματα σε διαφορετικές θέσεις μέσα σε λέξεις.
- Να αναλύουν απλές λέξεις στα φωνήματά τους.
- Να σχηματίζουν λέξεις με την σωστή ακολουθία των φθόγγων που ακούν.

Συμπληρωματικά, η διεπιστημονική συνεργασία λογοπεδικού και εκπαιδευτικού προσωπικού επέτρεψε την οργάνωση ομαδικών συνεδριών νηπίων-λογοπεδικού από τον Νοέμβριο 2016 και για όλη την υπόλοιπη σχολική χρονιά. Πιο συγκεκριμένα, η λογοπεδικός επέλεγε σε εβδομαδιαία βάση 2-3 παιδιά από κάθε τμήμα και εστίαζε σε ορισμένες δεξιότητες φωνολογικής ετοιμότητας μέσα από μια σειρά ομαδικών δραστηριοτήτων για περίπου 20 λεπτά.

Πέρα από τις ομαδικές, πραγματοποιήθηκαν από τον Δεκέμβριο κι έπειτα μέχρι και την λήξη του προγράμματος ατομικές συνεδρίες σε έναν ειδικά διαμορφωμένο και ήσυχο χώρο του νηπιαγωγείου για τους μαθητές με αρθρωτικές ή/και φωνολογικές δυσκολίες. Κατά τις ατομικές συνεδρίες, η λογοπεδικός, σε συνεννόηση με τις νηπιαγωγούς, απομάκρυνε το εκάστοτε

παιδί από το τμήμα δύο φορές την εβδομάδα για 15 λεπτά, με σκοπό την εφαρμογή της θεραπευτικής δραστηριότητας, η οποία συνίστατο στα εξής στάδια: α) Σύντομη συζήτηση και ελεύθερη ενασχόληση με το παιδί, β) ανακοίνωση της τρέχουσας δραστηριότητας στο παιδί και παροχή δυνατότητας επιλογής σύντομου παιχνιδιού από το παιδί, και γ) εξάσκηση του παιδιού να διακρίνει ακουστικά ήχους γραμμάτων σε ένα εύρος λέξεων αλλά και να τους χρησιμοποιεί σωστά στην ομιλία του, ακολουθώντας τον σωστό αρθρωτικό προγραμματισμό.

Για την εφαρμογή αυτής της ενδοσχολικής λογοπεδικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν θεωρίες μάθησης, όπως είναι η εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης (ή μοντέλο Γνωστικού Εποικοδομισμού, J. Piaget) και διδακτικές μέθοδοι, όπως η ανακαλυπτική (Bruner) και η συνεργατική μάθηση (θεωρία Κοινωνικού Εποικοδομισμού, L. Vygotsky και θεωρία Κοινωνικής Μάθησης, Bandura και Mischel). Από την σκοπιά της εποικοδομιστικής προσέγγισης, η μάθηση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή και την χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας για την διδασκαλία (Vosniadou, 2001). Για την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές, το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους, να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις τους και να τους παρέχει ερεθίσματα που προκαλούν εννοιολογικές συγκρούσεις, τους προβληματίζουν και τους ωθούν να κατακτήσουν την νέα γνώση. Οι δραστηριότητες φωνολογικής ετοιμότητας του συγκεκριμένου προγράμματος, που έχουν σχεδιαστεί από την λογοπεδικό, βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν κατακτήσει οι μαθητές (οικοδόμηση γνώσης). Παράλληλα, μέσω της εφαρμογής των

γλωσσικών παιχνιδιών, οι μαθητές πειραματίζονται, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, για να κατακτήσουν την φωνολογική ενημερότητα (ανακαλυπτική/συνεργατική μάθηση).

Η ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων διευκολύνθηκε μέσα από την χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποίησε τόσο η λογοπεδικός όσο και οι νηπιαγωγοί των δύο τμημάτων. Πρόκειται για τεχνικές οργάνωσης καθημερινών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και της οικογένειάς του, όπως είναι τα παιχνίδια και τεχνικές λόγου, όπως η ανάγνωση παραμυθιών. Ακόμη, η απαγγελία ποιημάτων και η απόδοση διάφορων ρόλων στην θεατρική δημιουργία σε συνδυασμό με την δραματοποίηση συγκεκριμένων θεμάτων συνέβαλαν σημαντικά στην γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Παράλληλα, η συνεργατικότητα με τον ψυχολόγο σε ομάδες «λόγου και επικοινωνίας» δουλεύοντας βασικές αρχές διαλόγου, συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων υπήρξε άκρως βοηθητική για την υλοποίηση του φωνολογικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, το τρέχον παρεμβατικό πρόγραμμα ενδυναμώθηκε χάρη στην χρήση των εξής τεχνικών:

- α) Τεχνικές για την ένταση της φωνής σε συνάρτηση με την εκάστοτε φωνολογική δραστηριότητα, όπως διάλειμμα, εργασία σε ομάδες, ανάγνωση παραμυθιού, β) οδηγίες για τον τρόπο που δίνονται εντολές στα παιδιά, όπως σύντομες προτάσεις για τα παιδιά με δυσκολίες στην προσοχή, παύσεις και επανάληψη οδηγιών, γ) οπτικά ερεθίσματα για την καλύτερη τήρηση των κανόνων της τάξης, όπως «κάνω ησυχία», «κάθομαι και περιμένω την σειρά μου» (σύνδεση Ερέθισμα-Αντίδραση/Stimulus-Reaction, S-R, κατά τις Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης) και δ) τεχνικές για τον εμπλουτισμό

του λεξιλογίου, όπως η ανάγνωση διαφόρων κειμένων και η επεξήγηση καινούριων λέξεων.

Όσον αφορά την συμμετοχή των γονέων των νηπίων στο πρόγραμμα, αυτή καταγράφηκε ως άκρως ενεργή με απόρροια τα σημαντικά υψηλά ποσοστά γονεϊκής ικανοποίησης από τις εξειδικευμένες υπηρεσίες της παιδαγωγικής παρέμβασης. Οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν εξ αρχής με την χρονική έναρξη της παρέμβασης, τον Σεπτέμβριο, σχετικά με την δομή του προγράμματος («οικοσυστημική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας - θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner). Σε μια αρχική ενημερωτική συνάντηση η λογοπεδικός παρουσίασε τα βασικά μέρη του προγράμματος ενισχυτικής γλωσσικής παρέμβασης επισημαίνοντας την σημαντικότητα της κατάκτησης και ολοκλήρωσης του προφορικού λόγου σε παιδιά ηλικίας 5-6 ετών στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον.

Καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους, πραγματοποιούνταν προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις των γονέων με το εκπαιδευτικό-και ειδικό επιστημονικό προσωπικό του νηπιαγωγείου (συγκεκριμένα, 3 τακτές συναντήσεις κατά τον Οκτώβριο, Δεκέμβριο και Μάρτιο) αλλά και ατομικές συναντήσεις για περαιτέρω υποστηρικτική καθοδήγηση των γονέων σε περίπτωση που κρίνονταν απαραίτητη.

Κατά τις συνεδρίες των γονέων, σε ένα φιλικό και ζεστό περιβάλλον στον χώρο του νηπιαγωγείου, ανταλλάσσονταν πληροφορίες και απόψεις σχετικά με την ατομική γλωσσική εξέλιξη των παιδιών, προσδιορίζονταν εξατομικευμένοι στόχοι σύμφωνα με τις ανάγκες τους, ενισχύονταν ο επικοινωνιακός λόγος και η καθημερινή αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού και οι γονείς καθοδηγούνταν στενά για την αναπαραγωγή των τεχνικών και

στρατηγικών του φωνολογικού προγράμματος στο οικογενειακό περιβάλλον (εκπαίδευση ή εκπαιδευτική εξοικείωση γονέων). Επιπλέον, οι λειτουργικές γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αναλύονταν στους γονείς, με στόχο την σαφή επεξήγηση της ανάγκης των μαθητών είτε για ατομική ενδοσχολική παρεμβατική ενίσχυση (μόνο ατομικές συνεδρίες με την λογοπεδικό), είτε για ομαδική ενίσχυση (μόνο ομαδικές συνεδρίες), είτε και για τα δύο (ατομικές σε συνδυασμό με ομαδικές συνεδρίες).

Η ολοκλήρωση της παρέμβασης καθόρισε μία καταληκτική συνεδρία με τους γονείς των νηπίων για την γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της τελικής αξιολόγησης (post-intervention evaluation) των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η συνεδρία αυτή θα μπορούσε, αλλιώς, να χαρακτηριστεί ως «συνάντηση ανατροφοδότησης» (feedback session) σχετικά με την συνολική αποτίμηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης για τα παιδιά. Σε περίπτωση αρνητικής ανατροφοδότησης για μαθητές ως προς την επίδοση σε φωνολογικές δεξιότητες, συστήνονταν από την λογοπεδικό η παραπομπή τους σε εξωτερικό φορέα για εξατομικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα με στόχο την ολιστική αντιμετώπιση των σοβαρών γλωσσικών δυσκολιών τους.

Όπως πηγάζει από τις συστηματικές καταγραφές της λογοπεδικού και των νηπιαγωγών των μαθητών αλλά και τα αποτελέσματα αξιολόγησης του ανιχνευτικού ΜέταΦΩΝ τεστ, που χορηγήθηκε τον Μάρτιο, η πλειοψηφία των παιδιών (93%) παρουσίασε φυσιολογική γλωσσική επίδοση, προδιαγράφοντας έτσι μια ομαλή μελλοντική μετάβαση στο δημοτικό. Μόνο ένας μικρός αριθμός παιδιών (7%) προτάθηκε από την λογοπεδικό για περαιτέρω

εξωσχολική αξιολόγηση και θεραπεία, καθώς η βελτίωση των φωνολογικών δεξιοτήτων δεν ήταν η επιθυμητή.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με αναφορές συνεντεύξεων της λογοπεδικού και των εκπαιδευτικών, το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα αποτελεί προϊόν μιας αποτελεσματικής σύμπραξης που αποσκοπεί να προωθήσει την καλή οργάνωση λόγου και ομιλίας παιδιών προσχολικής ηλικίας απαντώντας με σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.



Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2021, Απρίλιος 5-7). *Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο*. 1^ο Διεπιστημονικό Συνέδριο Αθλητισμός & Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος, Ιωάννινα.

Η αλληλεπίδραση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη μέσα από τον χορό και το κινητικό παιχνίδι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να βελτιώσουν τις κινητικές, κοινωνικές, γλωσσικές και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την μελέτη περίπτωσης τεσσάρων (4) μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο, οι οποίοι έχουν διαγνωστεί με μικτές αναπτυξιακές διαταραχές, υπερκινητικότητα και δυσπραξία αδρής και λεπτής κινητικότητας (διάγνωση-αξιολόγηση από ΚΕΣΥ –Κέντρο Συμβουλευτικής Υποστήριξης– ή από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο). Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην γενική τάξη με την συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και επικεφαλής τον ερευνητή-ειδικό παιδαγωγό σε νηπιαγωγείο της Περιφέρειας Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Είχε διάρκεια σχεδόν ολόκληρο το σχολικό έτος (έναρξη τον Οκτώβριο 2016 και λήξη τον Ιούνιο 2017).

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν α) οι μαθητές με μικτές αναπτυξιακές διαταραχές, υπερκινητικότητα και δυσπραξία αδρής και λεπτής κινητικότητας μπορούσαν να αποκτήσουν δεξιότητες, φοιτώντας στην γενική τάξη και ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα σύμφωνα με την σχολική τους βαθμίδα και β) αν οι μαθητές αυτοί που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, επωφελήθηκαν σε όλους τους τομείς ανάπτυξης μέσα από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος για τον χορό και την κίνηση.

Πιο συγκεκριμένα, προκαθορισμένοι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν ο χορός και τα κινητικά παιχνίδια μπορούσαν να βοηθήσουν:

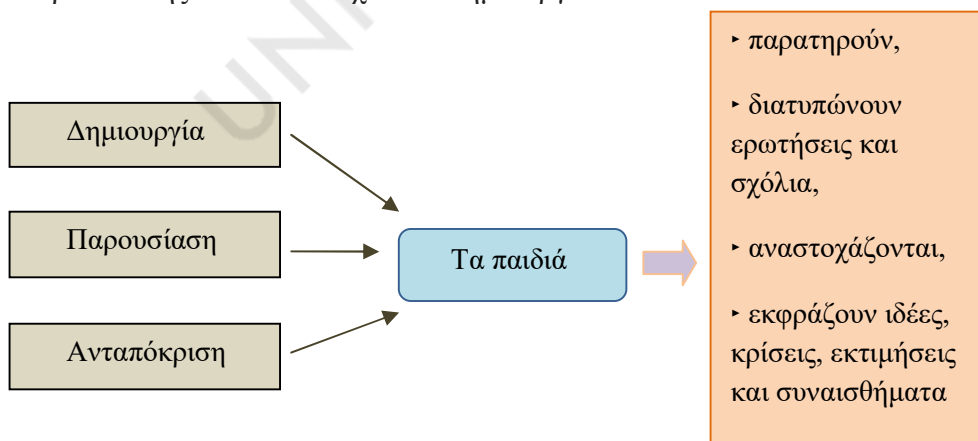
1. Στην αντίληψη του σώματος και της κίνησης ως προς τον χώρο
2. στην συνειδητοποίηση του σώματος και της αλλαγής επιπέδων στον χώρο μαζί με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη
3. στην σύνδεση της έννοιας του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στον χώρο
4. στην αντίληψη των εκφραστικών δυνατοτήτων του σώματος
5. στην απόκτηση δεξιοτήτων στην γλώσσα, τα μαθηματικά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη.
6. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν τα νήπια με υπερκινητικότητα και δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό μπορούσαν να μάθουν παραδοσιακούς χορούς.

Για την έρευνα αντλήθηκαν δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές, όπως από την περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τις παρατηρήσεις του ερευνητή από την καταγραφή του ημερήσιου ημερολογίου και από τις κλείδες παρατήρησης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014) με στόχο τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων. Η άμεση παρατήρηση αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο για την καταγραφή και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στην αρχή, στο τέλος αλλά και καθ' όλη την διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος.

Η εγκυρότητα των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν διασφαλίστηκε σε κάποιο βαθμό με την μέθοδο της «Τριγωνοποίησης» (triangulation), η οποία σύμφωνα με τον Hopkins (1993) αποτελεί «τεστ αξιοπιστίας». Η περιγραφή

των απαντήσεων εξετάστηκε με την χρήση ποσοστών για καθένα ερευνητικό ερώτημα. Παρά το αρκετά μικρό δείγμα της έρευνας (4 μαθητές), χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος StuartMaxwell (προέκταση του McNemartest) που αφορά μεταβολές κατά ζεύγη εκπεφρασμένες σε άνω των δύο κατηγορίες και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Stata v.11.0.

Η υλοποίηση των στόχων της έρευνας κατέστη εφικτή μέσω τριών διαδικασιών: της δημιουργίας, της παρουσίασης και της ανταπόκρισης. Η δημιουργία περιελάμβανε την χρήση της τέχνης του χορού και της κίνησης ως αντίδραση σε ένα ερέθισμα ή ευκαιρία που δίνονταν από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου τα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις και τις προθέσεις τους. Η παρουσίαση σχετίζεται με την δημιουργία και παρουσίαση μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας σε κοινό. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αφενός δημιουργούν, αφετέρου λειτουργούν και ως θεατές/ακροατές της δημιουργίας τους ή αυτής των συμμαθητών τους που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία. Η ανταπόκριση αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα παιδιά αυτό που βίωσαν, καθώς και σε αυτό που βλέπουν στο δημιούργημα των άλλων, είτε στο πλαίσιο της διαδικασίας της δημιουργίας, είτε στο πλαίσιο της παρουσίασης των καλλιτεχνικών δημιουργιών.



Σχήμα 1: Ο χορός – η κίνηση ως αντικείμενο μάθησης και ως μέσο μάθησης

Για την διερεύνηση του 1^{ου} προκαθορισμένου στόχου του προγράμματος αναφορικά με την *αντίληψη του σώματος και της κίνησης ως προς τον χώρο* επιλέχθηκαν ποικίλες μουσικές (ως «ακουστικό ερέθισμα» ή «ευκαιρία»), προκειμένου τα παιδιά στο άκουσμά τους να κινηθούν στον χώρο. Ζητήθηκε από τα παιδιά να προτείνουν τρόπους, με τους οποίους μπορούσαν να κινήσουν το σώμα τους και συμφωνήθηκαν από κοινού (παιδιά - εκπαιδευτικοί) ορισμένα ηχητικά σινιάλα (σύνδεση Ερέθισμα-Αντίδραση/Stimulus-Reaction, S-R, κατά τις Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης). Επιπλέον, τα παιδιά δοκίμασαν μπροστά στον καθρέφτη σχήματα που μπορούσαν να δημιουργήσουν με ολόκληρο το σώμα τους.

Για την διερεύνηση του 2^{ου} στόχου της παρέμβασης σχετικά με την *συνειδητοποίηση του σώματός τους και την αλλαγή επιπέδων στον χώρο*, πραγματοποιήθηκε αφήγηση ιστοριών από τους εκπαιδευτικούς, κατά την οποία τα παιδιά ακολουθούσαν με κίνηση την εξέλιξη της ιστορίας. Τα νήπια κινούνταν σε ολόκληρο τον χώρο, μετακινούνταν σε διαφορετικές θέσεις και έμεναν ακίνητα. Οι εκπαιδευτικοί τα προέτρεψαν να εκφραστούν κινητικά για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της φαντασίας. Τα νήπια μετακίνησαν ομαδικά αντικείμενα από υψηλότερο σε χαμηλότερο επίπεδο και αντίστροφα. Ακόμη, τα τελευταία σύρθηκαν και τεντώθηκαν αναπαριστώντας όσα απεικόνιζαν οι καρτέλες των ιστοριών.

Για την εξέταση του 3^{ου} στόχου της παρέμβασης αναφορικά με την *σύνδεση της έννοιας του ρυθμού με τους τρόπους μετακίνησης στον χώρο*, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που συνδέονταν με βασικές μορφές μετακίνησης. Έτσι, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την διαδοχική κίνηση αλλά και την εναλλαγή κινήσεων χωρίς παύση. Την κινητικότητα αυτή των παιδιών συνόδευσε το

παίξιμο μουσικών οργάνων σε ρυθμούς τετάρτων και η λεκτική αφήγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε τα παιδιά να κινούνται κατά τον ρυθμό. Αξιοποιήθηκαν τραγούδια και ποιήματα που βοηθούσαν τα παιδιά να εναρμονίσουν και να συντονίσουν τις κινήσεις τους ακολουθώντας διάφορους ρυθμούς (σύνδεση Ερέθισμα-Αντίδραση/Stimulus-Reaction, S-R, κατά τις Συμπεριφοριστικές Θεωρίες Μάθησης). Χρησιμοποιήθηκε ηχητικό υλικό με σημαντικές αλλαγές στην ένταση.

Για να διερευνηθεί ο 4^{ος} προκαθορισμένος στόχος του παρεμβατικού προγράμματος που αφορά στην *αντίληψη των εκφραστικών δυνατοτήτων του σώματος*, σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που συνέβαλαν στην βελτίωση της ακρίβειας των κινήσεων και της ευλυγισίας. Χρησιμοποιήθηκαν ηχητικά ερεθίσματα για να ακολουθήσουν γρήγορες αντιδράσεις (σύνδεση Ερέθισμα-Αντίδραση, όπως προαναφέρθηκε). Μέσω της αφήγησης ιστοριών οι εκπαιδευτικοί προέτρεψαν τα παιδιά να χρησιμοποιούν με ευφάνταστους τρόπους τα μέλη του σώματός τους και ενίσχυσαν την φαντασία τους με τον ελεύθερο κινητικό αυτοσχεδιασμό.

Προκειμένου να εξεταστεί ο 5^{ος} στόχος της παρέμβασης αναφορικά με την *απόκτηση δεξιοτήτων και σύνδεση με άλλες περιοχές του προγράμματος*, δομήθηκαν διαθεματικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών που περιελάμβαναν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών (διαθεματική διδακτική προσέγγιση). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούσαν στην προανάγνωση και προγραφή, στο λεξιλόγιο των παιδιών, στα μαθηματικά και σε χωροχρονικές έννοιες, στις φυσικές επιστήμες καθώς και στην συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου επέτρεψε την διασύνδεση του

παρεμβατικού προγράμματος με το υπόλοιπο πρόγραμμα του σχολείου καθιστώντας τις παραπάνω δραστηριότητες για τα παιδιά ως βιωματικές εμπειρίες (αποτελέσματα βιωματικής μάθησης).

Για την εξέταση του 6^{ου} στόχου του προγράμματος σχετικά με την *δυνατότητα εκμάθησης παραδοσιακών χορών* από τα παιδιά, επιλέχθηκαν παραδοσιακά τραγούδια εύκολα για εκμάθηση από τα νήπια. Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν ως μοντέλο ή πρότυπο (τεχνική «μίμησης προτύπου» όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα με κοινωνικογνωστικές & συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης) και ενεθάρρυναν τα παιδιά να χορέψουν παραδοσιακούς χορούς με απλά βήματα.

Το τρέχον πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης που εστιάζει στην διδακτική μέσα από τον χορό και το κινητικό παιχνίδι σε μια συμπεριληπτική τάξη στήριξε τον σχεδιασμό του στο μοντέλο που αφορά σε μαθησιακές θεωρίες, όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με αυτό, η διδακτική πλαισίωση τέτοιου είδους προγραμμάτων ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου (μαθησιακές εμπειρίες στην Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης –Z.E.A.– των παιδιών –δηλαδή, την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ανάλογο της ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων, και στο επίπεδο εν δυνάμει ανάπτυξης, βάσει της επίλυσης προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους– κατά την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky) (Zone of Proximal Development, Z.P.D., Vygotsky). Κατά συνέπεια, καταγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων που ήταν αναπτυξιακά κατάλληλες για τα νήπια, βασίζονταν στην διερεύνηση και το παιχνίδι (διερευνητική-ανακαλυπτική-ενεργητική-

παιγνιώδης μάθηση & αξιοποίηση των μαθησιακών πλαισίων «παιχνίδι»/«διερευνήσεις» του νηπιαγωγείου), προωθούσαν την συνεργασία (ομαδοσυνεργατική μάθηση) και εναρμονίζονταν με τις διαφοροποιημένες ανάγκες και το ψυχοκινητικό υπόβαθρο των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι κινητικές και αισθητικές εμπειρίες που βίωσαν τα παιδιά που ενεπλάκησαν ως αντίδραση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (βιωματική μάθηση) λειτούργησαν για αυτά ως μαθησιακές εμπειρίες που τους παρείχαν τα εργαλεία και τα μέσα να επεξεργαστούν τον κόσμο (κατά το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών, Μ.Ε.Π. των Γνωστικών Θεωριών) και να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, επενεργώντας στο περιβάλλον με εναλλακτικούς, ευφάνταστους και δημιουργικούς τρόπους. Περαιτέρω, ο δημιουργικός συνδυασμός υλικών και μέσων υλοποίησης των δραστηριοτήτων ενεθάρρυνε τον μετασχηματισμό των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών σε καλλιτεχνική έκφραση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της οπτικής, ακουστικής, γλωσσικής, μαθηματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής αντίληψης των παιδιών καθώς, επίσης, της κριτικής και αναστοχαστικής τους σκέψης.

Η εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος βασίστηκε στην ύπαρξη ενός σύγχρονου και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, το οποίο τροποποιήθηκε ανάλογα με στόχο την κάλυψη των αναγκών κάθε μαθητή (Griffin & Shelvin, 2011). Το πρόγραμμα αυτό κατέστησε εφικτή στην εν λόγω παρέμβαση την διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης και αποτέλεσε προϋπόθεση για την στοχευμένη αξιοποίηση των μεθόδων και πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας,

στην βάση της οποίας θεμελιώθηκε η παρέμβαση. Η τροποποίηση και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών της τάξης αφορούσε τέσσερα (4) επίπεδα: α) τις μαθησιακές επιδιώξεις (περιεχόμενο), β) το επίπεδο δυσκολίας, τα μέσα και τα υλικά (διαδικασία), γ) την οργάνωση του χώρου και την διαχείριση των σχέσεων (μαθησιακό περιβάλλον) και δ) την καταγραφή της μαθησιακής πορείας (το αποτέλεσμα) με στόχο την μεγιστοποίηση της ποιότητας της υποκειμενικής μαθησιακής εμπειρίας. Για την προσαρμογή αυτή του προγράμματος σπουδών οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάστηκαν ισότιμα και αρμονικά και υιοθέτησαν όλες τις προαναφερθείσες μεθόδους διδασκαλίας και συνδιδασκαλίας αποσκοπώντας να διαμορφώσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα και «γνωστικά προκλητικό» μαθησιακό περιβάλλον, διασφαλίζοντας παράλληλα ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο εκπαίδευσης.

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της παρέμβασης, όπως καταγράφηκε από την αριθμητική ανάλυση του λογισμικού και η οποία συνοψίζεται παρακάτω, οφείλεται πέρα από τα συστατικά του (θεωρητικό μοντέλο θεμελίωσης – μεθοδολογία – εκπαιδευτικές τεχνικές) στην καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας των μαθητών («οικοσυστημική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας -θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner). Κατά την διάρκεια του σχολικού έτους εφαρμογής του τρέχοντος παρεμβατικού προγράμματος κι ενώ ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας της περιφέρειας Ηπείρου βρισκόταν σε εξέλιξη, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην σχολική ζωή και στις δράσεις του σχολείου υπήρξε ιδιαίτερα ικανοποιητική με τους γονείς να παρακολουθούν πρόγραμμα πενήντα (50) ωρών που

παρέχονταν στην Σχολή Γονέων. Σε αυτήν η διεξαγωγή ανοιχτού μαθήματος για τους γονείς των νηπίων είχε ως αποτέλεσμα την επιμόρφωσή τους σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικά, υγείας, ασφάλειας, ανάπτυξης, ενίσχυσης της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Επιπρόσθετα, η πραγματοποίηση συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών καταγράφηκε στο ημερολόγιο σχολικής ζωής, στο βιβλίο πρακτικών του Προϊστάμενου Εκπαίδευσης, στο ίδιο βιβλίο του Συλλόγου Διδασκόντων αλλά και σε αυτό του Συλλόγου Γονέων. Εκδόθηκαν δελτία ενημέρωσης, συμπληρώθηκαν φόρμες παρατήρησης καθώς και ανώνυμα ερωτηματολόγια από γονείς και εκπαιδευτικούς, τα οποία μετέπειτα αποκωδικοποιήθηκαν προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός ικανοποίησης αμφοτέρων σχετικά με την επικοινωνία και την συνεργασία τους.

Η επικοινωνία των γονέων εμπλουτίστηκε μέσα από συνεντεύξεις, σημειώματα και ενημερωτικά φυλλάδια για διάφορα θέματα (π.χ. εσωτερικοί κανονισμοί σχολείου, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, εξέλιξη και μαθησιακή πορεία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παρέμβασης κ.ά.).

Η πρόσκληση των γονέων για συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία από το σπίτι και ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο υπήρξε ουσιαστική. Με αφορμή το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα κάποιες ενδεικτικές καθημερινές δραστηριότητες στο σπίτι, οι οποίες συνιστούσαν πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες και τρόπους εμπέδωσης των σχετικών εννοιών για τα παιδιά, ήταν: το στρώσιμο του τραπεζιού (ως προς μαθηματικές έννοιες, όπως αντιστοιχία κλπ.), η ανάγνωση βιβλίων (ως προς την γλωσσική ικανότητα και την έκφραση συναισθημάτων), το μαγείρεμα (ως προς την λεπτή κινητικότητα, τον συντονισμό και την

συνεργασία) αλλά και η αναδρομή της παρελθούσας ημέρας (ως προς την αντίληψη του χρόνου, την περιγραφή καταστάσεων, την νοητική αναπαράσταση-ερμηνεία και την αναστοχαστική σκέψη).

Συμπληρωματικά, επιχειρήθηκε ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων μέσα από την πρόσκληση για συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων του σχολείου προσφέροντας εθελοντική βοήθεια. Μία ακόμη καλή πρακτική υπέρ της αρμονικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ήταν η οργάνωση αθλητικο-χορευτικού απογεύματος στο τέλος της σχολικής χρονιάς με την λήξη της παρέμβασης χάρη στην εθελοντική προσφορά γονέων γυμναστών.

Καταλήγοντας, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του παρεμβατικού προγράμματος σε συνδυασμό με την ικανοποιητική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών στο πρόγραμμα εξασφάλισαν το θετικό πρόσημο της έκβασης αυτού με την καταγραφή σημαντικής βελτίωσης σε ποικίλες δεξιότητες και σε όλους τους τομείς ανάπτυξης και για τους τέσσερις μαθητές του δείγματος, με τιμή στατιστικής σημαντικότητας $P=0,1353$.

Πετρίκη, Σ., Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014, Οκτώβριος 3-5). Η επίδραση ενός προγράμματος με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση", Ρέθυμνο.

Η δυναμική παρουσία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα εκπαιδευτικά δρώμενα επιβεβαιώνεται και σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης με την ύπαρξη οργανωμένων προγραμμάτων που έχουν ως αφετηρία τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ωστόσο, ένα στοιχείο που λείπει από το ελληνικό νηπιαγωγείο είναι το εποπτικό υλικό ή, αλλιώς, τα δωρεάν και κατάλληλα αναπτυξιακά εκπαιδευτικά λογισμικά που υποβοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της και στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Βοσνιάδου, 2006).

Το κενό αυτό επιχειρεί να προσεγγίσει η παρούσα έρευνα-παρέμβαση σε ένα παραγκωνισμένο από την οπτική των Τ.Π.Ε. αντικείμενο στο νηπιαγωγείο, όπως η διαπολιτισμική αγωγή, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνεται η διαπολιτισμική συνείδηση (intercultural consciousness) των νηπίων. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας στις σχολικές τάξεις αποτελεί μια πραγματικότητα που δημιουργεί αυξανόμενες και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το άγχος που αισθάνονται συχνά οι εκπαιδευτικοί να απομακρυνθούν από καθιερωμένες σχολικές πρακτικές και να οργανώσουν δραστηριότητες διαπολιτισμικής αγωγής (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005) καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής ως χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στην πρώτη σχολική βαθμίδα.

Σύμφωνα με τον Karim (2003), η διαπολιτισμική συνείδηση είναι μια νοητική κατάσταση που απαιτεί την ολιστική εμπλοκή των γνώσεων, συμπεριφορών, συναισθημάτων και θεωριών ενός ατόμου. Συνεπώς, η διαπολιτισμική συνείδηση μπορεί να εμπεριέχει όλες τις συναφείς με την διαπολιτισμική αγωγή έννοιες, όπως είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία, η διαπολιτισμική επάρκεια, η διαπολιτισμική ικανότητα και η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Για τον λόγο αυτό, αντικείμενο και στόχος της παρέμβασης είναι η διερεύνηση στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται με την διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών με το ίδιο ή με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Το ζητούμενο δηλαδή είναι η κατανόηση των πολιτισμών των μαθητών σε όλες τους τις μορφές (αξίες, τρόπος ζωής, κοσμοθεωρία, ιστορία) (Μπάρος, 2008) και η αλληλεπίδρασή τους σε μια σχολική τάξη ή κοινωνία ανοιχτή ισότιμα προς κάθε πολιτισμό και κουλτούρα. Ταυτόχρονα, απώτερος σκοπός της εν λόγω παρέμβασης είναι η διερεύνηση της επίδρασης των Τ.Π.Ε. στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Σταθόπουλος, 2007), όταν η τεχνολογία προβάλλει την ισότητα και την διαφορετικότητα με τρόπο συμβατό για την προσχολική ηλικία (δηλαδή, αναπτυξιακά κατάλληλα τεχνολογικά προγράμματα), είναι δυνατόν να επιδράσει θετικά στην διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών.

Ειδικότερα, το δείγμα στην παρούσα παρέμβαση συνιστούν τέσσερα (4) πολυπολιτισμικά τμήματα νηπιαγωγείου του Ρεθύμνου Κρήτης. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της παρέμβασης είναι η έρευνα δράσης, δηλαδή μια παρέμβαση μικρής κλίμακας (Cohen & Manion, 1994) που

μελετά μια κοινωνική κατάσταση με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν (Elliot, 1991). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε το διάστημα Απρίλιος-Ιούνιος 2014 (σχολικό έτος 2013-14), αφού λήφθηκαν υπόψη θέματα δεοντολογίας, με ερευνητή ειδικό παιδαγωγό και παρατηρητή συνάδελφο εκπαιδευτικό για την συλλογή και καταγραφή των δεδομένων.

Η έρευνα αφορά στην διδακτική παρέμβαση ενός προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής, το οποίο στις πειραματικές ομάδες (στα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου) είχε ως κύριο εργαλείο ένα εκπαιδευτικό λογισμικό κατασκευασμένο για τους προδιατυπωμένους στόχους που συνιστούσαν αφετηρία της παρέμβασης, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν και πιο συμβατικές δραστηριότητες πέρα από την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Αντίθετα, στις ομάδες ελέγχου (στα άλλα δύο τμήματα του νηπιαγωγείου) απουσίαζε η χρήση των νέων τεχνολογιών σχεδόν ολοκληρωτικά.

Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Macromedia Flash 8. Το αντικείμενο του λογισμικού ήταν τα δημοτικά τραγούδια από τέσσερις (4) χώρες, στις οποίες περιλαμβάνονται η χώρα υποδοχής (Ελλάδα), οι χώρες με το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών (Αλβανία, Βουλγαρία) και η χώρα που θα συμβάλλει στην επέκταση του θέματος (Αγγλία).

Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών διενεργήθηκε μέσω διαγνωστικών τεστ πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όπως το κοινωνιομετρικό τεστ, το τεστ κοινωνιομετρικής αντίληψης και τα διαδραστικά παιχνίδια των τεσσάρων γονέων (από τις τέσσερις προαναφερθείσες χώρες προέλευσης) κατά τα πρότυπα των παιχνιδιών του BBC της Ιρλανδίας.

Η στατιστική σύγκριση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της παρέμβασης καθόρισε τον βαθμό επίδρασης του εκπαιδευτικού λογισμικού στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών. Συμπληρωματικά στοιχεία για την αξιολόγηση της πορείας του προγράμματος αντλήθηκαν από τις καταγραφές του ερευνητή, παρατηρητή και λοιπών εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου αλλά και από αναφορές των γονέων σχετικά με μεταβολές στην κοινωνικότητα και κοινωνικοποίηση των παιδιών τους καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης και μετά την λήξη της.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού βασίστηκε στον συνδυασμό δύο θεωριών μάθησης, όπως είναι οι εξής: α) Η εποικοδομιστική μάθηση ή γνωστικός εποικοδομισμός, κατά τον Piaget, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συντελείται ως ενεργός οικοδόμηση της γνώσης και της προσωπικότητας και ο άνθρωπος γίνεται αντιληπτός ως οικοδόμος νοημάτων που βασίζονται στην υπάρχουσα εμπειρία του (Ράπτης & Ράπτη, 2004), και β) η κοινωνικογνωστική θεωρία της μάθησης, γνωστή ως «Κοινωνική Μάθηση», κατά τους Bandura και Mischel, σύμφωνα με την οποία η νοητική ανάπτυξη αποτελεί μια διαδικασία άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο, όπου αυτή συντελείται (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Όπως προκύπτει, ακολουθήθηκε η σύγχρονη εκπαιδευτική τάση συνδυασμού θεωριών από διαφορετικές προσεγγίσεις για την κατασκευή εκπαιδευτικού λογισμικού (Νικολοπούλου, 2009).

Χάρη στο πρόγραμμα Macromedia Flash 8, μέσω του οποίου δημιουργήθηκε, το συγκεκριμένο λογισμικό συνιστά ένα πολυμεσικό λογισμικό με πληθώρα δυνατοτήτων (ήχος, βίντεο, διανυσματικά γραφικά, διασύνδεση με ιστοσελίδες –links–, κείμενο στατικό και δυναμικό) που μπορεί

και αυξάνει εν δυνάμει τον βαθμό αλληλεπίδρασης του χρήστη με το λογισμικό εξαιτίας του ενισχυμένου κώδικα ενεργειών (action script 3).

Επιπλέον, το λογισμικό διαθέτει κατά το δυνατόν τα χαρακτηριστικά που το καθιστούν αναπτυξιακά κατάλληλο για τα νήπια, όπως: Έχει ξεκάθαρους και σαφείς στόχους, πολλές προαναφερθείσες δυνατότητες δίνοντας έμφαση στην ενεργητική-βιωματική μάθηση, στον πειραματισμό και την επίλυση προβλημάτων, ευελιξία ώστε να ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καλλιεργεί την φαντασία και ενισχύει την δημιουργικότητα των παιδιών, είναι αισθητικά ευχάριστο (με καθαρό και ευκρινή ήχο, χρώμα, κίνηση και γραφικά), εύκολο στην χρήση και με διαβαθμισμένη δυσκολία για την κάλυψη των διαφόρων γνωστικών επιπέδων των παιδιών, κινητοποιεί και διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, προσφέρει στα παιδιά μια αίσθηση ελέγχου (μπορούν εύκολα να ζητήσουν βοήθεια και να διορθώνουν τα λάθη τους) και παρέχει κατάλληλη και αποτελεσματική επανατροφοδότηση δίνοντας στα παιδιά την δυνατότητα για πολλές «σωστές» απαντήσεις (Ντολιοπούλου, 1999). Τα χαρακτηριστικά αυτά καταλληλότητας του λογισμικού εναρμονίζονται στο σύνολό τους με την καθορισμένη οδηγία του Γραφείου Πιστοποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατά την οποία το λογισμικό θα πρέπει να ευνοεί την διερεύνηση της γνώσης, να συνεισφέρει στην βιωματική προσέγγιση αυτής και να προωθεί την συνεργασία (Παπαδόπουλος, 2001).

Υπέρ της καταλληλότητας και λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού λογισμικού στην διδακτική πράξη, συνηγορεί η διαθεματική οργάνωση των επιμέρους δραστηριοτήτων του. Ακόμη, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην χρήση γραφικών προσελκύει τους χρήστες και διευκολύνει την αναπαράσταση

εικόνων αλλά και την εξομοίωσή τους με πραγματικά αντικείμενα, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τις ίδιες γνωστικές διαδικασίες αναγνώρισης της πληροφορίας που ακολουθούν οι χρήστες και στην καθημερινή πραγματικότητα (Αβούρης, 2000). Η οπτικοποίηση αυτή των πληροφοριών, που χαρακτηρίζει την μεθοδολογία τέτοιων λογισμικών, ενδείκνυται σημαντικά στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Στα οφέλη της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και, ειδικότερα, στην διαπολιτισμική αγωγή εντάσσεται το προβάδισμα της οπτικής γλώσσας έναντι του προφορικού λόγου, με την ευελιξία της πρώτης στον χώρο των πολιτισμικών και κοινωνικών διακρίσεων. Το ίδιο ισχύει και για την χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης των εκπαιδευτικών συστημάτων υπερμέσων έναντι του λογοκεντρισμού και της παραδοσιακής διάλεξης της συμβατικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση (Κόμης, 2005) (ωφέλιμος συσχετισμός με την θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner – αξιοποίηση Μοντέλου Επεξεργασίας Πληροφοριών, Μ.Ε.Π.). Τέλος, ένα ακόμη προτέρημα του λογισμικού αποτελεί το γεγονός ότι ανήκει στα λογισμικά ανοιχτού κώδικα, έτσι ώστε να είναι εφικτή η προσαρμογή και βελτίωσή του από άλλους ερευνητές.

Η χρήση του δημοτικού τραγουδιού σε ένα τέτοιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής τεκμηριώνεται καθώς η άντληση θεματολογίας από την παραδοσιακή μουσική ενός τόπου συντελεί στην καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Κοινωνικός Εποικοδομισμός) αλλά και να αναπτύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Βρύζας, 2004). Η παραπάνω θεματολογία περιλαμβάνει στοιχεία, όπως το γλωσσικό ιδίωμα, οι αξίες και τα ιδανικά που αναδύονται, τα πρότυπα που προβάλλονται και οι συμπεριφορές

που επικροτούνται ή απορρίπτονται, η κοινωνική δομή και οι κανόνες που την διέπουν, οι θρησκευτικές αντιλήψεις, τα έθιμα και τα ιστορικά γεγονότα (Καψωμένος, 2008).

Εδώ, τα τραγούδια που επιλέχθηκαν συνδέονται με το κοινό στοιχείο της αγάπης για την οποία μιλούν οι στίχοι κάθε τραγουδιού προσεγγίζοντάς την από διαφορετική οπτική. Μέσω της οπτικοποίησης, τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν το νόημα των στίχων χωρίς την επεξήγηση της γλώσσας. Περαιτέρω, επιλέχθηκαν συγκεκριμένες ομάδες εικόνων για κάθε τραγούδι, σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και την κουλτούρα που εξέφραζε το καθένα, προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά είδη εικόνων και να είναι σε θέση να τα αποκρυπτογραφήσουν.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το ελληνικό τραγούδι επιλέχθηκαν εικαστικά έργα του Σταθόπουλου. Αναφορικά με το αλβανικό, επιλέχθηκαν ζωγραφίες νηπίου (που έγιναν αποκλειστικά για αυτόν τον σκοπό), σε ό, τι αφορά το βουλγάρικο τραγούδι επιλέχθηκαν φωτογραφίες από τοπία της Βουλγαρίας σε συνδυασμό με τις παραδοσιακές κούκλες που φτιάχνουν στην ανοιξιιάτικη γιορτή της *баба Марта* και σχετικά με το αγγλικό τραγούδι προβλήθηκαν εικόνες κατασκευασμένες στον Η/Υ.

Κάθε τραγούδι συνοδεύει η παρουσίαση της χώρας με τον χάρτη της και τέσσερα αντικείμενα που απεικονίζουν, αντίστοιχα, την ιστορία της σημαίας της, ένα τοπικό χαρακτηριστικό προϊόν, ένα αντιπροσωπευτικό μνημείο και μια συναφής παράδοση. Οι δραστηριότητες που συμπληρώνουν κάθε τραγούδι είναι τρεις (δύο διαφορετικές και μία κοινή) ενώ υπάρχουν και δραστηριότητες εκτός λογισμικού.

Η θετική αξιολόγηση της επίδρασης του εκπαιδευτικού λογισμικού στην διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών επιβεβαιώθηκε τόσο ποσοτικά μέσω της στατιστικής σύγκρισης των δεδομένων που προέκυψαν από τα διάφορα διαγνωστικά τεστ, όσο και ποιοτικά μέσα από τις αναφορές όλων των εμπλεκόμενων. Όπως παρατηρήθηκε, υπήρξε ορατή σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με το ίδιο- και, πολύ περισσότερο, με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Στην ενίσχυση αυτή των κοινωνικών δεσμών των νηπίων συνέβαλε καθοριστικά και ο διαμεσολαβητικός ρόλος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών. Οι τελευταίοι, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητές διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δημιούργησαν ευκαιρίες για τέτοιου είδους επικοινωνία μεταξύ των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας με την διασύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με σημαντικά συμβάντα στην ζωή των παιδιών, όπως εορτασμούς, πολιτισμικά δρώμενα και οικογενειακές συνήθειες.

Η αξιοποίηση τέτοιων καθημερινών και ευκαιριακών καταστάσεων από τους εκπαιδευτικούς διαμόρφωσε ένα πολύτιμο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο εξασφάλισε συνθήκες για συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών και τους φορείς στην σχολική κοινότητα (θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner). Με τον τρόπο αυτό, προωθήθηκε η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και δόθηκε η ευκαιρία για διαπολιτισμική επικοινωνία που εξελίχθηκε σε πλούσια μαθησιακή εμπειρία για τα νήπια.

Πιο αναλυτικά, στο τέλος της σχολικής χρονιάς και με την ολοκλήρωση της παρέμβασης διοργανώθηκε, με την συμβολή των εκπαιδευτικών των τμημάτων, πολιτιστική εκδήλωση. Αυτή περιελάμβανε κατασκευές

παραδοσιακών στολών και προσφορά τοπικών εδεσμάτων στην σχολική τοπική κοινότητα με την εθελοντική προσφορά των γονέων και των υπόλοιπων φορέων.

Οι γονείς ενεπλάκησαν στην καινοτόμο δράση στο στάδιο της προετοιμασίας και κατασκευής των στολών καθώς, επίσης, στο στάδιο προετοιμασίας και παρασκευής των εδεσμάτων. Τα παιδιά, με την βοήθεια των γονέων και εκπαιδευτικών, παρουσίασαν τις στολές και προσέφεραν στο κοινό που συμμετείχε τα εδέσματα.

Η δράση των τελευταίων σε τέτοιου είδους καλές πρακτικές διαπολιτισμικού περιεχομένου ευαισθητοποίησε τα παιδιά απέναντι στην διαφορετικότητα των συμμαθητών τους, δίνοντάς τους παράλληλα την δυνατότητα να αισθανθούν υπερήφανα για το πολιτισμικό και οικογενειακό τους υπόβαθρο. Ταυτόχρονα, τα παιδιά, λειτουργώντας ως κοινωνοί της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, ανέπτυξαν την δημιουργικότητά τους αλλά και γνώσεις και δεξιότητες σε συνθήκες μη τυπικής εκπαίδευσης.

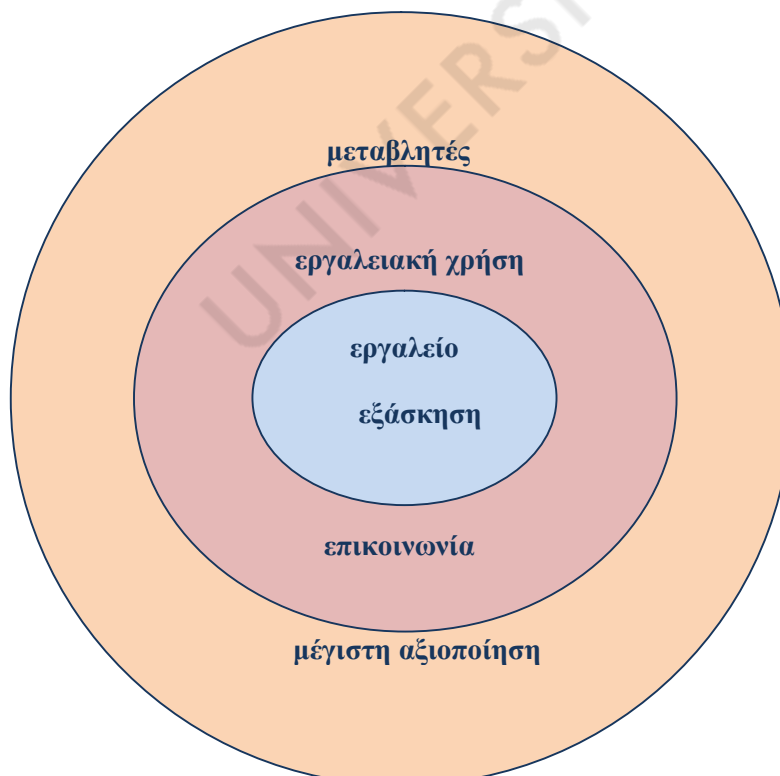
Καταλήγοντας, η συναισθηματική ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην παραπάνω δημιουργική και καινοτόμο δράση μεγιστοποιήθηκε όταν η υπεύθυνη εκπαιδευτικός προχώρησε στην παρουσίαση της πολιτιστικής εκδήλωσης σε διημερίδα που οργάνωσαν οι ιθύνοντες Καινοτόμων Προγραμμάτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία υπάγεται το σχολείο. Και περαιτέρω, όταν η εκδήλωση προβλήθηκε σε ενημερωτική εκπομπή τοπικού δημοτικού τηλεοπτικού σταθμού.

Καθάριου, Α., Χαϊδούτη, Α. & Μιναρετζή, Τ. (2013). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με ΔΕΠ-Υ στο Νηπιαγωγείο. Ψηφιακή Πύλη Ειδικής Αγωγής.

https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/iPad_deppy.pdf

Η συμβολή των Τ.Π.Ε. στην Ειδική Εκπαίδευση έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά από μια σειρά πολυάριθμων μελετών. Το εκπαιδευτικό λογισμικό παρέχει ένα ελκυστικό, προβλέψιμο και «ασφαλές» περιβάλλον μάθησης που μπορεί να αυξήσει το κίνητρο και την συνεργασία των παιδιών και να βελτιώσει τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επιτυγχάνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο που περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια ή σενάρια διδασκαλίας.

Με βάση τις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, ο επαναπροσδιορισμός της αξιοποίησης του υπολογιστικού περιβάλλοντος στην διδακτική πρακτική ερμηνεύεται σχηματικά με το γράφημα των τριών ομόκεντρων κύκλων που ακολουθεί παρακάτω:



Οι τρεις ομόκεντροι και συγκοινωνούντες κύκλοι έχουν ως κέντρο τον υπολογιστή. Ο 1^{ος} εστιάζει στην πρακτική εξάσκηση μέσω του υπολογιστή. Ο 2^{ος} προβάλλει την επικοινωνιακή χρήση του τεχνολογικού εργαλείου. Ο 3^{ος} αναδεικνύει τις μεταβλητές που ο εκπαιδευτικός θα εξετάσει και θα αξιοποιήσει, προκειμένου ο υπολογιστής να γίνει εργαλείο έκφρασης στα χέρια των μαθητών, οι οποίοι δεν αρκούνται πλέον στο να λαμβάνουν έτοιμη γνώση, αλλά παρακινούνται να κάνουν την μέγιστη δυνατή χρήση των δικών τους ικανοτήτων, δεξιοτήτων και μεταδεξιοτήτων μέσα από μια κριτική προσέγγιση (Φραγκάκη, 2011).

Το παρόν πρόγραμμα «i-δημιουργώ», χρησιμοποιώντας ως τεχνολογικό εργαλείο το iPad της Apple, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του νέου αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) για το νηπιαγωγείο εντός της θεματικής περιοχής των νέων τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 (Φεβρουάριος 2013-Μάιος 2013) στην ωρολόγια διευρυμένη ζώνη σε μαθητές νηπιαγωγείου της Λάρισας (ηλικίες 4-6 ετών) για μία φορά την εβδομάδα, με διάρκεια δραστηριότητας 50 λεπτά και σε μικρές ομάδες παιδιών (8-10 παιδιά). Αναφορικά με την κατανομή του χρόνου της κάθε δραστηριότητας, ο συνολικός χρόνος των 50 λεπτών μοιράστηκε σε 30 λεπτά για επεξεργασία θέματος, αφήγηση, θεατρικό παιχνίδι και δημιουργία-έκφραση και τα υπόλοιπα 20 λεπτά για εργασία στο iPad.

Η εκπαιδευτική ομάδα συντελεστών του προγράμματος αποτελούνταν από μία εμπυχώτρια-θεατρολόγο, μία καθηγήτρια πληροφορικής και μία εκπαιδευτικό. Κοινό χαρακτηριστικό των συντελεστών ήταν η ευχέρεια στην χρήση υπολογιστή μέσα από την συνδυαστική λειτουργία του με την συμβατική διδασκαλία μέσα στην τάξη.

Με την βοήθεια του iPad όλοι οι μαθητές είχαν πρόσβαση στο ηλεκτρονικό νηπιαγωγείο (www.kidogarten.com) και στο πλαίσιο αυτού του ασφαλούς ψηφιακού περιβάλλοντος είχαν την δυνατότητα να εξασκηθούν στο σπίτι τους αλλά και στο σχολείο σε δεξιότητες των βασικών περιοχών του Α.Π. καθώς και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση με ή χωρίς την εμπλοκή των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Η λειτουργία του προγράμματος έγκειται στην προαναφερθείσα διττή ωφέλεια και αξία, αφενός, των βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού (σύνδεση με δημιουργική βιωματική δράση) και της αφήγησης-δραματοποίησης, οι οποίες είχαν προηγηθεί στην πράξη (το πρώτο 30λεπτο στην κάθε δραστηριότητα) και, αφετέρου, της διδακτικής του λογισμικού. Δηλαδή, λειτουργεί ως μοχλός γνώσης (iPad) και κίνητρο για ενεργητική δράση (σύνδεση με θεατρικό παιχνίδι) με τις δύο αυτές διδακτικές συνθήκες να βρίσκονται σε πλήρη συνέργεια. Από την μια, το λογισμικό ως προς την χρήση και την μαθησιακή διαδικασία παρείχε αυτονομία στο παιδί ενώ, παράλληλα, δημιουργούσε συνθήκες επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ των παιδιών και συνδέονταν με τις γνώσεις και εμπειρίες τους καθώς και με την εκπαιδευτική πράξη (Α.Π.). Από την άλλη, το θεατρικό παιχνίδι και η κιναισθητική δράση αναδείκνυαν τα οφέλη της φυσικής ανθρώπινης επικοινωνίας και της σωματικής έκφρασης.

Η παρεμβατική δράση του «i-δημιουργώ» κατάφερε να συνεισφέρει ολιστικά και ολόπλευρα στην εξέλιξη και, τελικά, στην συμπερίληψη ενός μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.) που αποτελεί την ατομική μας μελέτη περίπτωσης στην παρούσα έρευνα. Κι αυτό γιατί

το συγκεκριμένο πρόγραμμα εμπειρείχε όλες τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ενδείκνυνται για περίπτωση παιδιού με Δ.Ε.Π.-Υ., όπως:

- Μάθηση μέσω υπολογιστή
- Αλληλοδιδασκαλία (προσέγγιση ομαδοσυνεργατικής μάθησης)
- Μουσική προσέγγιση
- Θεραπευτικό παιχνίδι
- Συναισθηματική αγωγή

Το τρέχον πρόγραμμα επιλέχθηκε να παρουσιαστεί ως καλή πρακτική στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ακαδημαϊκή Αριστεία και Χάρισμα» στην Αθήνα (15/03/2014).

Ατομική Μελέτη Περίπτωσης Μαθητή με Δ.Ε.Π.-Υ.

Διαγνωστική εκτίμηση και παρέμβαση

Ο Α., ηλικίας 6 ετών, ζει με τους γονείς του στην Λάρισα και είναι μαθητής νηπιαγωγείου. Ο ίδιος ήρθε στο προνήπιο, σε ηλικία 4 ετών, έχοντας μία διαγνωστική εκτίμηση από Κέντρο Ψυχικής Υγείας (Κ.Ψ.Υ.), η οποία αναφέρονταν σε Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.) και σε κατώτερη νοημοσύνη. Η επόμενη εκτίμηση, έναν χρόνο αργότερα, έφερε την ίδια διάγνωση με την προηγούμενη.

Κατά την διάρκεια αυτού του έτους, ο μαθητής παρακολουθούσε πρόγραμμα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας σε εξωσχολική δομή. Ταυτόχρονα, στο προνήπιο όπου φοιτούσε ο Α. παρακολουθούσε ομαδικό καθώς και εξατομικευμένο πρόγραμμα σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό και την παιδοψυχολόγο που υποστήριζε το συγκεκριμένο σχολείο.

Όταν ο Α. έγινε 4½ ετών και με την συμβολή της Σχολικής Συμβούλου Α/θμιας Εκπαίδευσης για την αρμόδια περιφέρεια, παραπέμφθηκε στα Κέντρα

Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) από όπου η διάγνωση αναφέρονταν σε Δ.Ε.Π.-Υ. συνυπάρχουσα με σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες. Οι οδηγίες για Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) ήταν λακωνικές και σύστηναν: εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, συνέχεια φοίτησης στο ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς και συνεδρίες του παιδιού –και της μητέρας του– με παιδοψυχολόγο.

Προφίλ

Ο Α. έδειχνε χαρούμενος και καλοδιάθετος καθημερινά στο σχολείο. Είχε τυπική καθημερινή φοίτηση, θετική στάση απέναντι στην μάθηση ενώ εμφάνιζε ανάγκη για συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του σχολείου.

Ωστόσο, ο μαθητής εκδήλωνε συχνά παρορμητική συμπεριφορά, παρουσίαζε δυσκολίες στην συγκέντρωση και εξαιτίας των πρωτογενών δυσκολιών του εμφάνιζε συνοδές δυσκολίες στις μαθησιακές περιοχές του Α.Π. αλλά και στον τομέα κοινωνικής ανάπτυξης.

Κρίθηκε σκόπιμη η αξιολόγηση της μαθησιακής επάρκειας καθώς και της κοινωνικής και προσαρμοστικής συμπεριφοράς του Α., η οποία διενεργήθηκε με την χρήση των ακόλουθων μεθόδων αξιολόγησης:

- Ψυχογλωσσικό εργαλείο ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3., Α.Π.Θ.
- Πληροφορίες από ελεύθερες καταγραφές της νηπιαγωγού και από το ημερολόγιο του παιδιού (εικαστικό υλικό).
- Πληροφορίες από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Όπως προέκυψε, όσον αφορά το διδακτικό πλαίσιο του Α.Π., ο Α. φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στην ακουστική πρόσληψη – ακουστική συσχέτιση – ακουστική μνήμη, στην γραμματική ολοκλήρωση και τον προφορικό λόγο.

Αντίθετα, τα δυνατά σημεία του Α., τα οποία αναδείχθηκαν από την παραπάνω αξιολόγηση και τα οποία αξιοποιήθηκαν από το παρεμβατικό πρόγραμμα «ι-δημιουργώ» αφορούσαν την ικανότητά του όσον αφορά την οπτική πρόσληψη, οπτική συσχέτιση, την φωνολογική αναγνώριση, την ευκολία του στην απαρίθμηση και την προσθαφαίρεση, την εκτέλεση έργου αλλά και την ευχέρειά του στην χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή με την επίδειξη ισχυρού κινήτρου ποιοτικής συμμετοχής.

Στον τομέα της κοινωνικής του συμπεριφοράς, το έλλειμμα που παρουσίαζε συνδέονταν περισσότερο με τις ανάρμοστες φωνητικές του συνήθειες, την παρορμητικότητά του, την δυσκολία του στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και στην κατάλληλη προσαρμογή της συμπεριφοράς του ως προς αυτά, την μη κοινωνική συμπεριφορά του λόγω συναισθηματικών εκρήξεων και την αδυναμία στην διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας.

Γενικά, τα κύρια προβλήματα που παρουσίαζε σχετίζονταν με τις εγγενείς δυσκολίες του, όπως η συγκέντρωση προσοχής, οι επιτελικές λειτουργίες, η οργάνωση και ανάκληση ακουστικών πληροφοριών, η αυτορρύθμιση, η αυτοεικόνα-αυτοεκτίμηση και η συναισθηματική επίγνωση.

Βάσει του ατομικού συνολικού προφίλ του Α., τέθηκαν οι παρακάτω ειδικοί και εξατομικευμένοι στόχοι για τον μαθητή, με την παρέμβαση να εστιάζει στις ακόλουθες μαθησιακές περιοχές:

Ειδικοί και εξατομικευμένοι στόχοι για τον μαθητή – περιοχές παρέμβασης

- Να αυξήσει τον βαθμό, τον χρόνο και την ποιότητα συγκέντρωσης
- Να βοηθηθεί στο να ανακαλεί πληροφορίες σχετικά με κάποιο θέμα
- Να εργάζεται πάνω σε ακολουθίες εργασιών

- Να διατηρεί την αποκτηθείσα γνώση και να την αξιοποιεί αποτελεσματικά προς όφελός του
- Να αποκτήσει αυτοέλεγχο και να μάθει να αυτορρυθμίζεται αυτοπροσδιορίζοντας τις ανάγκες του
- Να αποκτήσει συνήθειες κοινωνικού διαλόγου και να βελτιώσει την έκφραση και την επικοινωνία του
- Να βρίσκει λύσεις σε προβλήματα μέσα από σενάρια διδασκαλίας
- Να αναγνωρίσει τις δυνατότητές του και να τις γενικεύσει μέσα και έξω από την τάξη
- Να ενισχυθεί η κοινωνική του ταυτότητα αξιοποιώντας την κλίση του και προηγούμενες γνώσεις στις Τ.Π.Ε.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων για τον μαθητή, χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός συστηματικής, άτυπης και δυναμικής αξιολόγησης με σκοπό την αξιοποίηση των διδακτικών σεναρίων για επανασχεδιασμό του προγράμματος ανάλογα με τα δεδομένα της αξιολόγησης και με τις πληροφορίες που προέκυψαν από τα σενάρια (πιο κάτω παρατίθεται ένα παράδειγμα διδακτικού σεναρίου μέσα από την περιγραφή δραστηριότητάς του).

Η συστηματική αξιολόγηση αφορά στην συστηματική παρατήρηση του μαθητή, η οποία σχετίζεται με την καταγραφή προκαθορισμένων συμπεριφορών με διαβαθμισμένη κλίμακα. Αντίθετα, στην περίπτωση της μη συστηματικής ή άτυπης παρατήρησης, ο παρατηρητής καταγράφει μόνο επιλεκτικά κάποιες συμπεριφορές, δηλαδή εκείνες που είναι αξιοσημείωτες κατά την κρίση του (Waterman, 1994). Παρόλο που η συστηματική παρατήρηση προσφέρει πλούσιες και έγκυρες πληροφορίες, η άτυπη παρατήρηση ενσωματώνεται πολύ πιο εύκολα

στο σχολικό πρόγραμμα και δίνει την δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση κι ευκολία κινήσεων.

Η δυναμική αξιολόγηση συνιστά μια διαδικασία που περιλαμβάνει τρία στάδια: Την εξέταση, την εκπαίδευση και την επανεξέταση. Σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι το γεγονός ότι είναι επιτρεπτή η αλληλεπίδραση μεταξύ εξεταστή και εξεταζόμενου (όπως π.χ. η ανατροφοδότηση του μαθητή, η βοήθεια στον μαθητή με ορισμένες νύξεις για την εύρεση της σωστής απάντησης, η σύνδεση ή συσχέτιση της δοκιμασίας με προηγούμενες εμπειρίες και πρότερες αντιλήψεις του μαθητή, η αναπαράσταση της εκτέλεσης του έργου ως μοντέλο κλπ.). Ωστόσο, σε περίπτωση παροχής βοήθειας στον μαθητή με οποιονδήποτε τρόπο, ακολουθεί επανάληψη της δοκιμασίας με άλλη ισοδύναμη ώστε ο μαθητής να βρει ο ίδιος την λύση χωρίς καμία βοήθεια (Stenberg & Grigorenko, 2002).

Βάση της δυναμικής αξιολόγησης συνιστά η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (ή Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, Z.E.A.) (Zone of Proximal Development, Z.P.D.), η οποία «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων μέσα από την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, σελ. 147). Η θεωρία αυτή συνιστά και την θεωρητική βάση του σχεδιασμού του εν λόγω παρεμβατικού προγράμματος εστιασμένου στην κατεύθυνση του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (στο πλαίσιο των Κοινωνικοπολιτισμικών Μαθησιακών Θεωριών) ως προς την διαδικασία οικοδόμησης των γνώσεων και σύνδεσης των νέων πληροφοριών με προϋπάρχουσες (θεωρητικό μοντέλο σχεδιασμού της παρέμβασης).

Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης βοήθησε την εκπαιδευτικό να καταλάβει τον τρόπο που σκεφτόταν ο μαθητής, να επισημάνει τι είδους νύξεις τον διευκόλυναν και ποια εκπαιδευτικά μέσα ήταν αποτελεσματικά για εκείνον.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε πρωτόκολλο παρατήρησης για τον Α. αλλά και για την ομάδα καθώς, επίσης, ελεύθερες καταγραφές από όλους τους εμπλεκόμενους.

Παράδειγμα διδακτικού σεναρίου – περιγραφή δραστηριότητας

Παράδειγμα Δραστηριότητας

Θέμα: ΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ

Γενικός Σκοπός: Να συνδέσουν γνώσεις και εμπειρίες μέσα από τις δύο διδακτικές συνθήκες (θεατρικό παιχνίδι – εργασία στο iPad).

Α' Φάση:

√ Η δραστηριότητα αρχίζει με θεατρικό παιχνίδι: «Θα κάνουμε βαφτίσια!».

√ Δίνεται σε κάθε παιδί ένας αριθμός για όνομα.

√ Τώρα οι αριθμοί θα πάνε βόλτα στην εξοχή! (θεατρικό παιχνίδι: οι αριθμοί ξεκινούν την βόλτα τους στην εξοχή, όπου παίζουν μια σειρά από παιχνίδια χωρισμένοι σε ομάδες).

√ Ξαφνικά εκεί που οι αριθμούληδες είναι ξαπλωμένοι στο καταπράσινο γρασίδι, τους πλησιάζει ένα σμήνος μελισσών που ζουζουνίζει!

√ Οι μέλισσες τους ζητούν μια χάρη! Τους καλούν στο σπίτι τους και τους ζητούν την βοήθειά τους: Να τις βοηθήσουν να μαζέψουν τον χυμό των λουλουδιών για να φτιάξουν μέλι.

√ Οι αριθμοί πηγαίνουν στα τραπέζια της τάξης –στο σπίτι των μελισσών.

√ Τα παιδιά (ως αριθμοί) κάθονται στα τραπέζια, όπου δουλεύουν σχετική εφαρμογή (application) (η καθηγήτρια πληροφορικής απευθύνει οδηγίες και η εμπυσχωτήρια-θεατρολόγος επικοινωνεί με τα παιδιά).

Β' Φάση: (Θεατρικό παιχνίδι)

√ Τώρα οι αριθμοί θα πάνε μια βόλτα στην θάλασσα.

√ Θα δοκιμάσουν λιγάκι το νερό (οι αριθμοί παίζουν με το νερό μαζί με τις εκπαιδευτικούς).

√ Και τώρα οι αριθμοί θα μπουν στο νερό να κολυμπήσουν! Και να! Μπροστά τους συναντούν ένα φιλικό δελφίνι. Παίζουμε με το δελφίνι.

√ Μα τι είναι αυτό μπροστά τους! Καρχαρίας! (παιχνίδι). Ευτυχώς καταφέρνουν να του ξεφύγουν. Πηγαίνουν να κρυφτούν στα βραχάκια, πίσω από τα χόρτα της θάλασσας.

√ Τα παιδιά (ως αριθμοί) κάθονται στα τραπέζια, όπου δουλεύουν σχετική εφαρμογή (application).

Γ' Φάση: Συνέχεια θεατρικού παιχνιδιού (αφού έχει τελειώσει η εφαρμογή)

√ Οι αριθμοί κουράστηκαν και ήρθε η ώρα να κοιμηθούν.

√ Τα παιδιά σηκώνονται από τα τραπέζια, ξαπλώνουν και κάνουν πως κοιμούνται.

√ Χτυπάει όμως το ξυπνητήρι! Ήρθε η ώρα να πάνε στο σχολείο. Σηκώνονται λοιπόν για να ετοιμαστούν.

√ Πλένουν το προσωπάκι τους, πλένουν τα δόντια τους, ντύνονται κλπ. (θεατρικό παιχνίδι) και μπαίνουν στο σχολικό για να πάνε στο σχολείο.

√ Φθάνουν στο σχολείο και κάθονται στα θρανία τους (στα τραπέζια).

√ Σήμερα θα μάθουμε τους αριθμούς, λέει η δασκάλα.

√ Δουλεύουν application γραφής των αριθμών.

√ Μέχρι που «Ντριιιν!!! Χτυπάει το κουδούνι του σχολείου! Αριθμούληδες βγείτε για διάλειμμα!!!».

Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης για τον μαθητή με Δ.Ε.Π.-Υ.

Έπειτα από μια ουσιαστική και συμπυκνωμένη αξιολόγηση της εικόνας του Α. μετά την συμμετοχή του σε αυτό το καινοτόμο παρεμβατικό πρόγραμμα, διαπιστώθηκε η ωφέλιμη επίδραση του τελευταίου σε ό, τι αφορά: Την βελτίωση του χρόνου συγκέντρωσης του μαθητή, την ανακάλυψη στρατηγικών στην εκτέλεση μαθησιακών έργων (ανακαλυπτική μάθηση), την κατανόηση οδηγιών και τήρηση κανόνων, την επικοινωνία και συνεργασία με την ομάδα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου, την ενίσχυση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, τον έλεγχο της παρόρμησης και την επίτευξη καλύτερης αυτορρύθμισης, την ικανότητα αλληλοδιδασκαλίας σε ζευγάρια μαθητών, την βελτίωση του λόγου και της γλώσσας και, τέλος, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης πολυτροπικών κειμένων.

Όπως αποδείχτηκε, η δημιουργία και αξιοποίηση των διδακτικών σεναρίων των δραστηριοτήτων έδωσε στον Α. μεγάλη ώθηση και κίνητρο για μάθηση. Έτσι, μέσα από την ενδυνάμωση του γνωστικού προφίλ του μαθητή επήλθε και η ενίσχυση του κοινωνικού του προφίλ και της κοινωνικής του ταυτότητας.

Συμμετοχή της οικογένειας του μαθητή/των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που προέκυψε με αφορμή την παρέμβαση προς όφελος του παιδιού ήταν η ενίσχυση και βελτίωση της μητρικής σχέσης, δηλαδή της σχέσης του Α. με την μητέρα του. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του παιδοψυχολόγου από το πρόγραμμα συνεδριών όπου συμμετείχαν και οι δύο, μητέρα και παιδί ήρθαν πιο κοντά, όταν η πρώτη αναγνώρισε τις αλλαγές, βίωσε

συναισθήματα αποδοχής για το παιδί της και κατόρθωσε να ελέγξει την αμφιθυμία της ως προς την συμπεριφορά του παιδιού. Αυτή η ενδυνάμωση του συναισθηματικού δεσμού μεταξύ τους συνέβαλε στην ωριμότερη προσέγγιση του παιδιού σε όλους τους τομείς της ζωής του. Σε ό, τι αφορούσε την σχολική του ζωή, αυτό σήμαινε ενεργητικότερη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα.

Επί της ουσίας, οι γονείς του μαθητή στήριξαν την εξάσκησή του στο ηλεκτρονικό νηπιαγωγείο από τον χώρο του σπιτιού σε διάφορες γνωσιακές περιοχές του Α.Π. και βοήθησαν στην ανατροφοδότησή του στο παρεμβατικό πρόγραμμα για την διατήρηση του ενδιαφέροντος του παιδιού και την ενίσχυση της παρώθησης για μάθηση.

Κατά την διάρκεια του προγράμματος «i-δημιουργώ», τόσο οι γονείς του Α. όσο και οι γονείς των άλλων μαθητών παρακολουθούσαν ηλεκτρονικά το ημερολόγιο σχολικής ζωής του νηπιαγωγείου. Εκεί, μπορούσαν να δουν αναρτημένα τα εβδομαδιαία σενάρια διδασκαλίας που υλοποιούνταν στο σχολικό περιβάλλον και να λάβουν ανατροφοδότηση (feedback) για δική τους ενδεχόμενη συμβολή στην μαθησιακή διαδικασία (θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner) και την γενίκευση της μάθησης των παιδιών εκτός σχολικού πλαισίου.

Επιπρόσθετα, υπήρχε τακτική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας των μαθητών με προγραμματισμένες συναντήσεις, ώστε να διασφαλίζεται η συνεχής πληροφόρηση και των δύο πλευρών σε θέματα που σχετίζονταν με την υγεία των παιδιών (ψυχική-συναισθηματική), ενδεχόμενα προβλήματα ή δυσκολίες τους και τυχόν αναθεωρήσεις που ήταν απαραίτητο να γίνουν (συμπεριλαμβανομένου ενδεχόμενου επανασχεδιασμού του προγράμματος). Η επικοινωνία των δύο πλευρών μπορούσε να συντελεστεί είτε διά ζώσης είτε ηλεκτρονικά (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ηλεκτρονικής τηλεδιάσκεψης).

Συγκεκριμένα, οι γονείς του Α. απευθύνθηκαν στην νηπιαγωγό του παιδιού, σε προσωπική βάση, προκειμένου να κατατοπιστούν σχετικά με την στάση και την εξέλιξη της πορείας του παιδιού στο τρέχον παρεμβατικό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτικός ανταποκρίθηκε με θέρμη στις απορίες και το ενδιαφέρον τους κατατοπίζοντάς τους μέσα από τις καταγραφές του προσωπικού της ημερολογίου για το συγκεκριμένο σχολικό τμήμα (με αξιοσημείωτες ιδιαιτερότητες και παρατηρήσεις αναφορικά με την πορεία φοίτησης των μαθητών).

Καταλήγοντας, οι εκπαιδευτικοί συντελεστές του προγράμματος σε συνεργασία με τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών του σχολείου αποφάσισαν στο τέλος του σχολικού έτους την ζωντανή αναπαράσταση, ενώπιον της ευρύτερης μαθητικής κοινότητας, ενός διδακτικού σεναρίου. Οι οικογένειες των μικρών μαθητών ανταποκρίθηκαν με μεγάλη συμμετοχή στο κάλεσμα του σχολείου παρευρισκόμενοι σε μια ζωντανή θεατρική εκδήλωση με την συνέργεια της διδακτικής του iPad (ως τυπικό διδακτικό σενάριο) και πρωταγωνιστές τα νήπια. Το θεατρικό δρώμενο που έλαβε χώρα ονομάστηκε και παρουσιάστηκε από τον Σύλλογο ως «Ανοιχτό Μάθημα» για τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να τονιστεί η επιμορφωτική και ενημερωτική του δράση για την μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών.

Μεσσάρης, Δ., Παραμυθιώτου, Μ., Θάνου, Α., Σακελλαρίου, Μ., Φοράδη, Ε., Φρέρη, Ρ., Παπασιμίπα, Β., & Πάντζιου, Ν. (2014). ΤΑ ΜΥΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΟΥΡΑΝΙΟΥ ΤΟΞΟΥ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΘΟΛΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 309-317.

<https://doi.org/10.12681/icw.17974>

Οι σύγχρονες τάσεις στους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους σε παγκόσμιο επίπεδο δίνουν έμφαση στην συστηματική, ολιστική προσέγγιση σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας, διαχείρισης συγκρούσεων και καταπολέμησης της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού (school bullying). Οι συνέπειες αυτών των φαινομένων καθιστούν επιτακτική την διενέργεια προγραμμάτων προληπτικής παρέμβασης –καθολικές παρεμβάσεις (universal)– στο πλαίσιο της πρωτογενούς πρόληψης στο σχολικό περιβάλλον. Και τούτο γιατί οι συνέπειες αυτές δεν αφορούν μόνο τους εμπλεκόμενους μαθητές αλλά ολόκληρη την σχολική κοινότητα και, περαιτέρω, την τοπική κοινωνία.

Το παρόν παρεμβατικό πρόγραμμα συνιστά μια καθολική (universal) προληπτική παρέμβαση⁴, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο την αλλαγή του σχολικού κλίματος, ώστε να πάψει να αναπαράγει βία. Ειδικότερα, σκοπός του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην διαφορετικότητα, η ανοσοποίησή τους ενάντια στις συναισθηματικές δυσκολίες εξαιτίας της ενδοσχολικής βίας καθώς και η ενίσχυση

⁴Οι παρεμβάσεις ανάλογα με το μέγεθος και την σύνθεση της ομάδας-στόχου τους διακρίνονται σε (Durlak & Wells, 1997):

- **Καθολικές (universal)** προληπτικές παρεμβάσεις: Παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε όλη την ομάδα-στόχο (π.χ. παρεμβάσεις στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης).
- **Στοχευμένες (targeted)**: Παρεμβάσεις σε άτομα ή υποομάδες που επηρεάζονται από παράγοντες κινδύνου (π.χ. παρεμβάσεις σε μαθητές των οποίων οι γονείς βρίσκονται σε διαδικασία διαζυγίου).

των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και του θετικού σχολικού κλίματος για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Επιπλέον, η παρέμβαση αποσκοπούσε στην θετική αξιοποίηση των ηγετικών προφίλ των νηπίων που αναδύθηκαν.

Για την υλοποίηση των προαναφερόμενων στόχων μια οκταμελής ερευνητική ομάδα ειδικών επιστημόνων, απαρτιζόμενη από τέσσερις (4) σχολικούς ψυχολόγους, δύο (2) ειδικούς παιδαγωγούς και δύο (2) εκπαιδευτικούς γενικής προσχολικής εκπαίδευσης, βασιζόμενη στην Κοινωνική-Οικολογική προσέγγιση (το σχολείο μέρος του κοινωνικού οικο-συστήματος - ολιστικός χαρακτήρας της προσέγγισης), σχεδίασε την κατάρτιση του παρεμβατικού προγράμματος. Υπόψη λήφθηκαν οι αναπτυξιακές δυνατότητες της προσχολικής ηλικίας (Cole & Cole, 2002), οι ανάγκες της πειραματικής ομάδας αλλά και το πρόγραμμα σπουδών του Ελληνικού Νηπιαγωγείου (Ν.Π.Σ., 2013).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα «Τα μυστικά του ουράνιου τόξου» εφαρμόστηκε από 12 Φεβρουαρίου μέχρι 30 Μαΐου 2013 σε Νηπιαγωγείο της Σύρου. Το δείγμα αποτελούνταν από την πειραματική ομάδα που εφάρμοσε το πρόγραμμα (Νηπιαγωγείο Σύρου με δυναμικό 50 παιδιά αρχικά και 47 τελικά) και την ομάδα ελέγχου που πλαισίωσε την πρόωπη ερευνητική παρέμβαση (2 Νηπιαγωγεία Σύρου με 45 παιδιά). Υλοποιητές του προγράμματος ανέλαβαν οι υπεύθυνοι/-ες νηπιαγωγοί υπό την καθοδήγηση και εποπτεία της οκταμελούς ερευνητικής επιτροπής που προαναφέρθηκε.

Έτσι, το πρόγραμμα συνέθεσαν δεκαέξι (16) εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την μορφή εργαστηρίων για μαθητές προσχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες αυτές πραγματοποιήθηκαν σε προκαθορισμένες και σταθερές ημέρες της βδομάδας (Τρίτη και Πέμπτη) με διάρκεια 45 λεπτά της ώρας (45'). Κάθε

δραστηριότητα σχεδιάστηκε με σαφή στοχοθεσία, μεθοδολογία και υλικά. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την υλοποίηση του προγράμματος στον χώρο του σχολείου κρίθηκε αναγκαία η ανακατανομή των σχολικών τμημάτων, όπως επίσης η έναρξη της λειτουργίας της Σχολής Γονέων σε εβδομαδιαία βάση στον χώρο του Νηπιαγωγείου.

Ακολουθεί ο κατάλογος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε τίτλους και προκαθορισμένη στοχοθεσία:

1^η Δραστηριότητα: Συνεπιβάτες στην χώρα του ουράνιου τόξου.

Στόχοι: 1) Να κατανοήσουν τα νήπια την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος. 2) Να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης. 3) Να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα.

2^η Δραστηριότητα: Το ταξίδι μας συνεχίζεται.

Στόχοι: 1) Να ενισχυθεί το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της ομάδας. 2) Να διατυπωθούν οι βασικοί κανόνες για την λειτουργία της ομάδας, να εξασφαλιστεί η συναίνεση των παιδιών και να υπογραφεί το συμβόλαιο.

3^η Δραστηριότητα: Η Μόνα σε καινούριο σχολείο.

Στόχοι: Να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν το φαινόμενο της διαφορετικότητας αλλά και της βίας και του εκφοβισμού στο σχολείο μέσα από μια μικρή ιστορία. 2) Να εκφραστούν σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας μέσα από δημιουργίες.

4^η Δραστηριότητα: Τα μπαλόνια της φιλίας.

Στόχοι: 1) Να κατανοήσουν δύο αντιφατικές έννοιες: την διχόνοια και την συνεργασία μέσα από το σενάριο μιας μικρής ιστορίας. 2) Να εκφραστούν μέσα από το παιχνίδι και τα εικαστικά.

5^η Δραστηριότητα: Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός.

Στόχοι: 1) Να αποκτήσουν την δεξιότητα να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους. 2) Να ενθαρρυνθεί η αποδοχή της διαφορετικότητας των ατόμων.

6^η Δραστηριότητα: Είσαι διαφορετικός, είμαι διαφορετικός, είμαστε μοναδικοί.

Στόχοι: 1) Να ενισχυθεί η δυνατότητα των παιδιών να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στην ομάδα. 2) Να καλλιεργηθεί η δυνατότητα να χρησιμοποιούν αλληλοσυμπληρωματικά και δημιουργικά την διαφορετικότητα.

7^η Δραστηριότητα: Ας μιλήσουμε για συναισθήματα!

Στόχος: Αναγνώριση, έκφραση, εντοπισμός βασικών – πρωτογενών συναισθημάτων.

8^η Δραστηριότητα: Φύγε...Φόβε...Φύγε!!

Στόχος: Αναγνώριση, έκφραση, εντοπισμός των φοβικών συναισθημάτων.

9^η Δραστηριότητα: Που βρίσκεται ο δικός σου φόβος; Φοβούλης – Φόβος – Φοβάρας

Στόχος: Να εμβολιαστούν τα νήπια με την ιδέα ότι ο φόβος μπορεί να αξιολογηθεί από τα ίδια.

10^η Δραστηριότητα: Μιλώ για συναισθήματα!!

Στόχος: Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα δευτερογενή συναισθήματα.

11^η Δραστηριότητα: Όλοι μαζί μπορούμε!

Στόχος: Να ενδυναμωθεί η ομάδα μας, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση.

12^η Δραστηριότητα: Εγώ για σένα, εσύ για μένα!

Στόχος: Να ενδυναμωθεί η ομάδα μας, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση.

13^η Δραστηριότητα: Έμφυλη ετερότητα.

Στόχος: Να συζητηθούν τα έμφυλα στερεότυπα που αναδύθηκαν και να ενισχυθούν οι έμφυλες σχέσεις.

14^η Δραστηριότητα: Το δικό μας πανό.

Στόχος: Να αξιοποιηθούν οι γνώσεις των νηπίων για την βία και τον εκφοβισμό στο σχολείο σε εικαστικές ή άλλες δημιουργικές δράσεις.

15^η Δραστηριότητα: Το τραγούδι μας.

Στόχος: Να εκφραστούν τα νήπια μέσα από το τραγούδι.

16^η Δραστηριότητα: Η ιστοριογραμμή των δραστηριοτήτων – οι αποσκευές μας.

Στόχος: Να γίνουν συνδέσεις με την συνολική εμπειρία του προγράμματος μέσα από την συμβολική αναπαράσταση κάθε δραστηριότητας.

Κλείσιμο: Εργαστήριο αφήγησης και θεατρικής τέχνης.

Ως ψυχομετρικά εργαλεία του τρέχοντος προγράμματος πρώιμης παρέμβασης κατασκευάστηκαν από την ερευνητική ομάδα και δόθηκαν στα νήπια δύο (2) μη εικονογραφημένες ημιτελείς ιστορίες προς ολοκλήρωση. Οι τελευταίες είχαν την μορφή ημι – δομημένης συνέντευξης ως μετα-αφηγηματική διαδικασία. Αναλυτικά, πρόκειται για τις εξής ιστορίες:

α) Ημιτελής ιστορία με άλλους πρωταγωνιστές

Σήμερα το πρωί καθώς ερχόμουν εδώ στο νηπιαγωγείο σας, συνάντησα στον δρόμο τις γάτες της γειτονιάς μου, την Μιαουρίτα, τον Κεμάλ και την Τιτίκα.

Η Μιαουρίτα με τον Κεμάλ έπαιζαν κυνηγώντας γύρω γύρω τις ουρές τους. Η Τιτίκα πλησίασε κι αυτή για να παίξει μαζί τους. Τότε η Μιαουρίτα της λέει:

- *Εσύ δεν παίζεις μαζί μας, φύγε...*

- Τι νομίζεις ότι σκέφτηκε η Τιτίκα η γατούλα μόλις το άκουσε αυτό;

(αντίληψη – γνώση)

- Πως νομίζεις ότι ένωσε η Τιτίκα η γατούλα όταν το άκουσε αυτό;

(συναίσθημα)

- Τι νομίζεις ότι θα κάνει η Τιτίκα; **(στάση – συμπεριφορά)**

β) Ημιτελής ιστορία με πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί

Καθώς φτιάχνεις ένα παζλ με πολλά κομμάτια και σου μένει λίγο ακόμη για να το τελειώσεις, έρχονται δυο παιδιά, το χαλάνε, γκρεμίζουν κάτω τα κομμάτια και γελούν μαζί σου.

- Τι σκέφτεσαι μόλις συμβαίνει αυτό; **(αντίληψη)**

- Πως νιώθεις; **(συναίσθημα)**

- Τι θα κάνεις; **(στάση – συμπεριφορά)**

Όσον αφορά τα δεδομένα αξιολόγησης ενός τέτοιου προγράμματος, απαραίτητα για την βελτίωση κι ενδεχομένως αναδιαμόρφωσή του, είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στις εξής φάσεις: Σε πρώτη φάση, κατά το πρώτο δεκαήμερο του Φεβρουαρίου 2013 συντελέστηκε η αρχική αξιολόγηση (pre-test) του δείγματος συνολικά **(TIME I)**. Στην συνέχεια, οι πειραματικές ομάδες-στόχος παρακολούθησαν το σχετικό πρόγραμμα «Τα μυστικά του ουράνιου τόξου» από τα μέσα περίπου Φεβρουαρίου έως και τα τέλη Μαΐου 2013, οπότε και πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική αξιολόγηση **(TIME II)**. Αυτή έγινε για καθεμία δραστηριότητα από τις παραπάνω περιγραφικά σε δύο επίπεδα (αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων και αξιολόγηση του ρόλου των νηπιαγωγών) από την επικεφαλής επιστημονική ομάδα. Η αξιολόγηση αυτή κατέστη εφικτή χάρη στην συστηματική καταγραφή κάθε δραστηριότητας με κάμερες web. Μετά το τέλος του προγράμματος, οι αρχικές αξιολογήσεις επαναλήφθηκαν (post-test) κι ολοκληρώθηκαν εντός του πρώτου δεκαημέρου του Ιουνίου 2013 (τελικές αξιολογήσεις μέσα από συνεντεύξεις των παιδιών) **(TIME**

III). Επιδίωξη του προγράμματος, ήταν οι ίδιες αξιολογήσεις να επαναληφθούν κατά το πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου 2013 στο πλαίσιο του εξάμηνου επανελέγχου (six months follow up) στο συνολικό δείγμα (TIME IV). Επιπρόσθετα, ένα μήνα περίπου μετά την λήξη του προγράμματος στο τέλος του σχολικού έτους δόθηκε από τους/τις νηπιαγωγούς ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγησή του από τα παιδιά (αυτοαναφορές παιδιών). Στόχος η χαρτογράφηση των γνώσεων-δεξιοτήτων καθώς και των συναισθημάτων-εντυπώσεων των παιδιών αναφορικά με το πρόγραμμα. Συμπληρωματικά, ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και για την αξιολόγηση της Σχολής Γονέων (αυτοαναφορές γονέων).

Τέτοιου είδους προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης βασίζονται στην θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Κοινωνικογνωστική Θεωρία), δηλαδή της μάθησης μέσω των εμπειριών, της δράσης και της μίμησης προτύπου (Bandura & Mischel, 1977). Παράλληλα, ακριβώς επειδή αποσκοπούν στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, είναι άμεσα συνυφασμένα με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση. Σύμφωνα με την ομάδα των Zins, Bloodworth, Weissberg & Wallberg (2004), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση ορίζεται ως «η διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν την **σκέψη**, το **συναίσθημα** και την **συμπεριφορά** για να επιτυγχάνουν σημαντικές υποχρεώσεις τους στην ζωή». Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση βοηθά τα παιδιά να δομήσουν δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, ενσυναίσθησης, διατύπωσης θετικών στόχων, κάλυψης προσωπικών και κοινωνικών αναγκών αλλά και λήψης υπεύθυνων και ηθικών αποφάσεων.

Σε συνδυασμό με την προηγούμενη θεωρία, το γνωστικό μοντέλο (cognitive model), ως η βάση της θεωρίας της γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας, βρίσκεται στην βάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του τρέχοντος παρεμβατικού προγράμματος. Σύμφωνα με αυτό, τα εκπαιδευτικά σενάρια-δραστηριότητες αναμένεται να μπορούν να ανιχνεύσουν τα γνωστικά σχήματα (cognitive schemata) των παιδιών, εκμαιεύοντας στοιχεία ή πληροφορίες αναφορικά με το **τι σκέφτονται** (thoughts), **πώς νιώθουν** (feelings) και **τι σκοπεύουν να κάνουν** (behaviour) σχετικά με το σενάριο (important event).

Σε ό, τι αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιχειρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, διακρίνονται χαρακτηριστικά η βιωματική, ομαδοσυνεργατική και εποικοδομιστική (κονστрукτιβιστική) διδακτική προσέγγιση καθώς και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Κατά την βιωματική προσέγγιση, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην μάθηση μέσα από την αξιοποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων, των ερωτήσεων, αποριών και συνειρμών των παιδιών προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Τα παιδιά δουλεύοντας σε ομάδες επικοινωνούν τα βιώματά τους, επεξεργάζονται από κοινού τις αντιδράσεις τους, θέτουν τους δικούς τους στόχους, εκφράζονται και δημιουργούν. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν να προβληματίζονται και να αναρωτιούνται για την εμπειρία τους, αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα για κριτικό αναστοχασμό (μεταγνώση).

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιήθηκαν σε όλη την διάρκεια του προγράμματος ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η παρουσίαση/αυτοπαρουσίαση των παιδιών, η εμπύχωση και ο διάλογος ή συζήτηση στην ομάδα με την χρήση της τεχνικής της ιδεοθύελλας (brainstorming) –μέσα από τις οποίες ενισχύθηκε η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των

μαθητών. Επιπλέον, υιοθετήθηκαν τεχνικές μεταξύ των οποίων ανήκουν τα παιχνίδια ρόλων και το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση θεματικών ενοτήτων μέσα από την παιδική λογοτεχνία, η εικαστική έκφραση, το ζωντάνεμα της κούκλας, η αφήγηση (ψηφιακή – συμβατική), η μίμηση προτύπου αλλά και οι ασκήσεις ενσυναίσθησης και φαντασίας.

Τέτοιου είδους δημιουργικές δραστηριότητες, όπως οι παραπάνω, προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες για την διαχείριση της διαφορετικότητας στην σχολική τάξη. Η ελεύθερη και μη λεκτική έκφραση των παιδιών μέσω των προαναφερθέντων δραστηριοτήτων, η ανάδειξη των συναισθημάτων και των συνειρμών τους, ο σεβασμός και η αναγνώριση του διαφορετικού καθώς και η δημιουργία ευκαιριών κατανόησης από τα παιδιά διαφορετικής κουλτούρας αποτελούν βασικά οφέλη.

Εκ των προαναφερθέντων δραστηριοτήτων ή τεχνικών, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο ζωντάνεμα της κούκλας ως ευκαιρία επι-κοινωνίας και λεξικοποίησης συναισθημάτων. Το ζωντάνεμα αυτό επέτρεψε στα παιδιά να αισθάνονται την κούκλα, το δημιούργημά τους ως προέκταση του εαυτού τους και να ταυτίζονται με αυτή, προβάλλοντας σε αυτή τις δικές τους ανάγκες (προβολική ταύτιση). Η συνομιλία με την κούκλα είναι ο παιδικός λόγος που ενδεχομένως δεν μπόρεσε να αρθρωθεί και να εκφραστεί, είναι ο διάλογος με τον κρυμμένο εαυτό των παιδιών. Η κούκλα, ως «μεταβατικό» αντικείμενο προσέφερε στα παιδιά ευκαιρίες να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν την ιδιομορφία και την μοναδικότητά τους, αποκαλύπτοντας αυτόματα προεκτάσεις του εαυτού τους και δυνατότητες που βρίσκονταν σε λανθάνουσα μορφή. Μέσω της σμίκρυνσης των μεγάλων μεγεθών, τα παιδιά οικειοποιήθηκαν και νοηματοδότησαν το περιβάλλον και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Επιπρόσθετα, η αφήγηση (στη συμβατική της μορφή) κειμένων με περιεχόμενο την διαφορετικότητα δεν πραγματοποιήθηκε ως μια τυπική σχολική διαδικασία κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Τις περισσότερες φορές, η αφήγηση ήταν διαδραστική (interactive reading), δίνοντας στα νήπια την δυνατότητα να συνεργαστούν και να επεξεργαστούν το νόημα και την σημασία του κειμένου και των ερμηνειών του. Κατά τον διαδραστικό τρόπο αφήγησης και ανάγνωσης, οι νηπιαγωγοί καθώς διάβαζαν, προκαλούσαν τους μαθητές με ερωτήσεις συνήθως προβολικές. Τα νήπια απαντούσαν στις ερωτήσεις ενώ, ταυτόχρονα, έδειχναν ότι είχαν την προσωπική τους άποψη για την ιστορία του κειμένου, την οποία και συνέδεαν με την προσωπική τους εμπειρία. [Αξιοποίηση ενός εκ των πέντε μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου –«καταστάσεις καθημερινής ζωής»–, δηλαδή ευκαιριακές καταστάσεις (ευκαιρίες για μάθηση), οι οποίες αν αξιοποιηθούν από τους/τις νηπιαγωγούς, μπορούν να εξελιχθούν σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες μέσω της διασύνδεσης ανάμεσα στο παρεμβατικό πρόγραμμα (εμπειρία εφαρμογής) και τα συμβάντα στην ζωή των παιδιών (προσωπικές εμπειρίες)]. Η διαδραστική αφήγηση/ανάγνωση συνδέονταν, κατά κύριο λόγο, με την δραματοποίηση, δηλαδή την δυνατότητα να παίζουν τα παιδιά μία ή και παραπάνω σκηνές της ιστορίας αυθόρμητα και αυτοσχεδιάζοντας. Έτσι, τα παιδιά μπορούσαν να συμμετέχουν δημιουργικά στην ιστορία, αφού σε ορισμένα κρίσιμα σημεία της εξέφραζαν θαυμασμό, αγωνία και συνέπασχαν με τον ήρωα. Άλλοτε, τα νήπια επιχειρούσαν με φωνές και χειρονομίες να βοηθήσουν και να προειδοποιήσουν τον ήρωα της ιστορίας, θέλοντας ουσιαστικά να εισβάλουν στην υπόθεση της ιστορίας για να την αλλάξουν προς όφελός τους.

Όπως κατέδειξαν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις δύο φάσεις των συνεντεύξεων των παιδιών (αρχή και τέλος προγράμματος) αλλά και από το

σχετικό ερωτηματολόγιο, η στάση των παιδιών στην αρχή ήταν ηττοπαθής ή απαιτούσε την διαμεσολάβηση ενήλικα. Αντίθετα, στο τέλος ήταν διαφοροποιημένη με το θύμα να διευθετεί το πρόβλημα μόνο του, με εξαίρεση την έσχατη περίπτωση κατά την οποία προσέφευγε στην βοήθεια ενήλικα. Τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού περιορίστηκαν αρκετά, ενώ οι μαθητές βελτιώθηκαν σημαντικά στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους αλλά και στην έκφραση του λόγου τους. Επιπλέον, σε περιστατικά ενδοσχολικών διενέξεων-συγκρούσεων, τα παιδιά κατάφερναν να συνδέσουν εύκολα την συμπεριφορά τους με τις εφαρμοσμένες δραστηριότητες του προγράμματος με αποτέλεσμα την άμεση επίλυσή τους. Ακόμη, επιτεύχθηκε σε αξιοσημείωτο βαθμό η ανάδειξη των θετικών στοιχείων των ηγετικών προφίλ των παιδιών.

Όπως προέκυψε, το ταξίδι με την Ίριδα (ψαράκι - μασκότ) αποδείχτηκε ευχάριστη εμπειρία για όλα σχεδόν τα παιδιά, τα οποία ανέπτυξαν εμφανές συναισθηματικό δέσιμο μαζί της. Στην μνήμη των παιδιών εντυπώθηκαν οι σταθμοί του ταξιδιού σε συνδυασμό με τα μηνύματα κάθε σταθμού προς επεξεργασία. Παράλληλα, την ταξιδιωτική εμπειρία των παιδιών συμπλήρωσαν ευχάριστα συναισθήματα, όμορφες λέξεις και έντονα χρώματα. Το πλέον δημοφιλές ταξίδι-δραστηριότητα στα παιδιά ήταν «Η Μόνα η Χελώνα», ένα παραμύθι, σε ηλεκτρονική μορφή, της Εταιρίας Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.). Οι φράσεις και λέξεις που κατακτήθηκαν από τα παιδιά ήταν οι εξής: «Τα χέρια και τα πόδια είναι για καλό σκοπό», «οι λέξεις δεν είναι για να πληγώνουν», «συνεργασία».

Τέλος, κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος αναδύθηκε η επιτακτική ανάγκη τακτικών συναντήσεων ανατροφοδότησης της αρμόδιας επιστημονικής ομάδας με τους γονείς των νηπίων που συμμετείχαν στο

πρόγραμμα (θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner). Για τον λόγο αυτό, κρίθηκε ως μείζουσα σημασίας η έναρξη λειτουργίας της Σχολής Γονέων, σε εβδομαδιαία βάση, στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Επιχειρήθηκε η οργάνωση ενός πλαισίου ενημέρωσης των γονέων για την επιμόρφωσή τους από ειδικούς επιστήμονες σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη και ανατροφή των παιδιών, όπως: Ψυχοπαιδαγωγικά, θέματα αντιμετώπισης συμπεριφοράς παιδιών, θέματα υγείας, ψυχικής υγείας, σωματικής και συναισθηματικής ασφάλειας, ψυχοσωματικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης καθώς και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης.

Την κύρια ευθύνη για την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης των γονέων είχε η Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, η οποία είχε οριστεί ως συντονίστρια. Στην εν λόγω δράση συμμετείχε και η σχολική Σύμβουλος, η οποία ήταν υπεύθυνη να κοινοποιήσει τα επίμαχα θέματα προς επίλυση ή σε εκκρεμότητα στην αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της Σχολής Γονέων μέσω του συμπληρωμένου ερωτηματολογίου επιβεβαίωσαν την ομαλή πορεία καταγραφής του προγράμματος και ενίσχυσαν τα αισιόδοξα μηνύματα που σηματοδοτεί η υλοποίηση ανάλογων παρεμβατικών προγραμμάτων.

Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2023). Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. *Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!*. <https://edu-gate.minedu.gov.gr>

Αφορμή για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσαν οι καταγραφές των παρατηρήσεων της υπεύθυνης νηπιαγωγού στο 3^ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων, Δυτικής Αττικής, οι οποίες ανέδειξαν σημαντικές δυσκολίες των παιδιών στην επικοινωνία, ανάπτυξη σχέσεων, συνεργασία και αποδοχή των άλλων με συνέπεια την δημιουργία διενέξεων και συγκρούσεων τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Ένας πρόσθετος παράγοντας που συνέβαλε στην επιλογή της εν λόγω παρέμβασης συνδέονταν με την εμφάνιση κρίσιμων γεγονότων στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή, όπως έξαρση της εγκληματικότητας και εκδηλώσεις ρατσιστικών συμπεριφορών εξαιτίας της έντονης πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την περιοχή.

Στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα συμμετείχαν 23 νήπια που φοιτούσαν στο 3^ο Νηπιαγωγείο Μεγάρων κατά το σχολικό έτος 2022-23. Τα παιδιά αυτά προέρχονταν από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια, όπως γηγενή, αλλοδαπά, ρομά, συμπεριλαμβανομένων παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Μεταξύ αυτών, βρίσκονταν και παιδιά από την περιοχή του Αλεποχωρίου, τα οποία μεταφέρονταν με πούλμαν στο νηπιαγωγείο.

Υπεύθυνη για την υλοποίηση και τον συντονισμό του προγράμματος ήταν η νηπιαγωγός του τμήματος από το ολόημερο πρόγραμμα σε συνεργασία με την αρμόδια σχολική σύμβουλο. Η σύμπραξη αυτών κατέστη εφικτή μετά την ενημέρωση και έγκριση του Διευθυντή του σχολείου, την συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, εκ των

οποίων τελευταίων εξασφαλίστηκε η συνεργασία για την εφαρμογή του προγράμματος. Ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους γονείς των νηπίων, οι οποίοι ενημερώθηκαν από την νηπιαγωγό σχετικά με τα εξής: Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που καταγράφηκαν στην ομάδα των 23 παιδιών και την αναγκαιότητα ένταξης του παρεμβατικού προγράμματος στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου για την αντιμετώπιση των αδυναμιών.

Ο χρόνος που αφιερώθηκε για το πρόγραμμα ήταν ένα δίωρο κάθε Παρασκευή σε όλη την διάρκεια του σχολικού έτους.

Ο γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν η αποδοχή από τα νήπια, αλλά και τους γονείς, της διαφορετικότητας των συμμαθητών τους και, περαιτέρω, η ομαλή συνεργασία τους και η φιλία. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, κουλτούρα και πολιτισμική κληρονομιά άλλων χωρών. Μέσα από την συμμετοχή των νηπίων σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, το πρόγραμμα στόχευε επιπλέον στην ενίσχυση των γλωσσικών, γνωστικών, κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και όλων εκείνων των απαιτούμενων δεξιοτήτων για την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων στην σχολική πραγματικότητα.

Για την διερεύνηση της δομής των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών μέσα στην ομάδα και την αξιολόγηση των παραπάνω αδυναμιών και προβλημάτων (αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση), διενεργήθηκε το αρχικό κοινωνιόγραμμα της τάξης μέσα από τον καθορισμό του παρακάτω σεναρίου: «Έχεις τα γενέθλιά σου και θα κάνεις ένα πάρτι στο σπίτι σου. Οι γονείς σου είπαν ότι μπορείς να καλέσεις μόνο τρεις φίλους σου. Ποιους θέλεις να καλέσεις; Ποιο παιδί δεν θα ήθελες να είναι

στο πάρτι σου και εξήγησέ μου το λόγο». Οι απαντήσεις των παιδιών καταχωρήθηκαν σε κοινωνιομετρικό πίνακα και, στην συνέχεια, δημιουργήθηκε το κοινωνιογράφημα το οποίο ανέδειξε τις θετικές και αρνητικές κριτικές που δέχθηκε κάθε παιδί (προτιμήσεις και απορρίψεις, αντίστοιχα) ή ακόμη και ουδέτερες (παιδιά, κατά κάποιο τρόπο, αδιάφορα στην ομάδα). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι αρνητικές κριτικές, τις οποίες εισέπραξαν στην πλειοψηφία τους παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, ρομά και αλλοδαπά. Οι αιτιολογήσεις των παιδιών ως προς τις αρνητικές κριτικές των συνομηλίκων τους που αφορούσαν στην επιθετική συμπεριφορά, την διαφοροποίηση κάποιων παιδιών στο ντύσιμο, τον γλωσσικό κώδικα και την φυλετική προέλευση επιβεβαιώθηκαν μέσα από τις ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών που παραθέτονται ακολούθως: «Είναι πολύ άτακτος, χτυπάει και είναι ξένος», «δεν τον θέλω γιατί είναι έτσι τα ρούχα του», «δεν είναι και πολύ καθαρός», «φοβάμαι μην κολλήσω ψείρες, γιατί είναι γύφτος», «δεν τον έχω φίλο, είναι Αλβανός» κλπ.

Πέρα από το κοινωνιογράμμα, για την ορθή αξιολόγηση της κατάστασης και εικόνας που επικρατούσε στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις προελέγχου των γνώσεων και αντιλήψεων των νηπίων από την εκπαιδευτικό ως προς τους θεματικούς άξονες, πάνω στους οποίους δομήθηκε το πρόγραμμα, στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών (όπως παρουσιάζονται στην συνέχεια). Στην ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων συνετέλεσε ο ελεύθερος διάλογος και η συζήτηση κατά την καθημερινή επαφή με τα παιδιά αλλά και η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και της δράσης τους κατά το δομημένο και μη δομημένο παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους. Ταυτόχρονα, διερευνήθηκαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης οι πρακτικές που εφήρμοζαν οι γονείς στις συναισθηματικές

εκδηλώσεις των παιδιών τους καθώς και οι τρόποι που διαχειρίζονταν τις κοινωνικές ή διαπροσωπικές τους σχέσεις (α' φάσης συνεντεύξεις γονέων) (αρχική-διαγνωστική αξιολόγηση).

Η ανάγκη υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος καλύφθηκε μέσω της προσπάθειας σύνδεσης της παρέμβασης με την εκάστοτε θεματική ενότητα του αναλυτικού προγράμματος ή το σχέδιο εργασίας που πραγματοποιούνταν στην σχολική τάξη, έτσι ώστε να υπάρχει σύνδεση με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου. Συνεπώς, κατά την εφαρμογή του προγράμματος επιχειρήθηκε σύνδεση με τα εξής πεδία γνώσης του αναλυτικού προγράμματος:

- **Γλώσσα:** Εμπλουτισμός της προφορικής έκφρασης και επικοινωνίας, επαφή με την γλώσσα και άλλων λαών, γνωριμία με διάφορα είδη έντυπου λόγου, προγραφή.
- **Μαθηματικά:** Κατανόηση και κατάκτηση προμαθηματικών εννοιών, ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης, ευκαιρίες για την κατανόηση της κοινωνικής χρησιμότητας των αριθμών, ποσότητες, αντιστοιχήσεις, συγκρίσεις.
- **Μελέτη Περιβάλλοντος:** Γνωριμία κι επικοινωνία με τους άλλους, διερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος, ήθη κι έθιμα, επαφή με στοιχεία πολιτισμού άλλων λαών.
- **Δημιουργία και Έκφραση:** Ζωγραφική, κατασκευές, ακρόαση και δραματοποίηση παραμυθιών, μουσική, παιχνίδια, θεατρική έκφραση.
- **Τεχνολογία:** Επαφή με το διαδίκτυο, φωτογράφιση δραστηριοτήτων, δημιουργία βίντεο.

Η νηπιαγωγός φρόντισε για την οργάνωση της σχολικής τάξης, όπου θα υλοποιούνταν το πρόγραμμα, με την βοήθεια των γονέων στην συγκέντρωση εποπτικού υλικού. Οπότε και με την συμμετοχή γονέων ναυτικών συγκεντρώθηκαν κούκλες αντιπροσωπευτικές φυλών, καπέλα και άλλα αντικείμενα συναφή με τον πολιτισμό (τοπική ενδυμασία, διατροφή κ.ά.) άλλων λαών. Σε ό, τι αφορά τις κούκλες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, διευκρινίζεται πως ήταν πάσης φύσεως κούκλες, δηλαδή κούκλες κουκλοθεάτρου, δαχτυλόκουκλες, ακόμη και αυτοσχέδιες κούκλες φτιαγμένες από τα νήπια. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην τρέχουσα παρεμβατική δράση επιχειρήθηκε η εισαγωγή και χρήση της Persona Doll ή, αλλιώς, Κούκλας Περσόνας από την νηπιαγωγό ως παιδαγωγικό εργαλείο που πλαισιώνει τα παιχνίδια ρόλων των παιδιών και τα βοηθά να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις (Παρακάτω γίνεται ακριβής αναφορά στην χρήση της persona doll σε συγκεκριμένη δραστηριότητα της παρέμβασης αλλά και ερμηνεία της χρησιμότητάς της κατά την ανάλυση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της μεθοδολογίας του προγράμματος). Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκε η γωνιά της διαφορετικότητας που έφερε τον τίτλο του προγράμματος **«Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!»** πάνω σε τέσσερα παιδιά (άσπρο, μαύρο, κίτρινο, κόκκινο) που κρατούσαν το ένα το χέρι του άλλου.

Σημαντική και πρωταρχική ενέργεια, με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού, πριν από την έναρξη της παρέμβασης ήταν η σύναψη του Συμβολαίου της τάξης με σκοπό την διασφάλιση της συναίνεσης και συνοχής της ομάδας. Το Συμβόλαιο είναι γνωστό ως η συμφωνία που γίνεται μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού, η οποία προσδιορίζει ατομικές δραστηριότητες και συμπεριφορές μέσα σε

συναποφασισμένο πλαίσιο και αποτελούν δεσμεύσεις αλλά και δικαιώματα των μελών της ομάδας (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011). Τα παιδιά ενεπλάκησαν από την εκπαιδευτικό σε συζήτηση για τον προσδιορισμό των κανόνων της τάξης και των συνεπειών από την παραβίαση αυτών. Ακολούθησε η καταγραφή των κανόνων, η εικονική αναπαράστασή τους και η υπογραφή του συμβολαίου από όλα τα παιδιά, τα οποία δεσμεύτηκαν στην τήρησή του.

Σε επόμενο στάδιο, σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν στην μαθησιακή ετοιμότητα των νηπίων. Στις γραμμές που ακολουθούν παρατίθενται οι δραστηριότητες του παρεμβατικού προγράμματος σύμφωνα με την χρονική σειρά που υλοποιήθηκαν και την θεματική ενότητα που συνδέθηκαν:

► Στην θεματική ενότητα «Τα δικαιώματα ΟΛΩΝ των παιδιών», στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με γνώμονα την ενίσχυση και σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας υλοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας, όπως:

■ Η μελωδική «**Καλημέρα**» του Μ. Φιλιππάκη, ένας τρόπος για να ακουστούν τα ονόματα των παιδιών. Εισαγωγή και ονομαστική σύσταση στην τάξη, από την εκπαιδευτικό, της Persona Doll ως υπαρκτού συμμαθητή/τριας των παιδιών, η οποία στην πορεία θα μιλούσε μέσα από την ίδια την εκπαιδευτικό.

■ Διατυπώθηκαν οι διαφορετικές «**Καλημέρες των λαών**» στο πλαίσιο της επιτυχούς αυτοπαρουσίασης των νηπίων. Αξιοποίηση ενός εκ των πέντε μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου –«ρουτίνες της τάξης». Οι «ρουτίνες» – ως βασικό πλαίσιο αναφοράς και ασφάλειας για τα παιδιά– συνδέονται με γεγονότα που πραγματοποιούνται σε τακτική βάση και είναι προβλέψιμα στο πλαίσιο καθημερινής πρακτικής.

- Ανάγνωση και σχολιασμός του παραμυθιού «**Το άσπρο μπαλόκι φτάνει στην άκρη του ονείρου**», για την ανάδειξη της μοναδικότητας και διαφορετικότητας του ατόμου μέσα από την αλληγορία.
- Ανάγνωση και δραματοποίηση των παραμυθιών «**Το παραπονεμένο αρκουδάκι**» και «**Ο Ακανθούλης**» για την εξύμνηση των ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών ανεξαιρέτως. Ταύτιση με την *Persona Doll* της τάξης και αλληλεπίδραση μαζί της στην γωνιά των συναισθημάτων, καθώς η ιστορία των παραμυθιών είχε ιδιαίτερη συναισθηματική επίδραση στα παιδιά. Τα τελευταία συσχέτισαν τις δικές τους εμπειρίες και πράξεις με την ταυτότητα της κούκλας και το σενάριο γύρω από την ζωή της. Τα ίδια εντόπισαν σημαντικά κοινά σημεία στην κατάστασή τους και στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, ως αλλοεθνείς και αλλόγλωσσοι, αποκτώντας ενσυναίσθηση προς εκείνη και συμβουλεύοντάς την για την στάση της, βοηθώντας έτσι ουσιαστικά τον ίδιο τους τον εαυτό. Ως αποτέλεσμα, μέσα από την συμμετοχή της *Persona Doll* βελτιώθηκε αισθητά η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των παιδιών, τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους και, ταυτόχρονα, καλύφθηκε η ανάγκη τους για συναισθηματική ασφάλεια στο πλαίσιο της ομάδας.
- Ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου «**Ο νταής του σχολικού**» με αφορμή περιστατικό σύγκρουσης και αντιπαράθεσης. Συζήτηση με τα παιδιά κι ανεύρεση διαφόρων τρόπων (τεχνικών) για την διαχείριση κι αντιμετώπιση του θυμού, όπως συνιστά το κατονομαζόμενο στην βιβλιογραφία εργαλείο «**Καρέκλες επίλυσης των συγκρούσεων**». Σύμφωνα με αυτό, τοποθετήθηκαν δύο καρέκλες, η μία με εικόνα ένα στόμα, όπου κάθισε το παιδί που ενοχλήθηκε και η άλλη με εικόνα ένα αυτί, όπου κάθισε το παιδί που ενόχλησε. Εκπαίδευση των νηπίων στον μη βίαιο και ομαλό χειρισμό των διενέξεων, σε τεχνικές διαλόγου και ενεργητικής

ακρόασης. Καταγραφή με ψηφιακά μέσα, από την πλευρά της νηπιαγωγού, της διευθέτησης των συγκρούσεων των παιδιών μετά την χρήση του προαναφερόμενου εργαλείου.

■ Τραγούδι των Locomondo «**Χέρια σαν κι αυτά**» καθώς και το τραγούδι «**Είναι η τάξη του σχολείου μια μεγάλη αγκαλιά**». Εκμάθηση και εκτέλεση της συνοδευτικής διαδικτυακής χορογραφίας των τραγουδιών. Επιπλέον, κατασκευή αφίσας με δακτυλομπογιές από τα αποτυπώματα όλων των παιδιών, η οποία έφερε τους στίχους των τραγουδιών απεικονίζοντας μια μεγάλη κόκκινη καρδιά ως σύμβολο της σχολικής αγκαλιάς.

► Στην θεματική ενότητα «**Τα παιδιά του κόσμου**», με γνώμονα την ενδυνάμωση των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ των παιδιών και την ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, συμπεριλήφθηκαν τα εξής:

■ Τραγούδι και εικονογράφηση του τραγουδιού «**Όπου υπάρχει αγάπη**».

■ Ανάγνωση και σχολιασμός του παραμυθιού «**Το διπλανό σπίτι**» περί σεβασμού της θρησκείας του άλλου.

■ Παρακολούθηση βίντεο με τίτλο «**Με το μαγικό χαλί της τάξης για ένα ταξίδι στον κόσμο**» για επαφή με ήθη, έθιμα και πολιτισμό άλλων λαών σε συνδυασμό με άκουσμα μουσικών των τελευταίων. Επεξεργασία και ανάγνωση συναφών ποιημάτων και δίγλωσσων βιβλίων ή παραμυθιών με ειδική μνεία, συγκεκριμένα, στις δύο γλώσσες, την ελληνική και την αλβανική (εξαιτίας του μεταναστευτικού προφίλ υψηλού ποσοστού μαθητών της περιοχής με καταγωγή από την εν λόγω χώρα). Σύγκριση ελληνικής και αλβανικής αλφαβήτας σε συνδυασμό με ανίχνευση κι εντοπισμό κοινών λέξεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες. «**Το μαγικό χαλί της τάξης**» θα ταξίδευε τα παιδιά σε νέους προορισμούς και χώρες, ανατροφοδοτώντας τις αναμνήσεις, εικόνες και νοητικές αναπαραστάσεις τους

μέσα από την ελκυστική προβολή της διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας του τοπίου.

- Ανάγνωση και σχολιασμός του βιβλίου **«Τα χέρια δε χτυπάνε, τα χέρια αγαπάνε»**, χειροτεχνία των παιδιών με κατασκευή της **«Αφίσας της Φιλίας»** αλλά και τα **«Βραχιολάκια της Φιλίας»** για προσωπική χρήση από τα παιδιά.

► Στην θεματική ενότητα **«Απόκριες - Καθαρή Δευτέρα»** πραγματοποιήθηκε εορτασμός και γλέντι διαπολιτισμικής φύσεως, δηλαδή:

- Κατασκευάστηκε από τα νήπια το **«Γαϊτανάκι της Αγάπης»**, με την συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας.

- Κατασκευάστηκαν πολύχρωμοι χαρταετοί με χρωματιστά μηνύματα αγάπης, αποδοχής, ειρήνης και φιλίας.

- Ανάγνωση, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, ζωγραφική και παιχνίδι ρόλων σε παραμύθια σχετικά με έθιμα και παραδόσεις, όπως **«Τα 7 πόδια της Σαρακοστής»** και **«Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα»**.

- Κατασκευή του **«Κυρίου Παραπονούλη»** που τροφοδοτήθηκε με τα παράπονα των παιδιών για όσους δεν τα αποδέχονται. Με αφορμή την κατασκευή αυτή, η νηπιαγωγός διηγήθηκε στην τάξη μια ιστορία για δύο παιδιά διαφορετικής εθνικότητας που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα, τα οποία μάλωναν έντονα για τα δώρα που πήραν. Καθώς τα παιδιά διεκδικούσαν επίμονα και πεισματικά το ίδιο δώρο, χρειάστηκε να μεσολαβήσουν οι γονείς τους και άλλοι ενήλικες, προκειμένου να μην οξυνθεί το επεισόδιο. Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε αυτό το τόσο καθημερινό βίωμα των παιδιών ως *ευκαιρία για μάθηση*, σκηνοθετώντας ένα παιχνίδι ρόλων με πρωταγωνιστές τα παιδιά και τους γονείς-λοιπούς ενήλικες. Το δρώμενο διακόπηκε την στιγμή του καβγά, οπότε και η τάξη συζήτησε σχετικά με το τι συνέβη και ποιες λύσεις υπήρχαν, ώστε να αποφευχθεί η σύγκρουση. Με τον

τρόπο αυτό, τα παιδιά διδάχτηκαν άμεσα και δημιουργικά για την επίλυση των συγκρούσεων και την διαχείριση κρίσεων.

■ Παιχνιδοτράγουδο **«Είσαι Κινεζάκι, τρως πολύ ρυζάκι; Πόσες κουταλίτσες την ημέρα τρως;»** ως ένα παιχνίδι λεπτής κινητικότητας και ισορροπίας με κινέζικα ξυλάκια φαγητού και επανάληψης των αριθμών –όλα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εξοικείωσης.

► Στην θεματική ενότητα **«Οι φίλοι μας, τα ζώα»** με γνώμονα την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης ως προς τους άλλους, υλοποιήθηκαν τα εξής:

■ Επεξεργασία, ανάγνωση και σχολιασμός των παραμυθιών **«Το ασχημόπαπο»**, **«Χαζόχηνο - Βρωμοκάτσικο»** και **«Ο μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος Γλάρος»**. *Διαδραστική/συμμετοχική ανάγνωση* των παραμυθιών με ερωτήσεις από την νηπιαγωγό προς τα παιδιά σε συσχετισμό με προβληθείσες συναφείς εικόνες. Αξιοποίηση των πληροφοριών που ελάμβαναν τα παιδιά αποκλειστικά από τα οπτικά ερεθίσματα των εικόνων, προτού αυτές συμπληρωθούν από το ανάλογο κείμενο του εκάστοτε παραμυθιού ή βιβλίου. Προσέλκυση του ενδιαφέροντος και της φαντασίας των παιδιών για την δημιουργία *υποθετικών σεναρίων* από μέρους τους αναφορικά με την συνέχεια της πλοκής της ιστορίας, τεχνική που διευκόλυνε την ανάγνωση. Ακολούθως, παροχή δυνατότητας *καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού* και παντομίμας των νηπίων όσον αφορά την αναπαράσταση της ιστορίας του παραμυθιού κατά την προσωπική τους επιλογή κι ένα εναλλακτικό τέλος που θα επέλεγαν να δώσουν. Σε όλη την διάρκεια της ανάγνωσης, η καθοδήγηση της εκπαιδευτικού προς τα νήπια μέσω διαδοχικών ερωτήσεων (χρήση τεχνικής της *ιδεοθύελλας, brainstorming*) τα βοήθησε να εκφράσουν τις ιδέες τους, προκειμένου αυτές να καταγραφούν κάτω από τις εικόνες. Στο πλαίσιο

αυτό, η χρήση του εργαλείου *'story jumper'* επέτρεψε την σύνθεση του δικού τους βιβλίου με την αποτύπωση των ιδεών τους συνοδευτικά των εικόνων. Το τελευταίο βιβλίο (επίτευγμα των παιδιών) εστάλη με email στους γονείς των νηπίων προς ενημέρωσή τους με σκοπό την αναδιήγηση της ιστορίας από τα νήπια και την καταγραφή των τελικών εντυπώσεων τόσο των γονέων όσο και των νηπίων.

■ Προβολή, επεξεργασία και δραματοποίηση της ιστορίας **«Άσπρα και μαύρα πρόβατα»**. Δημιουργία «αλυσίδας» των νηπίων που παρατέθηκαν σχηματίζοντας κύκλο. Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους με την βοήθεια ενός καθρέφτη. Εξαγωγή συμπερασμάτων και αποτύπωσή τους σε σχετικά φύλλα εργασίας και εικαστικές δημιουργίες.

► Στην θεματική ενότητα **«Άνοιξη»** με στόχο τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, πραγματοποιήθηκαν τα παρακάτω:

■ Ανάγνωση, σχολιασμός και δραματοποίηση των παραμυθιών **«Το Χαρούμενο Λιβάδι»** κι **«Ένα χαμομήλι αλλιώτικο»**. Δημιουργία πολύχρωμης χειροτεχνίας με την κατασκευή διαφορετικών, πολύχρωμων λουλουδιών και ζωγραφική με πινέλο για ένα όμορφο λιβάδι, σύμβολο της πολυχρωμίας που χαρακτηρίζει την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής.

■ Ακρόαση νανουρίσματος στην αλβανική γλώσσα από μητέρα αλλοδαπού νηπίου στην γιορτή της μητέρας.

■ Συμμετοχή σε φεστιβάλ καινοτόμων δράσεων με αφίσα (poster) για την διαφορετικότητα.

► Στην θεματική ενότητα **«Καλοκαίρι - Θάλασσα»** υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

■ Ανάγνωση και σχολιασμός του παραμυθιού «**Ο Τριγωνοψαρούλης**» και «**Θαλασσογραφίες του Τριγωνοψαρούλη**». Παρακολούθηση σχετικού εκπαιδευτικού βίντεο για την προώθηση του σεβασμού και της κατανόησης προς τους διαφορετικούς άλλους.

► Στο τέλος της σχολικής χρονιάς και σε συνέχεια της υλοποίησης όλων των παραπάνω δραστηριοτήτων, τα παιδιά συμμετείχαν στην συμπληρωματική δράση «**Μπες στα παπούτσια του άλλου**» (προσθήκη της εκπαιδευτικής ομάδας του ΚΕΔΑΣΥ στην παρέμβαση) με δραστηριότητες εντός της σχολικής τάξης και του αύλειου χώρου. Τα παιδιά «μπήκαν στα παπούτσια του άλλου» με την βοήθεια αντικειμένων, όπως π.χ. γυαλιά οράσεως λερωμένα στους φακούς με γαλάκτωμα (δυσκολία στην όραση), ακουστικά που μετέδιδαν έναν διαπεραστικό θόρυβο (δυσκολία στην ακοή), σκληρά γάντια που δυσκόλευαν την αφή, ομιλία σε ξένη γλώσσα για αυτά, την οποία δεν γνώριζαν (δυσκολία των αλλόγλωσσων στην επικοινωνία). Με την χρήση του κατάλληλου εξοπλισμού και την ανάλογη προετοιμασία τα παιδιά βίωσαν άμεσα την διαφορετικότητα με τρόπο που δεν θα ήταν δυνατόν να καταστεί εφικτό υπό άλλες συνθήκες («άμεσες εμπειρίες» των παιδιών σε αντιπαράβολή με τις «έμμεσες εμπειρίες»). Δυνατότητα κατανόησης, αποδοχής, διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου και κατάκτηση της έννοιας της ενσυναίσθησης.

► Επιπρόσθετα στο τελικό στάδιο, τα νήπια παρακολούθησαν τις εξής θεατρικές παραστάσεις για την διαφορετικότητα: «**Ο Πεταλούδόσαυρος**» του Ευγένιου Τριβιζά στην παιδική σκηνή του Θεάτρου Βεάκη, αλλά και «**Η πιο όμορφη ιστορία του κόσμου**» στο παιδικό στέκι του Εθνικού Θεάτρου που συνιστά μια αναφορά στην διαφορετικότητα των παραμυθιών της Ανατολής και της Δύσης. Ο συναισθηματικός αντίκτυπος αυτών των παραστάσεων στον

ψυχισμό των παιδιών ήταν πολύ θετικός, κατά τις αναφορές της εκπαιδευτικού, λειτουργώντας έτσι ενισχυτικά υπέρ της συναισθηματικής ασφάλειας των παιδιών.

Σε όλη την διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος καθώς και στο τέλος κάθε δραστηριότητας, η νηπιαγωγός προέβαινε σε διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και ειδικότερα της πορείας και προόδου των παιδιών με έμφαση στις αλλαγές της συμπεριφοράς και της στάσης τους ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους της παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν διάφορα μέσα, όπως το Ημερολόγιο Νηπιαγωγού, το Βιβλίο/Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής του Νηπιαγωγείου, το Έντυπο Εβδομαδιαίου Σχεδιασμού και Καταγραφής Δραστηριοτήτων, η φωτογράφιση και η βιντεοσκόπηση (όπως ερμηνεύεται στην συνέχεια), τα φύλλα παρατήρησης, οι β' φάσης συνεντεύξεις των γονέων για την εξέλιξη της στάσης των παιδιών και, τέλος, οι αναφορές των ίδιων των νηπίων για την πορεία του προγράμματος, ιδίως, μέσα από αναστοχαστικές ομαδικές συζητήσεις με την εκπαιδευτικό.

Συγκεκριμένα, τα νήπια διατύπωσαν ιδέες ως προς την συμμετοχή τους, τις προτιμήσεις τους ως προς τις δραστηριότητες, τις σχέσεις τους με τα μέλη της ομάδας και την ανάπτυξη συνεργασίας. Ακόμη, τα παιδιά πρότειναν τρόπους, μέσω των οποίων θα κατάφερναν να περιορίσουν τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και να βελτιώσουν συνολικά τον τρόπο εργασίας τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση ενισχύθηκε με την χρήση βιντεοσκοπημένων δράσεων που παρακολούθησαν τα παιδιά αλλά και την παρατήρηση θεματικού φωτογραφικού υλικού από τις δράσεις. Και τούτο γιατί τα μέσα αυτά διευκόλυναν τον κριτικό αναστοχασμό των παιδιών σε συνεργασία πάντα με την εκπαιδευτικό και με την πολύτιμη συμβολή και καθοδήγησή της. Χαρακτηριστικές αναφορές

των παιδιών από την παρακολούθηση τέτοιων δράσεων παρατέθηκαν ως εξής: «Αν θυμώνω, τώρα ξέρω τι να κάνω», «άμα είμαι λυπημένος, θα φτιάχνω ζωγραφιές», «θα δείχνω την αγάπη μου στα άλλα παιδιά», «θα μιλάω με όλα τα παιδιά, χωρίς φωνές», «αν δεν με παίζουν, θα ζωγραφίζω», «άμα έχω πρόβλημα, θα το λέω στα άλλα παιδιά» κλπ. Όπως φάνηκε, αξιοσημείωτη ήταν η ανταπόκριση των παιδιών στην ανάκληση σχετικών γνώσεων και εμπειριών και η ικανότητα αξιοποίησής τους σε νέες καταστάσεις.

Η ολοκλήρωση της παρέμβασης σηματοδοτήθηκε από εκδηλώσεις παρουσίασης του προγράμματος προς τους γονείς με ποικίλους τρόπους, όπως μουσικούς εορτασμούς, θεατρικά δρώμενα και παντομίμα των παιδιών, έκθεση εργασιών και κατασκευών, εικαστική επίδειξη, παραγωγή CD και οπτικοακουστικού υλικού αλλά και δημιουργία αναμνηστικών μπλουζών που έφεραν το σύνθημα του προγράμματος. Παράλληλα, δημιουργήθηκε βιβλίο αναμνήσεων, όπου οι γονείς αποτύπωσαν τις εμπειρίες, εντυπώσεις και συναισθήματα που αποκόμισαν από την όλη δράση. Επίσης, πραγματοποιήθηκε απονομή μεταλλίων προς όλα τα νήπια της τάξης ως επιβράβευση της συμμετοχής και προσπάθειάς τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος.

Η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης επιτεύχθηκε μέσα από την διενέργεια του τελικού κοινωνιογράμματος της τάξης. Τα αποτελέσματά του ανέδειξαν σημαντικές μεταβολές συγκριτικά με το αρχικό, αφού όλα τα νήπια δήλωσαν πως δεν είχαν αρνητικές επιλογές. Διαπιστώθηκε αύξηση των θετικών ψήφων προτίμησης συμμαθητών, εκ των οποίων αρκετά ήταν νήπια που είχαν αρνητικές ψήφους και είχαν απορριφθεί στα αρχικά αποτελέσματα.

Η μελέτη των καταγραφών από τα φύλλα παρατήρησης (νηπιαγωγού και σχολικής συμβούλου), το Ημερολόγιο της Νηπιαγωγού, το Βιβλίο Σχολικής Ζωής

και το Έντυπο Εβδομαδιαίας Καταγραφής Δραστηριοτήτων ανέδειξε ότι τα παιδιά υιοθέτησαν, κατά το δυνατόν, κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές στην καθημερινότητά τους. Όπως φάνηκε, τα παιδιά περιορίσαν στο ελάχιστο τις μεταξύ τους διενέξεις κι αντιπαραθέσεις και αξιοποίησαν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, όπως τις *καρέκλες επίλυσης των συγκρούσεων*, την αλληλεπίδραση και ταύτιση με την *persona doll* κ.ά. βελτιώνοντας σημαντικά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στην πλειοψηφία τους οι καταγραφές προέκυψαν από την παρατήρηση των παιδιών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες και το υπαίθριο παιχνίδι τους, δηλαδή εκεί όπου αρχικά εντοπίστηκαν αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της σύγκρισης να είναι ρεαλιστικά και αντιπροσωπευτικά της επικρατούσας κατάστασης.

Στην τελική αξιολόγηση της δράσης συμπεριλήφθηκαν τα τελικά σχετικά ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους γονείς των νηπίων που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα. Τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι γονείς των παιδιών αφορούσαν σε ενδεχόμενες αλλαγές που παρατήρησαν σε γνωστικό- και συμπεριφορικό επίπεδο στην καθημερινότητα των παιδιών, αλλά και στην διατύπωση προτάσεων για βελτίωση ή τροποποίηση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στο παρεμβατικό εγχείρημα. Οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι από τις αλλαγές που επεσήμαναν στα παιδιά τους, υπογραμμίζοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, κατανόησης, αποδοχής και επίλυσης προβλήματος. Χαρακτηριστικά, παρατέθηκαν οι ακόλουθες αναφορές των γονέων: «Πρόσεξα ότι όταν ήθελε κάτι, το ζητούσε με ευγένεια», «με χαροποίησε το ότι άρχισε να μοιράζεται τα πράγματά του», «όποτε πλέον βλέπουμε Τσιγγάνους στον δρόμο, μας υπενθυμίζει ότι δεν πρέπει να τους κοροϊδεύουμε, γιατί κι αυτοί είναι

άνθρωποι σαν κι εμάς», «δεν πρόκειται να αλλάξουν τα παιδιά, αν δεν αλλάξουμε πρώτα εμείς» κλπ.

Επιπρόσθετα, μέρος της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος συνέστησαν και οι αυτοαναφορές των νηπίων που συμμετείχαν. Όπως προέκυψε, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ιδιαίτερα ευχαριστημένα από την συμμετοχή τους. Τόσο το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, όσο και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κέντρισε το ενδιαφέρον τους και ενεργοποίησε την επιθυμία τους για να επαναλάβουν πολλές από τις δράσεις. Ειδικότερα, τα παιδιά εξέφρασαν την προτίμησή τους για δραστηριότητες που σχετίζονταν με το θέατρο, την ζωγραφική και την μουσική.

Η επιτυχία της παρέμβασης έγκειται στην όλη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που ακολουθήθηκε. Καταρχήν, το θεωρητικό μοντέλο που δομεί την βάση του είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δραστηριότητες του προγράμματος διέπονταν, στο σύνολό τους, από τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως την αρχή της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, της αποδοχής και του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και ποικιλομορφία (Essinger, 1988). Το συγκεκριμένο μοντέλο έδωσε έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με διαφορετική καταγωγή και στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε ένα διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο η παιδαγωγική διαχείριση θα πρέπει να είναι τέτοια που να δείχνει ότι αφορά όλα τα παιδιά (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, οι νηπιαγωγοί συνδυάζουν και αξιοποιούν στοχευμένα και συμπληρωματικά τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Για τον ίδιο λόγο, στην περίπτωση του

νηπιαγωγείου μας οι διδακτικές πρακτικές διαφοροποιήθηκαν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την διαδικασία, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες που παρουσίαζε η ομάδα ως προς την χρήση της γλώσσας, τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονταν τα παιδιά (ρομά, αλλοεθνείς), τους διαφορετικούς τύπους παιδιών (υπερκινητικά, διεκδικητικά, επιθετικά, υπερευαίσθητα, ντροπαλά κ.ά.).

Η διαφοροποίηση των πρακτικών δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί χωρίς την αξιοποίηση των επικρατέστερων θεωριών μάθησης, όπως: η Θεωρία του Συμπεριφορισμού (με βασική αρχή την «Μίμηση Προτύπου»), η Γνωστική Θεωρία Επεξεργασίας της Πληροφορίας (με βασικό άξονα την σύνδεση της προϋπάρχουσας με την νέα πληροφορία και μεταβίβασή της σε νέο πλαίσιο) (Γνωστική Ψυχολογία), οι Θεωρίες του Εποικοδομισμού (Piaget) (με κεντρική θέση την «ανακαλυπτική/διερευνητική/ενεργητική μάθηση») καθώς και οι Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες (με επικρατέστερη την Θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού και την Θεωρία που συνδέεται με την Μάθηση στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης) (Vygotsky).

Η εφαρμογή της δράσης έγινε με γνώμονα τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις, γνώσεις και ανάγκες των νηπίων αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Έτσι, οι μέθοδοι προσέγγισης της διδασκαλίας βάσει των οποίων υλοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες της παρέμβασης ήταν σύγχρονες και καινοτόμες, αναπτυξιακά και διαπολιτισμικά κατάλληλες αλλά και ποικίλες, αφού εναρμονίζονταν πάντα με το περιεχόμενο της εκάστοτε δραστηριότητας.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαθεματική διαπολιτισμική παρέμβαση (χωρισμένη σε θεματικές ενότητες), η οποία ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ενεθάρρυνε την βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία, την

ενεργητική συνεργατική μάθηση, την κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με κριτήριο την έμφυτη περιέργεια των παιδιών για μάθηση και εξερεύνηση, την ανάγκη τους για κίνηση, την τάση τους για μίμηση και την προσέλκυσή τους σε ερεθίσματα εικόνας και ήχου πραγματοποιήθηκε μια πολυαισθητηριακή και δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Η τελευταία περιελάμβανε συγκεκριμένες παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες δημιουργούσαν ευκαιρίες για μάθηση και συνέβαλαν στην ανάπτυξη των γλωσσικών, γνωστικών, κινητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των νηπίων υπό ένα πολυπολιτισμικό πρίσμα. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα είτε μέσα από την συγκινησιακή εμπλοκή τους (το συναίσθημά τους) είτε μέσα από δράση και κίνηση (την συμπεριφορά τους).

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η εκπαιδευτικός δίνοντας ένα ερέθισμα (οπτικό, ακουστικό κ.ά.) επέτρεπε στα παιδιά να αυτενεργήσουν και να αυτοσχεδιάσουν, καθοδηγώντας τα κλιμακωτά έτσι ώστε να κατακτήσουν την δεξιότητα/γνώση και να εμφανίσουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Σε κάθε περίπτωση, στόχος ήταν πάντα η μεταβίβαση της γνώσης και η διατήρηση της επιθυμητής συμπεριφοράς σε άλλα, εξωσχολικά πλαίσια. Με την ίδια λογική, η νηπιαγωγός έκανε χρήση αναστοχαστικών ερωτήσεων εντός της ομάδας, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των παιδιών σε μια προσπάθεια σύνδεσης του τρέχοντος βιώματος της δράσης με παλαιότερα βιώματα από την ζωή του μαθητή, την τρέχουσα καθημερινότητά του και τα κοινωνικά δρώμενα. Μέσω τέτοιων ερωτήσεων επιτυγχάνεται η σύνδεση μιας ιστορίας με τα βιώματα του παιδιού, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του αλλά και την οικογενειακή του ιστορία. Κατ' επέκταση, το παιδί συνδέει μια «ξένη» ιστορία με την προσωπική του ζωή,

αφομοιώνει καλύτερα τις νέες πληροφορίες και εμβαθύνει περισσότερο στο νόημα της ιστορίας αποβάλλοντας τις προκαταλήψεις και ανατρέποντας τα ρατσιστικά στερεότυπα σχετικά με την διαφορετικότητα.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα εστιάζοντας στην δυναμική της τάξης αποσκοπούσε στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών (και, περαιτέρω, των γονέων) αξιοποιώντας μια ευρεία γκάμα τεχνικών παρουσίασης και επεξεργασίας ερεθισμάτων υπέρ της διαφορετικότητας (διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά εργαλεία ή μέσα), όπως:

- **Αξιοποίηση της αφήγησης ιστοριών:** Καλλιεργείται η φαντασία των παιδιών, προωθείται η ακρόαση, η ομιλία και η επικοινωνία μέσα από τις διάφορες εκφάνσεις της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, νηπίων και του περιεχομένου του αφηγήματος (υποθετικά σενάρια, διαδραστική-συμμετοχική ανάγνωση, προσθήκη νέων ιδεών των παιδιών, αναδιήγηση ιστορίας, εναλλακτικό τέλος, δραστηριότητες συνδυασμού εικόνων-λέξεων, φύλλα εργασίας κλπ.) (Δημάση, 2000 & Τσιλιμένη, 2011).
- **Μουσικοκινητικές δραστηριότητες – παιχνίδια:** Παρέχουν την ευκαιρία στα παιδιά να βελτιώσουν την αντίληψή τους και να ανακαλύψουν τις εκφραστικές, δημιουργικές ή κινητικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, διευκολύνουν την προσαρμογή των νηπίων στο περιβάλλον τους (Τσαπακίδου, 1997).
- **Θεατρικό παιχνίδι – παιχνίδια ρόλων – δραματοποίηση – κουκλοθέατρο – αυτοσχεδιασμός – παντομίμα:** Προσφέρουν στα παιδιά την δυνατότητα να διατυπώσουν ιδέες, να ανακαλύψουν την γνώση, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη καθώς και να

συνυπάρξουν ή να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα ανάλογα ερεθίσματα ενδεχομένως να είναι μια ιστορία, ένα βίντεο, φωτογραφικό υλικό, εικόνες κλπ. (Γραμματάς, 1998 & Γραμματάς, 1999).

- **Εικαστικές δημιουργίες** (Ζωγραφική, κολλάζ, κατασκευές, χειροτεχνίες):

Συντελούν στην αναπτυξιακή εξέλιξη των νηπίων, καθώς μέσω αυτών τα νήπια εκφράζουν την φαντασία τους και αναπτύσσουν τις λεπτές δεξιότητές τους. Ταυτόχρονα, μέσα από τις ομαδικές καλλιτεχνικές δημιουργίες τα παιδιά αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και αντιλαμβάνονται την σημασία της συνεργασίας με τους συνομηλίκους για την επίτευξη συλλογικών έργων (Γκανά και συν., 2004).

- **Μουσικές δραστηριότητες:** Η μουσική έχει ιδιαίτερη συναισθηματική επίδραση στα παιδιά. Αναπτύσσει την δημιουργικότητά τους, βοηθά στην εκτόνωση αρνητικών συναισθημάτων αλλά και στην περαιτέρω μετάδοση και διάχυση των θετικών (π.χ. χαρά, ευχαρίστηση κλπ.) στο περιβάλλον τους με την μετέπειτα συμπεριφορά τους (Volchegorskaya & Nogima, 2014).

Εδώ, δεν μπορούμε να παραλείψουμε να αναφερθούμε στην παιδαγωγική χρησιμότητα της εφαρμοσμένης τεχνικής, της “Persona Doll” στην προκειμένη διαπολιτισμική παρέμβαση, όπως προαναφέρθηκε, καθώς αποτέλεσε καινοτόμο πρακτική του προγράμματος.

Οι Persona Dolls μοιάζουν πολύ με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι πάνινες και έχουν ύψος περίπου στα 75 εκατοστά, μπορούν να είναι είτε αγόρια είτε κορίτσια, οποιασδήποτε καταγωγής και χρώματος. Κάθε κούκλα έχει προσωπική ταυτότητα, δηλαδή σταθερό όνομα, χαρακτήρα, οικογένεια και ρόλο, όπως

ακριβώς και τα παιδιά στην τάξη. Συνιστά ένα ακόμη παιδί-συμμαθητή των υπόλοιπων παιδιών.

Οι κούκλες αυτές αποτελούν εργαλείο για την ενίσχυση της τεχνικής αφήγησης ιστοριών συνεισφέροντας σημαντικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Η χρήση της Persona Doll επιτρέπει στα παιδιά να πειραματιστούν με πραγματικά γεγονότα της ζωής και μέσα από τις επινοητικές δεξιότητες του παιχνιδιού και της επικοινωνίας να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις. Τα παιδιά μέσα από την ταύτιση με τις κούκλες και την εμπλοκή τους στις ιστορίες μπορούν να νιώσουν τα αισθήματα των άλλων και να σεβαστούν εκείνους που διαφέρουν.

Στην συνέχεια παρατίθενται συγκεκριμένα περιστατικά και κάποιες χαρακτηριστικές αναφορές και στάσεις των νηπίων, ώστε να αποδοθεί με σαφήνεια ο συναισθηματικός αντίκτυπος της χρήσης της κούκλας στην δράση: Κατά το αρχικό στάδιο συνύπαρξης με την Persona Doll, όταν τα παιδιά εξερευνούσαν το καθένα με την σειρά του την κούκλα, ένα παιδί πίεσε δυνατά τα μάτια της, οπότε και η νηπιαγωγός για να οριοθετήσει την κατάσταση, τους εξήγησε ότι αν της πιέζουν τα μάτια, η κούκλα δεν θα μπορέσει να βλέπει. Γι' αυτόν τον λόγο, την επόμενη ημέρα ένα παιδί έφερε από το σπίτι του γυαλιά στην κούκλα, ώστε να μπορεί να βλέπει καλύτερα.

Όπως διαπιστώθηκε, παιδιά που ήταν πιο συνεσταλμένα και μοναχικά άρχισαν σταδιακά να συμμετέχουν πιο ενεργά στο πρόγραμμα, παρακινούμενα από την περιέργειά τους να γνωρίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα την κούκλα. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με την κούκλα ωφέλησε κυρίως τα παιδιά που δεν είχαν αδέρφια. Κι ενώ κάποια παιδιά σε στιγμές έντασης απαρνήθηκαν την συμμετοχή της κούκλας στο σχολείο, κάποια άλλα προκειμένου να ισορροπήσουν την

κατάσταση, έσπευσαν να εκφραστούν μεγαλόφωνα «...Εεεε δεν θα σας άρεσε να σας το κάνουν και σε εσάς αυτό».

Επιπρόσθετα, σε επεισόδιο εκρηκτικής επιθετικότητας και ταραχής που προκάλεσε ένα ανήσυχο παιδί, το οποίο φώναζε δυνατά και χτυπούσε την κούκλα, καταγράφηκαν τα συναισθήματα των υπόλοιπων παιδιών για την θέση της κούκλας: «Η κούκλα θα θέλει να φύγει, θα έχει απογοητευτεί και θα λυπάται, θα είναι πολύ στεναχωρημένη, θα κλαίει...». Η εκπαιδευτικός αφού επικρότησε την άποψη των άλλων παιδιών, τους εξήγησε ότι δεν είναι σωστό να προσβάλλουμε τους συμμαθητές μας, αφού κι αυτοί έχουν αισθήματα όπως κι εμείς. Ύστερα, η ίδια, κι ενώ χειρίζονταν την κούκλα, της έδωσε τον λόγο λέγοντας:

«Ήταν πράγματι άσχημα τα λόγια του ... η αλήθεια είναι ότι ένιωσα όλα αυτά τα συναισθήματα και το σκέφτηκα να φύγω, αλλά κατάλαβα μετά ότι δεν είναι λύση να το βάζεις στα πόδια, όταν κάποιος σε προσβάλλει. Γι' αυτό σκέφτηκα να το συζητήσω».

Η κούκλα κάλεσε το παιδί από την καρέκλα της ησυχίας και η συζήτηση συνεχίστηκε: «Με πλήγωσαν φίλε μου τα λόγια που είπες για εμένα, εγώ δεν θα τα έλεγα ποτέ για σένα, γιατί ξέρω ότι είσαι πολύ καλό και έξυπνο παιδί».

Στην πορεία, το παιδί μετάνιωσε για την πράξη του, ζήτησε συγγνώμη από την κούκλα και την αγκάλιασε.

Έκτοτε, οι μαθητές έφτιαξαν στην κούκλα ένα μέρος για να κοιμάται, να ξεκουράζεται και να ηρεμεί. Ακόμη, κατά την μέτρηση των μαθητών της τάξης τα παιδιά διόρθωναν την εκπαιδευτικό ισχυριζόμενα ότι θα πρέπει να προσθέσει ακόμη ένα παιδί στο σύνολο των μαθητών της τάξης, προσμετρώντας σε αυτούς και την κούκλα.

Συμπερασματικά, η Persona Doll έγινε αποδεκτή από την τάξη και οι μαθητές ταυτίστηκαν επιτυχώς μαζί της. Μέσα από την συνύπαρξή τους, τα παιδιά αντιλήφθηκαν την αξία της φιλίας και της συνεργασίας αλλά και την ευγενική και ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων κι αντιπαραθέσεων.

Όπως έδειξε η πορεία της παρέμβασης, στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων συνετέλεσε καθοριστικά η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας των νηπίων (Gottman, 2000) (μοντέλο Bronfenbrenner). Η παρουσία της οικογένειας των μαθητών φάνηκε αναμφίβολα ως ιδιαίτερα δυναμική, ήδη από την αρχή του σχολικού έτους της παρέμβασης και μέχρι τις δραστηριότητες ολοκλήρωσής της.

Σε αρχικό στάδιο, ήταν η θετική ανταπόκριση στο κάλεσμα, από την σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία των γονέων, για ενημερωτική συνάντηση σχετικά με την αναγκαιότητα υλοποίησης του προγράμματος, αλλά και η συναίνεση για συμμετοχή σε ημιδομημένες διαγνωστικές συνεντεύξεις. Στην συνέχεια, αξιοσημείωτο ήταν το ενδιαφέρον και ο καθημερινός ζήλος που επεδείκνυαν οι γονείς για προσφορά βοήθειας κατά την διάρκεια εφαρμογής της παρεμβατικής δράσης, όπως π.χ. στην οργάνωση της γωνιάς της διαφορετικότητας με εποπτικό υλικό, παροχή ανάλογου εξοπλισμού κλπ., δυνατότητα ανατροφοδότησης (feedback) –σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό– της παρεμβατικής διαδικασίας με γονεϊκές παρατηρήσεις για την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των νηπίων, συμμετοχή σε συνεντεύξεις β' φάσης κλπ. Σταθερή στάση κράτησαν οι γονείς των παιδιών έως και το κλείσιμο της παρέμβασης, αφενός, με την οικειοθελή συμπλήρωση ερωτηματολογίων με σκοπό την αποτίμηση της όλης παρεμβατικής διαδικασίας αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα διαφορετικότητας. Αφετέρου, οι οικογένειες των νηπίων προσέφεραν απλόχερα

την πολύτιμη βοήθειά τους στην διοργάνωση ανοιχτής Ημερίδας διάχυσης των καινοτόμων πρακτικών του προγράμματος στην περιφέρεια Δυτικής Αττικής προς όλους τους ενδιαφερόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Οι οικογένειες των νηπίων υποστήριξαν ότι η επαφή και η επικοινωνία που ανέπτυξαν με το σχολείο (δια ζώσης, προγραμματισμένη σε τακτά χρονικά διαστήματα αλλά και ηλεκτρονική, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με την μορφή ενημερωτικού follow-up) τους έδωσε την δυνατότητα να αντιληφθούν τους σκοπούς και επιμέρους στόχους της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Στο πλαίσιο αυτό, οι γονείς των νηπίων κινητοποιήθηκαν –με προτροπή και ενθάρρυνση της αρμόδιας σχολικής συμβούλου (επικεφαλούς της παρέμβασης), σύμφωνη έγκριση της Διευθύντριας του Νηπιαγωγείου και ρητή συγκατάθεση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου– για να παρακολουθήσουν σχετική επιμορφωτική δράση σε θέματα καταπολέμησης ρατσισμού και διακρίσεων. Με άλλα λόγια, το παρεμβατικό πρόγραμμα επεκτάθηκε και στους κύκλους της οικογένειας των μαθητών σε μια προσπάθεια για ριζική αλλαγή του τρόπου σκέψης, συναίσθησης και συμπεριφοράς, σε διαπολιτισμικό φάσμα, από την βάση του κοινωνικού ιστού (όπου βρίσκεται η οικογένεια). Η επιμόρφωση αυτή των γονέων πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου των παιδιών με πρωτοβουλία της υπεύθυνης σχολικής συμβούλου.

Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην στάση των γονέων των Ρομά μαθητών απέναντι στο νηπιαγωγείο, στους εκπαιδευτικούς και στα ίδια τα παιδιά τους. Ο επιμορφωτικός ενημερωτικός κύκλος σχετικά με την υποχρεωτικότητα φοίτησης στο νηπιαγωγείο, τον ρόλο του νηπιαγωγείου, το αναλυτικό πρόγραμμα και η αντιμετώπιση της ευαίσθητης αυτής κοινωνικής ομάδας με σεβασμό και ευγένεια συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια κλίματος

εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ακόμη, συνεισέφερε στον περιορισμό της σχολικής διαρροής των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Εντούτοις, παρουσιάστηκαν δυσκολίες εξαιτίας των διαφορετικών μαθησιακών αφετηριών των παιδιών και στην προσαρμογή τους λόγω έλλειψης προηγούμενης φοίτησης σε σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων γηγενών, Ρομά και αλλοδαπών μαθητών σε βιωματικό εργαστήριο με σύνθημα την αποδοχή της διαφορετικότητας λειτούργησε συμπληρωματικά με τις προαναφερθείσες δράσεις στην κατεύθυνση ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

Εν κατακλείδι, όλοι οι εμπλεκόμενοι εκφράστηκαν θετικά για την έκβαση του προγράμματος. Τα παιδιά κατάφεραν να βελτιώσουν αισθητά τις κοινωνικές τους σχέσεις και δεξιότητες, να περιορίσουν τις συγκρούσεις και τα επεισόδια ρατσιστικής συμπεριφοράς και να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις και κρίσεις στο σχολικό περιβάλλον (Denham & Weissberg, 2004).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παρουσίαση ερευνών

Η παρουσίαση του τελικού ερευνητικού δείγματος αυτής της μελέτης πραγματοποιείται σύμφωνα με τον προδιατυπωμένο σκοπό της. Ως εκ τούτου, η σχολαστική ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου αυτών των οκτώ (8) ερευνητικών πηγών αποσκοπούσε στο να συλλεχθούν δεδομένα για:

α) Την αποτύπωση των γενικών στοιχείων των ερευνών. Τέτοιου είδους στοιχεία είναι ο τίτλος της έρευνας, ο τίτλος της δημοσιευμένης πηγής προέλευσης, το έτος δημοσίευσης και τα ονόματα των συγγραφέων/δημιουργών. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται τα γενικά στοιχεία των ερευνητικών παρεμβάσεων, για τις οποίες έγινε εκτενής λόγος.

Πίνακας 1: Γενικά στοιχεία ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο

Όνόματα Συγγραφέων/Δημιουργών	Έτος Δημοσίευσης	Τίτλος Προγράμματος	Τίτλος Πηγής
Ζάραγκας Κ. Χ.	2016	<i>Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων</i>	Έρευνα στην Εκπαίδευση
Καραγιάννη Κ.	2016	<i>Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο</i>	6 ^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής
Κωνσταντάτου Ε.	2017	<i>Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό</i>	Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
Σακελλαρίου Μ., Στράτη Π., Αναγνωστοπούλου Ρ.	2021	<i>Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο</i>	1 ^ο Διεπιστημονικό Συνέδριο Αθλητισμός & Τέχνη: Επιστημονικός και Καλλιτεχνικός Διάλογος
Πετρίκη Σ., Κοντογιάννη Δ., Οικονομίδης Β.	2014	<i>Η επίδραση ενός προγράμματος με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας</i>	9 ^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση"

Καθάρου Α., Χαϊδούτη Λ., Μιναρετζή Τ.	2013	<i>Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ. στο Νηπιαγωγείο</i>	Ψηφιακή Πύλη Ειδικής Αγωγής https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/iPad_dennv.pdf
Μεσσάρης Δ., Παραμυθιώτου Μ., Θάνου Α., Σακελλαρίου Μ., Φοράδη Ε., Φρέρη Ρ., Παπασιμίπα Β., Πάντζιου Ν.	2014	<i>Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα</i>	Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού
	2023	<i>Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!</i>	Δικτυακή Εκπαιδευτική Πύλη του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού https://edugate.minedu.gov.gr

Συγκεντρωτική παρουσίαση - Σύνθεση των αποτελεσμάτων

β) Την σκιαγράφηση των κύριων χαρακτηριστικών των παρεμβατικών προγραμμάτων, όπως είναι ο τύπος της παρέμβασης/είδος της έρευνας, η χρονική διάρκεια, το δείγμα/υποκείμενα, η θεματολογία και οι διδακτικοί στόχοι καθώς και τα εργαλεία και δεδομένα αξιολόγησης που καταγράφηκαν. Τα χαρακτηριστικά αυτά παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 που βρίσκεται στην συνέχεια.

Πίνακας 2: Κύρια χαρακτηριστικά ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο

Τίτλος Προγράμματος	Έτος Δημ/σης	Τύπος Παρέμβασης/ Έρευνας	Χρονική Διάρκεια	Δείγμα / Υποκείμενα	Θεματολογία/ Διδακτικοί Στόχοι	Εργαλεία/Δεδομένα Αξιολόγησης
<i>Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων.</i>	2016	Πειραματική παρέμβαση - Ποσοτική έρευνα	Σχεδόν 9μηνη διάρκεια (Σεπ. 2014- Ιούν. 2015)	44 νήπια (23 αγόρια + 21 κορίτσια), ηλικίας 5 ετών, επιλεγμένα με τυχαία δειγματοληψία από 3 δημόσια νηπιαγωγεία (Πειραματική Ομάδα N1=22 νήπια & Ομάδα Ελέγχου N2=22 νήπια) χωρισμένα με τυχαία δειγματοληψία	Ψυχοκινητική – Ψυχοκοινωνική παρέμβαση •Βελτίωση της κινητικής συμπεριφοράς των νηπίων, ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων & της αυτοεκτίμησής τους •Ανάδειξη θετικής συσχέτισης της κοινωνικής συμπεριφοράς με την κινητική ανάπτυξη και την αυτοεκτίμηση των νηπίων •Προώθηση της ψυχο-κινητικο-κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών •Θετική επίδραση για μαθητές με πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών ('at risk' students) •Θετικός αντίκτυπος της ψυχοκινητικής	Χρήση σταθμισμένων ερευνητικών εργαλείων μέσω συμμετοχικής παρατήρησης : •«Δυστοιχία κινητικών δοκιμασιών», “MOT 4-6” (“Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder”) •Κατάλογος κοινωνικών δεξιοτήτων •Ερωτηματολόγιο κοινωνικής συμπεριφοράς •Κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης & ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης •Χρήση καρτών με προσωποεκφράσεις •Ερωτηματολόγιο «αξιολόγησης προσωπικής ανάπτυξης της οικογένειας» από τους γονείς (ερωτηματολόγιο γονέων) •Αναφορές γονέων («Έντυπο καταγραφής εντυπώσεων» του προγράμματος)

					αγωγής στην ψυχοσύνθεση των παιδιών	
<i>Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο.</i>	2016	Ποιοτική έρευνα - Παρέμβαση για συμπερίληψη νηπίου (βάσει ατομικής μελέτης περίπτωσης)	3μηνη διάρκεια (Μάρτιος 2016 – Ιούνιος 2016)	Εναλλασσόμενες ομάδες νηπίων (4-6 μαθητές) με κύριο μέλος στην κάθε ομάδα τον Δ.	<p>Λειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες για την βελτίωση της καθημερινότητας του Δ.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ανάπτυξη εγγύτητας του Δ. •Ενίσχυση της κοινωνικής ανταπόκρισης, αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά και της εκδήλωσης συναισθημάτων •Συμμετοχή του Δ. σε ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια •Ανάπτυξη κινητικής δραστηριότητας στο πλαίσιο παιχνιδιών για εκτόνωση, εξάσκηση εναλλαγής σειράς και αμοιβαιότητα 	<ul style="list-style-type: none"> •Παρατήρηση του μαθητή στον σχολικό χώρο (σχολική αίθουσα & προαύλιο χώρο) •Τήρηση πρωτοκόλλου παρατήρησης, «Πρωτόκολλο Αξιολόγησης Συμπεριφοράς» •Συμπλήρωση «Φύλλου Αξιολόγησης» με την συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή •Συνέντευξη με την μητέρα και την νηπιαγώγο του Δ. •Συμπλήρωση «Φύλλου Αξιολόγησης» από τους γονείς του Δ. για την καταγραφή της πορείας και προόδου του παιδιού στις προτεινόμενες δραστηριότητες εντός του χώρου του σπιτιού
<i>Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό.</i>	2017	Προληπτική λογοπεδική παρέμβαση – Μικτή έρευνα	1 έτος (σχ. έτος 2016-17, Σεπτέμβριος 2016 – Ιούνιος 2017)	42 νήπια (2 τμήματα νηπίων του σχολείου με 21 νήπια/τμήμα)	<ul style="list-style-type: none"> •Διαρκής σύμπραξη εκπαιδευτικού προσωπικού – λογοπεδικού •Ανταλλαγή σχετικών πληροφοριών για όλα τα παιδιά, ειδικότερα για αυτά με πιθανή καθυστέρηση ή διαταραχή στον λόγο ή/και ομιλία •Εφαρμογή ασκήσεων ενδυνάμωσης φωνολογικής ετοιμότητας •Γονεϊκή υποστήριξη σε ό, τι αφορά τον καθημερινό επικοινωνιακό λόγο των παιδιών και σε 	<ul style="list-style-type: none"> •Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση: Περιοδικές αξιολογήσεις του προφορικού λόγου των νηπίων καθ' όλη την διάρκεια του σχ. έτους •Συστηματική εμπειρική μέθοδος παιδαγωγικής παρατήρησης αναφορικά με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των νηπίων •<u>Αργική αξιολόγηση</u> (σταθμισμένα μέσα) •Χρήση του Action Picture Test στην ελληνική γλώσσα, γνωστό ως «Εικόνες Δράσης-Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας» •Χορήγηση στα παιδιά του ανιχνευτικού ΜέταΦΩΝ τεστ στην βραχεία του μορφή •<u>Διαμορφωτική αξιολόγηση</u> •Ατομικές & ομαδικές λογοπεδικές αξιολογήσεις του

					περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες λόγου/ομιλίας	<p>γλωσσικού προφίλ των μαθητών</p> <ul style="list-style-type: none"> •Συστηματικές καταγραφές της λογοπεδικού και των νηπιαγωγών <p>Τελική αξιολόγηση</p> <ul style="list-style-type: none"> •Συνολική αποτίμηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης •Καταληκτική συνεδρία με τους γονείς (feedback session) για την γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της τελικής αξιολόγησης των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών
<i>Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο.</i>	2021	Ποσοτική έρευνα (βάσει μελετών περίπτωσης 4 μαθητών)	Σχεδόν 1 ολόκληρο σχολικό έτος (Οκτώβριος 2016 – Ιούνιος 2017)	4 νήπια σε τμήμα ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο, με διαγνωσμένες μικτές αναπτυξιακές διαταραχές, υπερκινητικότητα και δυσπραξία κινητικότητας	<ul style="list-style-type: none"> •Διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών με διαταραχές να αποκτήσουν δεξιότητες φοιτώντας στην γενική τάξη και ακολουθώντας τα αναλυτικά προγράμματα •Διερεύνηση της ωφέλειας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε όλους τους τομείς ανάπτυξης μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. <p><u>Συγκεκριμένα:</u> Διερεύνηση της συμβολής του χορού και των κινητικών παιχνιδιών στην αντίληψη εκφραστικών δυνατοτήτων του σώματος και στην απόκτηση γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων αλλά και δεξιοτήτων προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης</p>	<p>Άμεση παρατήρηση ως εργαλείο καταγραφής και αξιολόγησης της προόδου των μαθητών στην αρχή, τέλος και σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης</p> <ul style="list-style-type: none"> •Δεδομένα από την περιγραφική αξιολόγηση εκπαιδευτικών γενικής & ειδικής εκπαίδευσης •Κλειδές παρατήρησης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου •Αξιοποίηση του ημερολογίου του ερευνητή, του ημερολογίου σχολικής ζωής, του βιβλίου πρακτικών του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης, του βιβλίου Συλλόγου Διδασκόντων και βιβλίου Συλλόγου Γονέων •Έκδοση δελτίων ενημέρωσης & συνεντεύξεις γονέων για την μαθησιακή πορεία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα •Συμπλήρωση ανώνυμων ερωτηματολογίων από γονείς & εκπαιδευτικούς (με μετέπειτα αποκωδικοποίησή τους για διεξαγωγή συμπερασμάτων)
<i>Η επίδραση ενός προγράμματος με τη</i>	2014	Έρευνα δράσης -	3μηνη διάρκεια	4 πολυπολιτισμικά	•Η διερεύνηση στάσεων και	Για την διερεύνηση της διαπολιτισμικής συνείδησης

<p>χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας.</p>		<p>αναστοχαστική έρευνα - Μικτή έρευνα</p>	<p>(Απρίλιος 2014 – Ιούνιος 2014, σχ. έτος 2013-14)</p>	<p>τμήματα νηπιαγωγείου του Ρεθύμνου Κρήτης (Πειραματικές Ομάδες = 2 τμήματα του Νηπιαγωγείου & Ομάδες Ελέγχου = τα άλλα 2 τμήματα του Νηπιαγωγείου)</p>	<p>συμπεριφορών που σχετίζονται με την διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών (με το ίδιο ή διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο) & η αλληλεπίδρασή τους σε μια σχολική τάξη ή κοινωνία ανοιχτή ισότητα προς κάθε πολιτισμό και κουλτούρα. •Η διερεύνηση της επίδρασης των Τ.Π.Ε. στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής</p>	<p>των παιδιών: •<u>Πριν</u> και <u>μετά</u> την εφαρμογή του προγράμματος διενέργεια κοινωνιομετρικού τεστ, τεστ κοινωνιομετρικής αντίληψης και διαδραστικών παιχνιδιών από τις χώρες προέλευσης των παιδιών του δείγματος (ποσοτικά στοιχεία/δεδομένα) •Καταγραφές του ερευνητή, παρατηρητή και λοιπών εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου (ποιοτικά στοιχεία) •Αναφορές των γονέων σχετικά με μεταβολές στην κοινωνικότητα & κοινωνικοποίηση των παιδιών σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης και μετά την λήξη της (ποιοτικά στοιχεία αξιολόγησης)</p>
<p>Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ. στο Νηπιαγωγείο.</p>	<p>2013</p>	<p>Ποιοτική έρευνα - Παρέμβαση στο πλαίσιο συμπερίληψης μαθητή με Δ.Ε.Π.-Υ. (βάσει ατομικής μελέτης περίπτωσης)</p>	<p>4μηνη διάρκεια (Φεβρουάριος 2013 – Μάιος 2013, σχ. έτος 2012-13)</p>	<p>Ομάδες μαθητών (8-10 μαθητές) με κύριο μέλος στην κάθε ομάδα τον μαθητή με Δ.Ε.Π.-Υ., τον Α.</p>	<p>•Αύξηση βαθμού χρόνου & ποιότητας συγκέντρωσης •Διευκόλυνση στην ανάκληση πληροφοριών για κάποιο θέμα •Εργασία πάνω σε ακολουθίες εργασιών •Διατήρηση της αποκτηθείσας γνώσης & αποτελεσματική αξιοποίησή της προς όφελός του •Απόκτηση αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης αυτοπροσδιορίζοντας τις ανάγκες του •Ανάπτυξη κοινωνικού διαλόγου και βελτίωση της έκφρασης και επικοινωνίας του •Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από διδακτικά σενάρια •Αναγνώριση των</p>	<p>Συνδυασμός συστηματικής, άτυπης και δυναμικής αξιολόγησης με σκοπό την αξιοποίηση των διδακτικών σεναρίων για επανασχεδιασμό του προγράμματος, όποτε απαιτούνταν. •Συστηματική αξιολόγηση: Συστηματική παρατήρηση του μαθητή με καταγραφή προκαθορισμένων συμπεριφορών σε διαβαθμισμένη κλίμακα. Επιπλέον, χρήση πρωτοκόλλου παρατήρησης για τον Α. & την ομάδα κάθε φορά και τήρηση προσωπικού ημερολογίου της εκπαιδευτικού. •Άτυπη αξιολόγηση: Άτυπη παρατήρηση με καθαρά επιλεκτική καταγραφή συμπεριφορών, κατά την κρίση του ερευνητή. •Δυναμική αξιολόγηση: Διαδικασία που περιλαμβάνει 3 στάδια: Την εξέταση, την εκπαίδευση και την επανεξέταση. Χάρη στον συγκεκριμένο τύπο αξιολόγησης η εκπαιδευτικός κατάλαβε τον τρόπο σκέψης του μαθητή και προσάρμοσε αποτελεσματικά την</p>

					<p>δυνατοτήτων του και γενίκευσή τους εντός και εκτός σχολικής τάξης</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ενίσχυση της κοινωνικής του ταυτότητας αξιοποιώντας την κλίση του και προηγούμενες γνώσεις στις Τ.Π.Ε. 	<p>διδασκαλία προς όφελός του.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Ελεύθερες καταγραφές από όλους τους εμπλεκόμενους
<p><i>Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα.</i></p>	2014	<p>Καθολική (universal), προληπτική παρέμβαση (σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης)</p> <p>–</p> <p>Μικτή έρευνα</p>	<p>3μηνη–4μηνη διάρκεια (12 Φεβρουαρίου 2013 – 30 Μαΐου 2013, σχ.έτος 2012-13)</p>	<p>92 νήπια (Πειραματική Ομάδα Νηπιαγωγείου Σύρου = 47 νήπια & Ομάδα Ελέγχου 2 Νηπιαγωγείων Σύρου= 45 νήπια)</p>	<p><u>Γενικός Σκοπός:</u> Η αλλαγή του σχολικού κλίματος, κατά της αναπαραγωγής βίας</p> <p><u>Ειδικότεροι Στόχοι:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στην διαφορετικότητα •Ανοσοποίηση των παιδιών ενάντια στις συναισθηματικές δυσκολίες εξαιτίας της ενδοσχολικής βίας •Ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών •Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος για αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων •Θετική αξιοποίηση των ηγετικών προφίλ των νηπίων που αναδύθηκαν 	<p><u>Αξιολόγηση σε 3 φάσεις:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Αρχική αξιολόγηση του δείγματος (pre-test) (TIME I) •Διαμορφωτική αξιολόγηση του δείγματος (TIME II) •Τελική αξιολόγηση του δείγματος (post-test) (TIME III) •Επιδίωξη του προγράμματος, οι ίδιες αξιολογήσεις να επαναληφθούν στο πλαίσιο του έτους της παρέμβασης (TIME IV) •<u>Ψυχομετρικά εργαλεία</u> αξιολόγησης του προγράμματος: 2 μη εικονογραφημένες ημιτελείς ιστορίες προς ολοκλήρωση (σε μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης ως μετα-αφηγηματική διαδικασία) •<u>2 φάσεις συνεντεύξεων παιδιών:</u> Συνεντεύξεις παιδιών στην <u>αρχή</u> του προγράμματος & Ερωτηματολόγια κατασκευασμένα από νηπιαγωγούς προς συμπλήρωση από τα παιδιά στο <u>τέλος</u> του προγράμματος (αυτοαναφορές παιδιών) •Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης Σχολής Γονέων (αυτοαναφορές γονέων)
<p><i>Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!</i></p>	2023	<p>Πειραματική παρέμβαση (εδώ απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών της τάξης)</p> <p>–</p>	<p>1 έτος (σχ. έτος 2022-23, Σεπτέμβριος 2022 – Ιούνιος 2023)</p>	<p>23 νήπια</p>	<p>Διαπολιτισμική παρέμβαση</p> <ul style="list-style-type: none"> •Αποδοχή νηπίων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα •Ενίσχυση γνωστικών & κοινωνικών 	<p><u>Αρχική αξιολόγηση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •Κοινωνιόγραμμα (αρχικό) •Συστηματική παρατήρηση •Συνεντεύξεις Προελέγχου Γνώσεων & Αντιλήψεων Νηπίων •Συνεντεύξεις Γονέων (α' φάσης) •<u>Διαμορφωτική Αξιολόγηση</u> •Φύλλα Παρατήρησης •Ημερολόγιο Νηπιαγωγού

		Μικτή έρευνα			δεξιότητων •Ειρηνική διευθέτηση συγκρούσεων & επίλυση προβληματικών καταστάσεων	<ul style="list-style-type: none"> •Ημερολόγιο/Βιβλίο Σχολικής Ζωής •Έντυπο Εβδομαδιαίου Σχεδιασμού & Καταγραφής Δραστηριοτήτων •Καταγραφές σε Φύλλα Εργασίας •Βιντεοσκόπηση & Φωτογράφιση •Συνεντεύξεις Γονέων (β' φάσης) •Αυτοαναφορές Νηπίων <u>Τελική Αξιολόγηση</u> •Κοινωνιόγραμμα (τελικό) •Καταγραφές από Φύλλα Παρατήρησης •Ημερολόγιο Νηπιαγωγού •Ημερολόγιο/Βιβλίο Σχολικής Ζωής •Έντυπο Εβδομαδιαίας Καταγραφής Δραστηριοτήτων •Τελικά Ερωτηματολόγια Γονέων •Αυτοαναφορές Νηπίων
--	--	--------------	--	--	---	---

Όπως σημειώνεται, τα επιλεχθέντα ερευνητικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, καταγεγραμμένα εντός της τελευταίας δεκαετίας (2013-2023), αφορούν στην πλειοψηφία τους μικτές έρευνες (4 παρεμβατικά προγράμματα) έναντι όσων αντιστοιχούν σε ποσοτικές (2 παρεμβατικά προγράμματα) και ποιοτικές έρευνες (2 παρεμβατικά προγράμματα). Συγκεκριμένα, ο μικτός τύπος έρευνας εδώ προσδιορίζει προληπτικές –σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης– παρεμβάσεις, μια αναστοχαστική έρευνα δράσης αλλά και μια πειραματική παρέμβαση. Η τελευταία συνδέεται κατά κανόνα με τον καθορισμό πειραματικής ομάδας μαθητών του δείγματος (οπότε και καθορισμό αντίστοιχης ομάδας ελέγχου).

Η χρονική διάρκεια εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων εμφανίζεται περιορισμένης εμβέλειας, καθώς κυμαίνεται από λίγους μήνες (3-4 μήνες) μέχρι ένα έτος η μέγιστη (σχεδόν 9 ή 12 μήνες) (ολιγόμηνη ή ετήσια διάρκεια).

Αναφορικά με το δείγμα ή τα υποκείμενα (πληθυσμό-στόχο) της διεξαγωγής των παρεμβάσεων, ενδέχεται να ποικίλλει από ατομικές μελέτες περίπτωσης νηπίων, στις οποίες ωστόσο οι παρεμβάσεις απευθύνονται πάντα στο πλαίσιο ολιγομελών ομάδων μαθητών, μέχρι το αριθμητικό σύνολο των νηπίων που συνθέτουν την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου αλλά και τον συνολικό αριθμό μαθητών της τάξης.

Σε επίπεδο θεματολογίας των παρεμβάσεων γίνεται αντιληπτό το εξής: Αφενός, μπορεί να είναι αποσπασματική και να εστιάζει ουσιαστικά σε μία πτυχή της διαφορετικότητας (π.χ. ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περίπτωση παιδιών με αυτισμό, διαταραχές λόγου-ομιλίας κλπ. ή σχολική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με παιδιά αλλοεθνή, αλλόγλωσσα κ.ά.)· αφετέρου, ωστόσο επιχειρείται μια πιο ολιστική προσέγγιση με ευρεία αποδοχή της διαφορετικότητας και όλων των «διαφορετικών» παιδιών ανεξαρτήτως κατηγορίας (πτυχής διαφορετικότητας). Σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση συνετέλεσε και η διευρυμένη, πλην όμως ξεκάθαρη, στοχοθεσία (διδασκτικοί στόχοι) των παρεμβατικών προγραμμάτων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιβεβαιωμένη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβατικών δράσεων στο σύνολό τους, την οποία συνθέτουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την αξιοποίηση σταθμισμένων και άτυπων μέσων αξιολόγησης, αντίστοιχα. Πολύτιμη υπήρξε στην όλη αξιολογική διαδικασία η συμβολή της συστηματικής παιδαγωγικής παρατήρησης της μαθησιακής πορείας των νηπίων στην αρχή, σε όλη την διάρκεια και στο τέλος των παρεμβάσεων (αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση). Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή έκβαση των δράσεων ήταν οι συνολικές καταγραφές της αξιολόγησης και των αναφορών μέσα

από την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στις παρεμβατικές δράσεις (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και φορείς της ευρύτερης σχολικής κοινότητας).

Σε αυτό το σημείο, διευκρινίζεται ότι παραλείπεται η ειδική αναφορά στους υπεύθυνους της εφαρμογής/υλοποίησης των προγραμμάτων, οπότε και δεν συμπεριλαμβάνεται η σχετική στήλη των «Υπευθύνων Εφαρμογής/Εφαρμοστών» στον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα. Ο λόγος έγκειται στην απουσία πληροφοριακού υλικού σχετικά με την κατάρτιση, επιμόρφωση ή εξειδίκευση των αρμόδιων εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στις δράσεις (όπως προαναφέρθηκε στις πρώτες υποενότητες της παρούσας μελέτης) (ειδικότερα στις περιπτώσεις μη συμμετοχής άλλων ειδικών επιστημόνων στην εφαρμογή των προγραμμάτων, όπου ο φόρτος της υλοποίησης βάρυνε τον ρόλο των υπεύθυνων νηπιαγωγών).

Η εικόνα των κύριων χαρακτηριστικών των οκτώ επιλεγθέντων παρεμβατικών προγραμμάτων συμπίπτει σε γενικές γραμμές, κατά τον τρόπο που σκιαγραφείται, με τα χαρακτηριστικά στοιχεία ανάλογων παρεμβατικών δράσεων σε διαθέσιμες επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι οποίες απαντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία (Δώνη, 2015). Εντούτοις, καταγράφονται διαφορές ανάμεσα στα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τέτοιου είδους προγράμματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στην διεθνή. Ειδικότερα, εξετάζοντας μεμονωμένα συγκεκριμένες πτυχές της σχεδίασης του προηγούμενου πίνακα αναφορικά με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία σχολιάζονται τα εξής:

Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων που υλοποιούνται στις χώρες του εξωτερικού είναι, στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, παρατεταμένη

και μακροχρόνια. Τα προγράμματα των ξένων χωρών είναι θεσμοθετημένα και ενσωματωμένα εξαρχής στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα (δεν συνδέονται κατά περίπτωση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) για τους σκοπούς της παρέμβασης, όπως συμβαίνει συχνά στην Ελλάδα). Συνεπώς, επιχειρείται η συστηματική και μακροχρόνια στήριξη των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, κι όχι μόνο στην προσχολική. Έτσι, ενισχύονται εκπαιδευτικά οι μαθητές «που βρίσκονται σε κίνδυνο» (students 'at risk') να αναπτύξουν δευτερογενείς δυσκολίες (μετά τα πρωτογενή προβλήματα που σχετίζονταν με την διαφορετικότητά τους) (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010).

Ακόμη, ενώ η θεματολογία των ελληνικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης είναι αποσπασματική και μονόπλευρη (όπως προαναφέρθηκε), τα αντίστοιχα προγράμματα του εξωτερικού είναι ολιστικά και περιλαμβάνουν όλες τις πτυχές της διαφορετικότητας ταυτόχρονα (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φυλή, εθνικότητα, γλώσσα, πολιτισμό κλπ.) (Koglin & Peterman, 2011).

Κλείνοντας την αναφορά σε ενδεχόμενες αναντιστοιχίες των προγραμμάτων της ελληνικής προς αυτά της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν τα προγράμματα. Στις χώρες του εξωτερικού οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται υποχρεωτικά και εκτενώς σε θέματα διαφορετικότητας, είτε κατά την διάρκεια των σπουδών τους, είτε σε μεταγενέστερη φάση έναρξης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Αντίθετα, η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε θέματα διαφορετικότητας συχνά δεν γνωστοποιείται καν στους άμεσα ενδιαφερόμενους (όπως στην περίπτωσή μας) ή απουσιάζει ακόμη και σήμερα σχεδόν ολοκληρωτικά (Han, Catron, Weiss & Marciel, 2005).

γ) Την ανάδειξη των συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων (θεωρητικό υπόβαθρο/μοντέλο παρέμβασης, μεθοδολογία, εκπαιδευτικές πρακτικές). Η καταλληλότητά τους είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα των εν λόγω προγραμμάτων. Ως εκ τούτου, η παρουσίασή τους βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της ερευνητικής εργασίας, ώστε να απαντηθούν τα 2 από τα 3 ερευνητικά ερωτήματα.

Το θεωρητικό υπόβαθρο/μοντέλο ή, αλλιώς, η θεωρητική κατεύθυνση αποτελεί το πρώτο και βασικό συστατικό του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των προγραμμάτων, οπότε και παρουσιάζεται πρώτο στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Θεωρητικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο

	Θεωρίες Μάθησης			Διαπολιτισμική Αγωγή	Οικοσυστημική Προσέγγιση – Μοντέλο Bronfenbrenner
	Συμπεριφοριστικές Θεωρίες (Μάθηση μέσω Καθοδήγησης και Διδασκαλίας)	Γνωστικές Θεωρίες (Μάθηση μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης & Οικοδόμησης)	Κοινωνικοπολιτισμικές / Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες (Μάθηση μέσω Έκφρασης, Αναζήτησης & Επικοινωνίας της Πληροφορίας)		
<i>Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων</i>		<ul style="list-style-type: none"> •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) •Θεωρία της «σκαλωσιάς» (καθοδήγηση της διδασκαλίας) (Bruner) •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) 	<ul style="list-style-type: none"> •Αξιοποίηση της ψυχοκοινωνικής θεωρίας προσωπικότητας του Erickson με το λεγόμενο στάδιο «πρωτοβουλίας-ενοχής» (κατά την κοινωνικογνωστική θεώρηση της μάθησης) 		Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα

<p><i>Συνεπαιίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Μάθηση μέσω Μίμησης Προτύπου (modeling) →Η «Μίμηση» ως βασικός μηχανισμός λειτουργικής μάθησης (Skinner) •Θεωρία σύνδεσης Ερεθίσματος-Αντίδρασης (Stimulus-Reaction, S-R) (Watson, Hull) →Συγκεκριμένα οπτικά ερεθίσματα προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις/συμπεριφορές (συνειρμική μάθηση) •Θεωρία Συντελεστικής Μάθησης (αντανακλαστικής μάθησης) (Skinner) →Αξιοποίηση της Θεωρίας για γενίκευση της επιθυμητής συμπεριφοράς μετά από πρότερη επιβράβευσή/ένισχυσή της 	<ul style="list-style-type: none"> •Γνωστικός Εποικοδομισμός (Piaget) →Η μάθηση συντελείται ως ενεργός οικοδόμηση της γνώσης βάσει προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) •Θεωρία της «σκαλωσιάς» (καθοδήγηση της διδασκαλίας) (Bruner) •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) (Γνωστική Ψυχολογία) 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & Mischel) →Η μάθηση ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορικοκοινωνική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο όπου συντελείται →Μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης προτύπων (μοντέλων) (modeling) →«Αυτο-αποτελεσματικότητα» μέσω λεκτικής πειθούς & λεκτικής προτροπής/καθοδήγησης 		<p>Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα</p>
<p><i>Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία σύνδεσης Ερεθίσματος-Αντίδρασης (Stimulus-Reaction, S-R) (Watson, Hull) 	<ul style="list-style-type: none"> •Γνωστικός Εποικοδομισμός (Piaget) •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & Mischel) •Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky) 		<p>Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα</p>
<p><i>Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Μάθηση μέσω Μίμησης Προτύπου (modeling) •Θεωρία σύνδεσης Ερεθίσματος-Αντίδρασης (Stimulus-Reaction, S-R) (Watson, Hull) 	<ul style="list-style-type: none"> •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & Mischel) •Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky) •Θεωρία Μάθησης (μαθησιακών εμπειριών) στην Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών (Ζ.Ε.Α.) (Zone of Proximal Development, Z.P.D.) 		<p>Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα</p>

			(Vygotsky)		
<i>Η επίδραση ενός προγράμματος με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας</i>		<ul style="list-style-type: none"> •Γνωστικός Εποικοδομισμός (Piaget) •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) & ωφέλιμος συσχετισμός με την Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (βάσει της οποίας κάθε άνθρωπος επεξεργάζεται αποτελεσματικά και κατακτά τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο) 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & Mischel) •Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky) 	<p>Βάσει θεματολογίας προγράμματος →</p> <p>Αξιοποίηση όλων των συναφών με την Διαπολιτισμική Αγωγή εννοιών (π.χ. διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική επάρκεια κλπ.)</p>	Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα
<i>Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ. στο Νηπιαγωγείο</i>		<ul style="list-style-type: none"> •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) 	<ul style="list-style-type: none"> •Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky) •Θεωρία Μάθησης (μαθησιακών εμπειριών) στην Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών (Z.E.A.) (Zone of Proximal Development, Z.P.D.) (Vygotsky) 		Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα
<i>Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα</i>		<ul style="list-style-type: none"> •Γνωστικός Εποικοδομισμός (Piaget) μέσα από την γνωστική επεξεργασία του ενσωματωμένου 3πτυχου «σκέψη-συναίσθημα-συμπεριφορά» •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (Μ.Ε.Π.) (Γνωστική Ψυχολογία) 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Bandura & Mischel) →Ικανότητα ενσωμάτωσης 3πτυχου «σκέψη-συναίσθημα-συμπεριφορά» 		Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα
<i>Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Μάθηση μέσω Προτύπου (modeling) 	<ul style="list-style-type: none"> •Γνωστικός Εποικοδομισμός (Piaget) •Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης (Bruner) •Γνωστική Θεωρία Επεξεργασίας της Πληροφορίας ή •Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών 	<ul style="list-style-type: none"> •Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Vygotsky) •Θεωρία Μάθησης (μαθησιακών εμπειριών) στην Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης των παιδιών (Z.E.A.) (Zone of Proximal Development, Z.P.D.) (Vygotsky) 	<ul style="list-style-type: none"> •Διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία •Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 	Ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα

		(Μ.Ε.Π.) (Γνωστική Ψυχολογία)			
--	--	-------------------------------------	--	--	--

Στην συνέχεια, απεικονίζεται η παρουσίαση των άλλων δύο συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, δηλαδή της **μεθοδολογίας και των εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνικών**, όπως εμφανίζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4: Μεθοδολογία και εκπαιδευτικές πρακτικές/τεχνικές του σχεδιασμού των ερευνητικών παρεμβατικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο

	Μεθοδολογία	Εκπαιδευτικές Πρακτικές/Τεχνικές
<i>Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Βιωματική διδακτική προσέγγιση •Ενεργητική μάθηση → Αυτενεργός – αυτόνομη – αυτόβουλη μάθηση → Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση → Ενεργός οικοδόμηση της γνώσης και μάθησης βάσει προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας •Παιγνιώδης διδακτική •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση •Εφαρμογή δομημένου-οργανωμένου προγράμματος δραστηριοτήτων •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Μουσικοκινητικά & ρυθμικά παιχνίδια •Παιχνίδια ρόλων με υλικό ψυχοκινητικής •Αφήγηση •Δραματοποίηση ιστοριών/παραμυθιών •Μουσικές δραστηριότητες •Γρήγορη εναλλαγή δραστηριοτήτων •Τεχνική ιδεοθύελλας (brainstorming) •Επίλυση προβλημάτων •Μεταγνωστικές στρατηγικές
<i>Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο</i>	<ul style="list-style-type: none"> •Δομημένη διδασκαλία (Structured Teaching) → Αναδόμηση του μαθησιακού περιβάλλοντος ως προς 1) τον χώρο, 2) το σύστημα εργασίας & το ημερήσιο πρόγραμμα και 3) τις επιμέρους δραστηριότητες •Αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, όπως: <ul style="list-style-type: none"> -Η διδασκαλία κατά περίπτωση (incidental teaching) → «Φυσικές ευκαιρίες» για διδασκαλία -Η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος (engineering the environment) → «Τεχνητές ευκαιρίες» για διδασκαλία -Η μίμηση προτύπου (modeling) → Χρήση οπτικών/ακουστικών προτύπων επίδειξης και αναπαράστασης -Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (guided discovery style) → Καθοδήγηση στην ανακάλυψη της σωστής κίνησης μέσα από βήματα/ερωτήσεις -Η προτροπή (prompts) → Συστηματική βοήθεια (λεκτική, οπτική, φυσική) στον μαθητή από την εκπαιδευτικό για την σωστή απάντησή του -Η λεκτική προτροπή/καθοδήγηση (verbal prompts) → Λεκτική παρέμβαση απλή και κατανοητή για την σωστή απάντηση του μαθητή -Η καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting) → Καθοδήγηση μέσω φωτογραφιών/εικόνων/σκίτσων για την σωστή απάντηση του μαθητή -Η φυσική καθοδήγηση (physical guidance) → Σωματική καθοδήγηση του μαθητή (χέρια ή σώμα) •Αυστηρά δομημένο-οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων •Ενεργητική μάθηση •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση •Παιγνιώδης διδακτική •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση 	<ul style="list-style-type: none"> •Ζωγραφική σχεδίων τύπου “stencil” & ομαδική ζωγραφική •Συνεργατικές κατασκευές παζλ/επιτραπέζια/ενσφηνώματα •Παιδικά ομαδικά παιχνίδια (με οριοθετημένο πλαίσιο) •Τεχνική ιδεοθύελλας (brainstorming) (δημιουργία συνειρμών) •Τεχνική οπτικοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού μέσω χρήσης καρτών συναισθημάτων (οπτικά ερεθίσματα) •Τεχνική της επιβράβευσης της καλής συμπεριφοράς με χρήση υλικών μέσων (αυτοκόλλητα επιβράβευσης-σαπουνόφουσκες) (συμπεριφορική τεχνική)

	<ul style="list-style-type: none"> •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	
<p><i>Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Βιωματική διδακτική προσέγγιση •Ενεργητική – ανακαλυπτική - αυτόβουλη μάθηση •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση •Παιγνιώδης διδακτική •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση •Δομημένο-οργανωμένο πρόγραμμα φωνολογικής ετοιμότητας •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Γλωσσικά παιχνίδια •Τεχνικές λόγου, όπως διάλογος, συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων & ανάγνωση παραμυθιών - κειμένων •Απαγγελία ποιημάτων •Παιχνίδι ρόλων & θεατρική δημιουργία •Δραματοποίηση θεμάτων •Αξιοποίηση τεχνικών, όπως: <ul style="list-style-type: none"> -Τεχνικές για την ένταση της φωνής -Οδηγίες εκφώνησης εντολών στα παιδιά (συντομία προτάσεων, παύσεις & επανάληψη οδηγιών) -Οπτικά ερεθίσματα/οπτικοποίηση τήρησης κανόνων της τάξης -Τεχνικές εμπλουτισμού λεξιλογίου μέσω επεξήγησης καινούριων λέξεων
<p><i>Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •<u>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.)</u> → Τροποποίηση και προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών ως προς α) το περιεχόμενο, β) την διαδικασία, γ) το μαθησιακό περιβάλλον και δ) το αποτέλεσμα •Διαθεματική διδακτική προσέγγιση → Διασύνδεση παρεμβατικού προγράμματος με το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) του νηπιαγωγείου •Βιωματική διδακτική προσέγγιση •Ενεργητική – ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση •Παιγνιώδης διδακτική •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση •Αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, όπως: <ul style="list-style-type: none"> -Η λεκτική προτροπή/καθοδήγηση (verbal prompts) -Η καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα (visual prompting) -Η μίμηση προτύπου (modeling) •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Άκουσμα μουσικών (ως «ακουστικά ερεθίσματα» ή «ευκαιρίες») & παίξιμο μουσικών οργάνων •Λεκτική αφήγηση ιστοριών •Αξιοποίηση (παραιοδοσιακών) τραγουδιών και ποιημάτων •Χρήση ηχητικού υλικού με σημαντικές αλλαγές στην ένταση •Αξιοποίηση χορού & κινητικού παιχνιδιού •Μεταγνωστικές στρατηγικές
<p><i>Η επίδραση ενός προγράμματος με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) → Χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού •Διαθεματική διδακτική προσέγγιση •Βιωματική διδακτική προσέγγιση •Ενεργητική - διερευνητική μάθηση •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση •Παιγνιώδης διδακτική •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Αξιοποίηση δυνατοτήτων λογισμικού (ήχος, βίντεο, εικόνα, γραφικά, ιστοσελίδες-links, κείμενο στατικό/δυναμικό) → Χρήση πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας/νεοεισερχόμενης γνώσης •Αξιοποίηση δημοτικών τραγουδιών •Πειραματισμός & επίλυση προβλημάτων •Οπτικοποίηση δημοτικών τραγουδιών → Κατανόηση νοήματος των στίχων των τραγουδιών •Αξιοποίηση «οπτικής γλώσσας» των συνοδευτικών εικόνων των τραγουδιών → Διαπολιτισμική συνείδηση νηπίων •Ζωγραφική & συνεργατική κατασκευή παραδοσιακών εθνικών στολών (από κοινού με γονείς) •Μεταγνωστικές στρατηγικές
<p><i>Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ. στο Νηπιαγωγείο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. → Εργασία στο iPad → Μάθηση μέσω Η/Υ → Διδακτικά σενάρια δραστηριοτήτων → Επικοινωνιακή συνθήκη → Λειτουργικός χαρακτήρας του αντικειμένου της μάθησης με σημασία και νόημα για τα παιδιά •Βιωματική διδακτική προσέγγιση → Βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού & αφήγησης-δραματοποίησης •Ενεργητική – ανακαλυπτική – αυτόβουλη μάθηση •Παιγνιώδης διδακτική → Θεραπευτικό παιχνίδι •Μουσική παιδαγωγική προσέγγιση •Συναισθηματική αγωγή (ως διδακτική προσέγγιση) •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση → Αλληλοδιδασκαλία •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία 	<ul style="list-style-type: none"> •Θεατρικό παιχνίδι •Κινησθητική δράση •Αφήγηση – δραματοποίηση •Τεχνική διαλόγου •Τεχνικές λόγου / Γλωσσικές τεχνικές •Μεταγνωστικές στρατηγικές

<p><i>Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα</i></p>	<p>των παιδιών</p> <ul style="list-style-type: none"> •Βιωματική διδακτική προσέγγιση → Βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με την μορφή εργαστηρίων •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση → Σύνδεση της συνολικής εμπειρίας του προγράμματος με την προσωπική εμπειρία των νηπίων •Ενεργητική - διερευνητική μάθηση •Παιγνιώδης διδακτική •Συναισθηματική αγωγή (ως διδακτική προσέγγιση) •Μίμηση προτύπου (modeling) •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση •Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Τεχνική της παρουσίασης/αυτοπαρουσίασης των νηπίων •Σύναψη Συμβολαίου τάξης → Διασφάλιση συναίνεσης & συνοχής της ομάδας (συμπεριφορική τεχνική) •Εμφύχωση •Διάλογος - Συζήτηση στην ομάδα •Τεχνική ιδεοθύελλας (brainstorming) (δημιουργία συνειρμών) •Παιχνίδια ρόλων & θεατρικό παιχνίδι •Δραματοποίηση έργων παιδικής λογοτεχνίας •Αξιοποίηση τραγουδιών •Εικαστική έκφραση •Ασκήσεις ενσυναίσθησης & φαντασίας •Αξιοποίηση παιδαγωγικών εργαλείων → Η κούκλα της τάξης → Ζωντάνεμα της κούκλας •Αφήγηση (ψηφιακή – διαδραστική – συμβατική) •Επίλυση προβλημάτων •Μεταγνωστικές στρατηγικές → Κριτικός αναστοχασμός των νηπίων για τις εμπειρίες τους
<p><i>Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> •Συνδυασμός & συμπληρωματική αξιοποίηση πρακτικών της <u>Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας & της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας</u>: -<u>Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.)</u> → Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων ως προς το περιεχόμενο & ως προς την διαδικασία -<u>Διαπολιτισμική προσέγγιση</u> → Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης → Στόχος η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών •Διαθεματική διδακτική προσέγγιση → Σύνδεση παρέμβασης με θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) •Βιωματική διδακτική προσέγγιση → Πολυαισθητηριακή-δραστηριοκεντρική προσέγγιση → Συναισθηματική & συμπεριφορική εμπλοκή των νηπίων •Εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση •Ενεργητική - διερευνητική μάθηση •Παιγνιώδης διδακτική → Παιγνιώδεις δραστηριότητες → Ευκαιρίες για μάθηση •Κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή •Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση → Εστίαση στην δυναμική της τάξης •Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. •Οικοσυστημική προσέγγιση → Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων & συμμετοχή από κοινού στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> •Τεχνική της παρουσίασης/αυτοπαρουσίασης των νηπίων •Σύναψη Συμβολαίου τάξης •Διάλογος - Συζήτηση στην ομάδα → Αναστοχαστική ομαδική συζήτηση •Αξιοποίηση της αφήγησης ιστοριών: -Υποθετικά σενάρια -Δραστηριότητες συνδυασμού εικόνων-κειμένου ιστορίας -Αξιοποίηση οπτικών ερεθισμάτων εικόνων -Διαδραστική-συμμετοχική ανάγνωση -Προσθήκη νέων ιδεών των μαθητών → Τεχνική ιδεοθύελλας (brainstorming) -Αναδιήγηση ιστορίας -Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός & παντομίμα των νηπίων → Αναπαράσταση αναδιηγούμενης ιστορίας -Εναλλακτικό τέλος -Χρήση εργαλείου 'story jumper' → Δυνατότητα σύνθεσης προσωπικής ιστορίας μαθητή με αποτύπωση προσωπικών ιδεών συνοδευτικά των εικόνων της ιστορίας •Θεατρικό παιχνίδι & παιχνίδια ρόλων •Δραματοποίηση παραμυθιών •Κουκλοθέατρο – αυτοσχεδιασμός – παντομίμα → Αλληλεπίδραση νηπίων •Παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο & θέαση θεματικού φωτογραφικού υλικού από δράσεις με θέμα την «διαφορετικότητα» → Λειτουργία τους ως ερεθίσματα για τους μαθητές •Μουσικοκινητικές δραστηριότητες/χορογραφίες/παιχνίδια •Μουσικές δραστηριότητες: -Ακρόαση τραγουδιών/παιδικών νανουρισμάτων -Εικονογράφηση τραγουδιών -Παιχνιδοτράγουδα •Εικαστικές δημιουργίες (ζωγραφική, κολλάζ) & δημιουργικές δράσεις χειροτεχνίας (κατασκευές) •Ασκήσεις ενσυναίσθησης & φαντασίας → Χρήση κατάλληλου εξοπλισμού → Άμεση βίωση της διαφορετικότητας → «Άμεση εμπειρία» νηπίων •Αξιοποίηση παιδαγωγικών εργαλείων → Η κούκλα της τάξης → Ζωντάνεμα της κούκλας (κούκλες κουκλοθέατρου, δαχτυλόκουκλες, αυτοσχέδιες κούκλες κλπ.) •Αξιοποίηση & χρήση της Κούκλας Περσόνας (Persona Doll) → Παιδαγωγικό εργαλείο για παιχνίδια ρόλων των παιδιών → Αλληλεπίδραση, εξωτερίκευση συναισθημάτων & επίλυση προβληματικών καταστάσεων •Τεχνικές επίλυσης προβλημάτων/συγκρούσεων: -«Καρέκλες επίλυσης των συγκρούσεων» → Εκπαίδευση νηπίων στον ειρηνικό χειρισμό των διενέξεων, σε τεχνικές διάλογου & ενεργητικής ακρόασης

		-Αλληλεπίδραση – ταύτιση με την Persona Doll → Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων των νηπίων •Επίλυση προβλημάτων •Μεταγνωστικές στρατηγικές → Κριτικός αναστοχασμός των νηπίων για τις εμπειρίες τους •Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού (CD) & αναμνηστικού υλικού από την συνολική εμπειρία του προγράμματος – Απονομή μεταλλίων σε όλους τους μαθητές → Επιβράβευση συμμετοχής (συμπεριφορική τεχνική)
--	--	--

Όπως συνάγεται από την συγκεντρωτική παρουσίαση των στοιχείων στους Πίνακες 2, 3 και 4 και προκειμένου να απαντηθεί το **1^ο ερευνητικό ερώτημα** της παρούσας εργασίας, η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων έγκειται στα εξής:

- α) Συστηματική εμπειρική παρατήρηση της εικόνας των μαθητών ή, αλλιώς, του προφίλ με το οποίο εμφανίζονται όσον αφορά τις ικανότητες, τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους σε όλα τα στάδια της παρέμβασης (αρχή, πορεία και τέλος).
- β) Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών σε συνδυασμό με καταγραφή και εκτίμηση της μαθησιακής τους ετοιμότητας σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης (στο πλαίσιο της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης).
- γ) Τυπική/επίσημη αξιολόγηση με σταθμισμένα ερευνητικά μέσα και εργαλεία των επιδόσεων των παιδιών στον τομέα που εστιάζει η παρέμβαση, τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της παρέμβασης. Σκοπός της επίσημης αξιολόγησης είναι η εξαγωγή ποσοτικών και μετρήσιμων στοιχείων, τα οποία θα εκφράζουν ενδεχόμενες μεταβολές της μαθησιακής ικανότητας των νηπίων και θα αποτυπώνουν αριθμητικά την εξέλιξη ή πρόοδο ολόκληρης της μαθησιακής πορείας των νηπίων, ώστε να επιτρέπονται συγκρίσεις (ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης) (επιστημονική τεκμηρίωση αποτελεσματικότητας παρέμβασης).

δ) Καθορισμό των επιθυμητών διδακτικών στόχων (γενικού σκοπού και επιμέρους στόχων) και σχεδιασμό των παρεμβατικών προγραμμάτων.

ε) Αξιοποίηση σύγχρονων και αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, προσεγγίσεων, εργαλείων και τεχνικών κατά την υλοποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων.

στ) Αξιολόγηση και καταγραφή της προόδου των μαθητών σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης με αναφορές από όλους τους εμπλεκόμενους στην μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές). Επιπλέον, επανατροφοδότηση (feedback) του προγράμματος για αποτελεσματικό επανασχεδιασμό του, εφόσον και όπου απαιτείται.

Ιδιαίτερα σημαντικό για την επιτυχία του σχεδιασμού είναι η δόμηση και οργάνωση δραστηριοτήτων με γνώμονα τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και την θετική στάση των παιδιών (δηλαδή δραστηριότητες υψηλής παρώθησης για μάθηση). Οι προβλεπόμενες δραστηριότητες θα πρέπει, ακόμη, να έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία καθώς και εσωτερική δομή και συνοχή, κάτι που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να ιεραρχούν τι προηγείται και τι ακολουθεί καθώς και για ποιο λόγο εφαρμόζεται η κάθε δραστηριότητα. Η σαφήνεια του σχεδιασμού παρέχει την δυνατότητα μιας εμπεριστατωμένης και υψηλού βαθμού ακρίβειας αξιολόγησης των αποτελεσμάτων.

Καθώς πρόκειται για την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης, θεωρείται εύλογη η οργάνωση και ο σχεδιασμός κάθε προγράμματος πρώιμης παρέμβασης στην βάση των **πέντε (5) μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου**, όπως είναι: **Το παιχνίδι, οι ρουτίνες, οι καταστάσεις καθημερινής ζωής, οι διερευνήσεις και το οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων**. Τα μαθησιακά αυτά πλαίσια λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά και συνδυαστικά στον σχεδιασμό και την

υλοποίηση των προγραμμάτων (ενδεικτικά παραδείγματα παρατέθηκαν προηγουμένως σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις στην ενότητα *Βιβλιογραφική Ανασκόπηση*). Πιο συγκεκριμένα:

- **Το παιχνίδι** –ελεύθερο και οργανωμένο– είτε αναπτύσσεται από τα παιδιά στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων, είτε οργανώνεται με την συμβολή των νηπιαγωγών σε δομημένες δραστηριότητες, συνιστά πηγή ευχαρίστησης και μάθησης.
- **Οι ρουτίνες** –ως βασικό πλαίσιο αναφοράς και ασφάλειας για τα παιδιά– συνδέονται με γεγονότα που πραγματοποιούνται σε τακτική βάση και είναι προβλέψιμα στο πλαίσιο καθημερινής πρακτικής.
- **Οι καταστάσεις καθημερινής ζωής** αποτελούν ταυτόχρονα και ευκαιριακές καταστάσεις (ευκαιρίες για μάθηση), οι οποίες εφόσον αξιοποιηθούν από τους/τις νηπιαγωγούς, μπορούν να εξελιχθούν σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες μέσω της διασύνδεσης ανάμεσα στο παρεμβατικό πρόγραμμα (συνολική εμπειρία εφαρμογής) και τα συμβάντα στην ζωή των παιδιών (προσωπικές εμπειρίες).
- **Οι διερευνήσεις** λειτουργούν ως μαθησιακές δράσεις μέσα από τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν τα στάδια μιας ερευνητικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην ενεργό εμπλοκή τους και στην ανακάλυψη νέων γνώσεων (ενεργητική – ανακαλυπτική μάθηση).
- **Το οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων** περιλαμβάνει μεμονωμένες δραστηριότητες ή δράσεις που αποσκοπούν στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών στο πλαίσιο εκπαιδευτικών, προληπτικών ή παρεμβατικών προγραμμάτων.

Η τρέχουσα μελέτη αποσκοπεί να υπογραμμίσει την σημαντικότητα των τριών (3) συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων, ώστε ο

τελευταίος να θεωρείται διεξοδικός και κατάλληλος προγνωστικός δείκτης της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων. Έτσι, σύμφωνα με τους Πίνακες 3 και 4, ο σχεδιασμός πρέπει να βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις ή, αλλιώς, σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, να έχει συγκεκριμένη μεθοδολογία και να εμπερικλείει την χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών ή τεχνικών.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο δομούνται οι παρεμβάσεις, συνθέτουν οι επικρατέστερες από εκπαιδευτική άποψη μαθησιακές θεωρίες (συμπεριφοριστικές / γνωστικές / κοινωνικοπολιτισμικές / κοινωνικογνωστικές) σε συνδυασμό με την διαπολιτισμική αγωγή, όπου προβλέπεται βάσει θεματολογίας της παρέμβασης και την οικοσυστημική προσέγγιση (μοντέλο που εισήγαγε ο Bronfenbrenner) σε ό, τι αφορά την εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα.

Ακολούθως, σύμφωνα με τον Πίνακα 4, τα παρεμβατικά προγράμματα χρησιμοποιούν στο σύνολό τους σύγχρονες και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις ως εναρμονισμένα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Οι βασικότερες καταγεγραμμένες προσεγγίσεις είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.), η διαθεματική προσέγγιση, η εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση, η βιωματική προσέγγιση, η ενεργητική/ανακαλυπτική/διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, η παιγνιώδης διδακτική, η χρήση των Τ.Π.Ε., η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση καθώς και η οικοσυστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε η δομημένη διδασκαλία με τις προβλεπόμενες διδακτικές μεθόδους, η χρήση δομημένου-οργανωμένου προγράμματος δραστηριοτήτων, η μουσική παιδαγωγική προσέγγιση, η

(κοινωνικο-)συναισθηματική αγωγή, η μίμηση προτύπου αλλά και η διαπολιτισμική προσέγγιση.

Όπως προκύπτει από τον ίδιο Πίνακα, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων αξιοποιήθηκαν όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές ή τεχνικές που διέπουν την φιλοσοφία της προσχολικής εκπαιδευτικής βαθμίδας. Οι πιο κοινές και ευρέως χρησιμοποιούμενες πρακτικές/τεχνικές είναι το παιχνίδι/παιχνίδι ρόλων αλλά και η πρακτική της αφήγησης ιστοριών/παραμυθιών με διάφορες επιμέρους προβλεπόμενες τεχνικές, όπως π.χ. υποθετικά σενάρια, αναδιήγηση ιστορίας, διαδραστική-συμμετοχική ανάγνωση κλπ. Επιπλέον, οι μουσικές/μουσικοκινητικές δραστηριότητες και χορογραφίες, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, η παντομίμα με τους αυτοσχεδιασμούς της αλλά και οι εικαστικές δημιουργίες με τις επιμέρους πτυχές τους, όπως η ζωγραφική, το κολλάζ, οι κατασκευές και οι χειροτεχνίες. Ακόμη, αξιοποιήθηκαν τεχνικές, όπως η τεχνική της ιδεοθύελλας (brainstorming), η τεχνική της οπτικοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και η τεχνική της επιβράβευσης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τέλος, αξιοποιήθηκαν πρακτικές/τεχνικές, όπως η επίλυση προβλημάτων και οι μεταγνωστικές στρατηγικές (αναστοχαστική τεχνική) ενώ, παράλληλα, εισήχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία και μέσα. Τέτοια είναι οι «καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων», οι κούκλες της τάξης (πάσης φύσεως κούκλες) καθώς και Κούκλες Περσόνες (Persona Dolls) (νεωτεριστικές εκπαιδευτικές τεχνικές που ενσωματώνονται πλέον ταχύτατα στα παρεμβατικά προγράμματα για την αποδοχή της διαφορετικότητας).

Αξιοποιώντας τα προαναφερθέντα μαθησιακά πλαίσια και με γνώμονα το ότι ο επιτυχής σχεδιασμός οδηγεί στην επιτυχία της παρέμβασης, διαμορφώθηκαν οι

ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές για την οργάνωση του σχεδιασμού. Οι τελευταίες αποτελούν επί της ουσίας τα γενικά συμπεράσματα που διατυπώνονται αναφορικά με τις προϋποθέσεις ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού σχεδιασμού:

- ▶ Οι δράσεις να οργανώνονται γύρω από συστηματικές διαδικασίες ανίχνευσης προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των παιδιών.
- ▶ Να συλλέγονται πληροφορίες για τις δυνατότητες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και πολιτισμικές - οικογενειακές παραδόσεις των παιδιών.
- ▶ Να δίνεται έμφαση στο παιχνίδι, στις πρωτοβουλίες και στις διερευνήσεις των παιδιών.
- ▶ Να παρέχονται πολλαπλές ευκαιρίες για χρήση και ανάπτυξη των διαφορετικών μέσων έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας της σκέψης (π.χ. προφορικός λόγος, σχέδιο-ζωγραφική, χειρονομίες, Τ.Π.Ε. και ψηφιακά μέσα, ποικίλες μορφές τέχνης κλπ.).
- ▶ Να αξιοποιούνται κατάλληλες τεχνικές διαλόγου ως εργαλείο για την συν-οικοδόμηση νοημάτων και γνώσεων.
- ▶ Να ενθαρρύνεται ο αναστοχασμός των παιδιών σχετικά με τις ιδέες που εκφράζουν και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν.
- ▶ Να αναζητείται η «φωνή» των παιδιών και να τους δίνονται διαρκώς ευκαιρίες για να εκφράσουν και να μοιραστούν τα προσωπικά νοήματά τους σχετικά με τον κόσμο που τα περιβάλλει.
- ▶ Να προωθείται μια ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης αναδεικνύοντας τις λογικές συνδέσεις μεταξύ των μαθησιακών περιοχών της παρέμβασης και την σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.).

- ▶ Να εξασφαλίζεται η συνέχεια στην μάθηση ανάμεσα στα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα συσχετίζοντας σχολικές, οικογενειακές και κοινωνικές πρακτικές.
- ▶ Να προωθείται η δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» υποστηρίζοντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την ενεργή συναισθηματική, κοινωνική, φυσική και γνωστική εμπλοκή όλων των μελών της (παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς και άλλα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας).

Σε συνέχεια του 1^{ου}, την απάντηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος συνθέτουν οι Πίνακες 3 και 4 συνολικά, όπου καταγράφονται συγκεντρωτικά και με τρόπο συγκρίσιμο τα συστατικά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων ως προς κάθε παρέμβαση, μία προς μία.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι εξαιτίας της επακριβούς παράθεσης και της σαφούς και λεπτομερούς απεικόνισης των 3 συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων στους Πίνακες (καθένα εκ των 3 για καθεμία παρέμβαση), κρίνεται προτιμότερη η επισήμανση ορισμένων μόνο σχετικών σημείων (συγκεκριμένες σχετικές διαπιστώσεις) που επιλέχθηκαν να υπογραμμιστούν κατά την συγκεντρωτική και συγκριτική απεικόνιση των συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού/παρέμβαση. Ο λόγος δεν είναι άλλος, από την αποφυγή της μονότονης επανάληψης των συστατικών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού/παρέμβαση και υπό την μορφή κειμένου πέρα από την υπάρχουσα αναλυτική σύνοψη σε συγκεντρωτικούς πίνακες. Συνεπώς:

Σε ό, τι αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο, κατά τον Πίνακα 3, οι γνωστικές αλλά και κοινωνικογνωστικές/κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες βρίσκονται στην βάση όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων (σε όλα τα 8 προγράμματα) με τις

συμπεριφοριστικές θεωρίες να στηρίζουν τα μισά από αυτά (δηλαδή 4 εκ των 8). Όπως αναφέρθηκε ήδη, οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης εμπίπτουν θεματολογικά μόνο στα 2 από τα 8 παρεμβατικά προγράμματα που παρουσιάστηκαν. Ταυτόχρονα, τα προγράμματα στο σύνολό τους τάσσονται υπέρ της οικοσυστημικής προσέγγισης και της αμφίδρομης επικοινωνίας των υποσυστημάτων που περιβάλλουν τα παιδιά –συνεπώς υπέρ της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας–, η οποία και επιδιώχθηκε πρακτικά κατά την υλοποίησή τους (σε όλα τα 8 προγράμματα).

Από μεθοδολογική σκοπιά, όπως εξάγεται από τον Πίνακα 4, προσεγγίσεις όπως είναι η εποικοδομιστική διδακτική, η βιωματική, η ενεργητική/ανακαλυπτική/διερευνητική προσέγγιση της μάθησης, (η διαθεματική), η παιγνιώδης διδακτική, η ομαδοσυνεργατική καθώς και η οικοσυστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβλέπονται χωρίς καμία εξαίρεση κατά τον σχεδιασμό και χρησιμοποιούνται καθολικά από τις εν λόγω παρεμβατικές δράσεις στο νηπιαγωγείο. Σε αυτό συνέβαλαν σημαντικά τόσο οι θεωρητικές καταβολές των προγραμμάτων (όλες οι προαναφερθείσες μαθησιακές θεωρίες που αξιοποιήθηκαν), όσο και η αξιοποίηση των 5 προαναφερθέντων μαθησιακών πλαισίων του νηπιαγωγείου και η μαθησιακή φιλοσοφία που χαρακτηρίζει το τελευταίο. Επιπλέον, καταγράφεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. είτε ως κύριας μεθοδολογίας που υπαγορεύει η θεματολογία και φύση της παρέμβασης (παρέμβαση No.5 & παρέμβαση No.6 με την σειρά που παρατίθενται στον Πίνακα), είτε ως επιμέρους μεθόδου που χρησιμοποιείται ανάμεσα στις υπόλοιπες (παρέμβαση No.7 & παρέμβαση No.8). Έμφαση δίνεται στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.), η οποία αν και διαφαίνεται ξεκάθαρα ως προβλεπόμενη μεθοδολογία μόνο σε 2 από τις 8

παρεμβάσεις (παρέμβαση Νο.4 & παρέμβαση Νο.8), εντούτοις χρησιμοποιείται, επί της ουσίας, κατά κόρον σε τέτοιου είδους προγράμματα είτε στον απόλυτο βαθμό είτε πιο μερικώς μέσω της πολύπλευρης διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (ως προς το περιεχόμενο/την διαδικασία/το μαθησιακό περιβάλλον/το αποτέλεσμα) (εδώ η διαφοροποίηση συνιστά αναγκαιότητα για την υλοποίηση του προγράμματος). Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε η δομημένη διδασκαλία με τις προβλεπόμενες διδακτικές μεθόδους, όπως είναι η διδασκαλία κατά περίπτωση, η προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος, η προτροπή/λεκτική προτροπή/λεκτική καθοδήγηση, η καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα, η φυσική καθοδήγηση κ.ά. στην περίπτωση παρέμβασης με σκοπό την συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο παιδιού με αυτισμό (όπως προβλέπεται επιστημονικά).

Αναφορικά με την χρήση των εκπαιδευτικών πρακτικών/τεχνικών, υπογραμμίζεται η δημιουργία «άμεσων εμπειριών» μάθησης από τον/την εκπαιδευτικό για αποδοχή της διαφορετικότητας και ικανότητα ενσυναίσθησης. Επιπλέον, επισημαίνεται η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών με στόχο την ικανότητα των νηπίων για κριτικό αναστοχασμό των εμπειριών και γνώσεών τους. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών τεχνικών (όπως προαναφέρθηκε), όπως είναι οι «καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων» και οι Κούκλες Περσόνες (Persona Dolls) για την προώθηση της αλληλεπίδρασης των νηπίων και την δημιουργία θετικού και ειρηνικού κλίματος στην σχολική τάξη.

δ) Την ανάδειξη της ποιότητας συνεργασίας σχολείου – οικογένειας των νηπίων.

Όπως διαφαίνεται τόσο από τον Πίνακα 3 (θεωρητικό υπόβαθρο εκπαιδευτικού σχεδιασμού παρεμβάσεων) όσο και από τον Πίνακα 4 (μεθοδολογία εκπαιδευτικού σχεδιασμού παρεμβάσεων), τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζουν στο σύνολό τους την οικοσυστημική προσέγγιση (θεωρητικό μοντέλο Bronfenbrenner) σε ό, τι αφορά την επικοινωνία και συνεργασία των δύο ανοιχτών μικροσυστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας.

Στις γραμμές που ακολουθούν επιχειρείται να αποτυπωθεί η ποιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας των νηπίων και να παρουσιαστούν συγκεντρωτικά οι μορφές συνεργασίας και συμμετοχής εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών στις συγκεκριμένες παρεμβατικές δράσεις (Πίνακας 5). Επιπλέον, επεξηγείται η χρήση της τυπολογίας που χαρακτηρίζει το μοντέλο συνεργασίας και επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 5, και ερμηνεύεται η προέλευσή της. Στόχος είναι να απαντηθεί το **3^ο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα** της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 5: Μορφές Συνεργασίας Εκπαιδευτικών και Γονέων των Μαθητών στα Παρεμβατικά Προγράμματα στο Νηπιαγωγείο

	Μορφές Συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας
<i>Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων</i>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών -Επαφή με τους γονείς (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Αρχική ενημερωτική συνάντηση – Γνωστοποίηση διεξαγωγής της παρέμβασης – Αίτημα συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από γονείς – Πρόσκληση μέσω email προς γονείς για τακτές συναντήσεις κατά την διεξαγωγή του προγράμματος -Επαφή με το σχολείο (από την πλευρά των γονέων) → Μεγάλη συμμετοχή και ανταπόκριση στην πρόσκληση - Συμπλήρωση «εντύπου καταγραφής εντυπώσεων» μετά την λήξη του προγράμματος</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο -Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία → Δημιουργία υποστηρικτικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας μέσα στο σπίτι (μέσω σπιτικής υλικοτεχνικής υποδομής) (από την πλευρά των γονέων) -Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση → Εξασφάλιση της «συνέχειας» των εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων) -Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης -Επιμόρφωση & καθοδήγηση γονέων για συμμετοχή στις δραστηριότητες υλοποίησης του προγράμματος – Εξατομικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση γονέων (βάσει οικογενειακών αναγκών) (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p>
<i>Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο</i>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών -Επαφή με τους γονείς (από την πλευρά της εκπαιδευτικού) → Συνέντευξη από την μητέρα του μαθητή στο αρχικό στάδιο σχεδιασμού του προγράμματος – Τηλεφωνική επικοινωνία με γονείς (προγραμματισμένη & έκτακτη) – Συναντήσεις δια ζώσης με γονείς (α) αρχικές-ενημερωτικές για την διεξαγωγή του προγράμματος, κατευθυντήριες γραμμές για εφαρμογή δραστηριοτήτων προγράμματος, β) τακτικές-μηνιαίες συναντήσεις για ανταλλαγή πληροφοριών (αμφίδρομη πληροφόρηση) σχετικά με την πορεία υλοποίησης του προγράμματος για τον μαθητή → Δυνατότητα τροποποίησης της διαδικασίας & ενδεχόμενου επαναπροσδιορισμού των στόχων του προγράμματος γ) έκτακτες συναντήσεις πληροφόρησης των γονέων με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού για έκτακτο γεγονός άξιο αναφοράς – Τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέων → Σύνδεση σπιτιού-σχολείου σε καθημερινή & συστηματική βάση (αμφίδρομη πληροφόρηση) – Καθημερινή συμπλήρωση «Φύλλου Αξιολόγησης» με καταγραφή της ημερήσιας δραστηριότητας/προόδου του μαθητή στο σχολείο -Επαφή με το σχολείο (από την πλευρά των γονέων) → Πληροφόρηση της εκπαιδευτικού σχετικά με το προφίλ του μαθητή & ενδεχόμενη μεταβολή του – Έκτακτη πληροφόρηση της εκπαιδευτικού με πρωτοβουλία των γονέων για έκτακτο γεγονός άξιο αναφοράς – Συστηματική πληροφόρηση της εκπαιδευτικού σχετικά με την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας για το παιδί & θετικά/αρνητικά σημεία της διαδικασίας προς επισήμανση (βελτίωση ικανοτήτων/εμπόδια-δυσκολίες) - Καθημερινή συμπλήρωση «Φύλλου Αξιολόγησης» με καταγραφή της ημερήσιας δραστηριότητας/προόδου του μαθητή στο σπίτι</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο -Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς → Παρακολούθηση της προόδου & σχολικής εικόνας του μαθητή μέσω ηλεκτρονικής αποστολής των εργασιών του από την εκπαιδευτικό (από την πλευρά των γονέων) -Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία → Κατάλληλη προετοιμασία του μαθητή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος & στις ανατεθειμένες εργασίες της εκπαιδευτικού → Δημιουργία περιβάλλοντος που ενθαρρύνει & υποστηρίζει την μάθηση → Εξασφάλιση της «συνέχειας» των εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων)</p>

	<p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Καθοδήγηση & εκπαιδευτική υποστήριξη γονέων σχετικά με την σύνδεση του συμπεριληπτικού προγράμματος του σχολείου με το σπίτι (αναγκαιότητα αλλαγών στην συμπεριφορά και σε καθημερινές συνήθειες των γονέων, ανάγκη αναδιάρθρωσης του χώρου του σπιτιού και αναδόμησης του καθημερινού προγράμματος δραστηριοτήτων) (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p>
<p><i>Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό</i></p>	<p>• Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά της λογοπεδικού) → Αρχική ενημερωτική συνάντηση – Παρουσίαση προγράμματος της ενισχυτικής γλωσσικής παρέμβασης – Προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις εκπαιδευτικού-ειδικού επιστημονικού προσωπικού νηπιαγωγείου και γονέων & ανταλλαγή πληροφοριών (αμφίδρομη πληροφόρηση) σχετικά με την ατομική γλωσσική εξέλιξη των παιδιών και τους εξατομικευμένους στόχους – Ατομικές συναντήσεις – Καταληκτική συνεδρία για γνωστοποίηση αποτελεσμάτων τελικής αξιολόγησης των φωνολογικών δεξιοτήτων των παιδιών (συνάντηση ανατροφοδότησης-συνολική αποτίμηση αντίκτυπου γλωσσικής παρέμβασης στα παιδιά)</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Πληροφόρηση εκπαιδευτικών & λογοπεδικού σχετικά με την μαθησιακή προσπάθεια των παιδιών κατά την υλοποίηση του φωνολογικού προγράμματος</p> <p>• Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς</u> → Ανάλυση λειτουργικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στους γονείς για την παροχή ενδοσχολικής ενίσχυσης (ατομική/ομαδική/συνδυαστική ενίσχυση) (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία</u> → Αναπαραγωγή σχολικού φωνολογικού προγράμματος στο οικογενειακό περιβάλλον → Δημιουργία περιβάλλοντος που ενθαρρύνει & υποστηρίζει την μάθηση → Εξασφάλιση της «συνέχειας» των γλωσσικών εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση</u> → Μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού, επισήμανση ενδεχόμενης ανάγκης παιδιού για ενδοσχολική γλωσσική ενίσχυση (ατομική/ομαδική/συνδυαστική ενίσχυση) (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Υποστηρικτική καθοδήγηση γονέων (μέσω ατομικών συναντήσεων) σχετικά με το φωνολογικό πρόγραμμα στο οικογενειακό περιβάλλον – Φωνολογική εκπαίδευση γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p>
<p><i>Ο χορός και το κινητικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία: Παρεμβατικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο</i></p>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών – Έκδοση δελτίων ενημέρωσης, φύλλων παρατήρησης & ανώνυμων ερωτηματολογίων για καταγραφή της ικανοποίησης όσον αφορά την συνεργασία με τους γονείς – Πληροφόρηση γονέων μέσα από συνεντεύξεις, σημειώματα & ενημερωτικά φυλλάδια για διάφορα θέματα (π.χ. προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, εξέλιξη και μαθησιακή πορεία συμμετεχόντων μαθητών στο παρεμβατικό πρόγραμμα κ.ά.)</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών – Έκδοση δελτίων ενημέρωσης, φύλλων παρατήρησης & ανώνυμων ερωτηματολογίων για καταγραφή της ικανοποίησης όσον αφορά την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς</u> → Αναπαραγωγή συγκεκριμένων σχολικών δραστηριοτήτων μέσα από κάποιες ενδεικτικές καθημερινές δραστηριότητες στο σπίτι (π.χ. ανάγνωση βιβλίων, μαγείρεμα κλπ.) (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία</u> → Καθημερινές δραστηριότητες στο σπίτι, όπως το στρώσιμο του τραπέζιου, το μαγείρεμα κ.ά. ως τρόποι εμπέδωσης των σχετικών εννοιών από την σχολική διδασκαλία για τα</p>

	<p>παιδιά, όπως μαθηματικές έννοιες, π.χ. αντιστοιχία κλπ. (μέσα από το στρώσιμο τραπέζιου), η λεπτή κινητικότητα, ο συντονισμός και η συνεργασία (μέσα από το μαγείρεμα) κ.ά. (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση</u> → Αξιοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων στο σπίτι (π.χ. στρώσιμο τραπέζιου, μαγείρεμα κλπ.) ως πλούσιων μαθησιακών εμπειριών για την εμπέδωση σχετικών εννοιών της διδασκαλίας στο σχολείο → Εξασφάλιση της «συνέχειας» των εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Επιμόρφωση & καθοδήγηση γονέων μέσα από την διεξαγωγή προγράμματος ανοιχτών μαθημάτων στην Σχολή Γονέων σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικά, ανάπτυξης, ενίσχυσης της αυτοαντίληψης- αυτοεκτίμησης και σχολικής ετοιμότητας των παιδιών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>-Εθελοντική βοήθεια – προσφορά των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων στο σχολείο – Εθελοντική συμμετοχή-συνεισφορά γονέων γυμναστών στην οργάνωση αθλητικο-χoreυτικής-πολιτιστικής εκδήλωσης (από την πλευρά των γονέων)</p>
<p><i>Η επίδραση ενός προγράμματος με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών προσχολικής ηλικίας</i></p>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Δημιουργία ευκαιριών για διαπολιτισμική επικοινωνία με τους γονείς – Καταγραφή συναισθηματικής ικανοποίησης σε ό, τι αφορά την επικοινωνία με τους γονείς</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Καταγραφή συναισθηματικής ικανοποίησης σε ό, τι αφορά την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση</u> → Αξιοποίηση καθημερινών και ευκαιριακών καταστάσεων σε πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες για τα παιδιά – Διασύνδεση του διαπολιτισμικού παρεμβατικού προγράμματος με σημαντικά συμβάντα στην ζωή των παιδιών (π.χ. εορτασμούς, οικογενειακές συνήθειες κλπ.) → Εξασφάλιση της «συνέχειας» των εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> → Ανάπτυξη δημιουργικότητας, γνώσεων και δεξιοτήτων των παιδιών – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Παρουσίαση της πολιτιστικής εκδήλωσης σε διημερίδα Καινοτόμων Προγραμμάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό – Περαιτέρω προώθηση και προβολή εκδήλωσης σε ενημερωτική εκπομπή τοπικού δημοτικού τηλεοπτικού σταθμού (στο πλαίσιο καλών πρακτικών διαπολιτισμικού περιεχομένου) (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>-Εθελοντική βοήθεια – προσφορά των γονέων στην οργάνωση και προετοιμασία πολιτιστικής εκδήλωσης στο πλαίσιο της σχολικής τοπικής κοινότητας (κατασκευή παραδοσιακών στολών & παρασκευή τοπικών εδεσμάτων) (από την πλευρά των γονέων)</p>
<p><i>Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα iPad για Παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ. στο Νηπιαγωγείο</i></p>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Τακτικές προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών είτε δια ζώσης, είτε ηλεκτρονικά – Συνεχής πληροφόρηση σε θέματα σχετικά με την υγεία των παιδιών, πιθανά προβλήματα ή δυσκολίες τους και σημεία του σχεδιασμού του προγράμματος που χρειάζεται να αναθεωρηθούν (επανασχεδιασμός)</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Τακτικές προγραμματισμένες συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών είτε δια ζώσης, είτε ηλεκτρονικά – Συνεχής πληροφόρηση σε θέματα σχετικά με την υγεία των παιδιών, πιθανά προβλήματα ή δυσκολίες τους και σημεία του σχεδιασμού του προγράμματος που χρειάζεται να αναθεωρηθούν (επανασχεδιασμός) – Ηλεκτρονική πληροφόρηση γονέων μέσα από το ημερολόγιο σχολικής ζωής του νηπιαγωγείου → Αναρτημένα εβδομαδιαία</p>

	<p>διδασκτικά σενάρια → Δυνατότητα λήψης ανατροφοδότησης (feedback) για ενδεχόμενη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία → Γενίκευση της μάθησης των παιδιών εκτός σχολικού πλαισίου – Αίτημα προς την νηπιαγωγό για ατομική ενημερωτική συνάντηση αναφορικά με την μαθησιακή πορεία του μαθητή στο πρόγραμμα → Αξιοποίηση καταγραφών προσωπικού ημερολογίου της νηπιαγωγού</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία</u> → Συμβολή των γονέων στην εξάσκηση του μαθητή στο ηλεκτρονικό νηπιαγωγείο από τον χώρο του σπιτιού σε ποικίλες γνωσιακές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση</u> → Βοήθεια και συμμετοχή των γονέων στην ανατροφοδότηση του μαθητή στο παρεμβατικό πρόγραμμα (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-«Ανοιχτό Μάθημα» για γονείς μέσα από ένα θεατρικό δρώμενο με την συνέργεια της διδακτικής του iPad – Αναπαράσταση διδακτικού σεναρίου με πρωταγωνιστές τα νήπια → Επιμόρφωση – ενημέρωση γονέων για την μαθησιακή εξέλιξη και πρόοδο των παιδιών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p>
<p><i>Τα μυστικά του ουράνιου τόξου: Ένα πρόγραμμα καθολικής παρέμβασης για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαχείριση της ενδοσχολικής βίας σε προσχολικά περιβάλλοντα</i></p>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης της αρμόδιας επιστημονικής ομάδας & εκπαιδευτικών με τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα – Σχετική πληροφόρηση</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Τακτικές συναντήσεις ανατροφοδότησης της αρμόδιας επιστημονικής ομάδας & εκπαιδευτικών – Σχετική πληροφόρηση – Παροχή πληροφόρησης μέσω συμπληρωμένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης της Σχολής Γονέων (μετά την λήξη παρακολούθησης)</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Εβδομαδιαία επιμόρφωση & καθοδήγηση γονέων από ειδικούς επιστήμονες & εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολής Γονέων σε θέματα σχετικά με την ανάπτυξη και ανατροφή των παιδιών (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p>
<p><i>Εφαρμογή Προγράμματος για την Αγωγή Υγείας. Παίζω...Παίζεις; Δεν με νοιάζει που διαφέρεις!</i></p>	<p>•Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με τους γονείς</u> (από την πλευρά των εκπαιδευτικών) → Αρχική ενημερωτική συνάντηση – Επεξήγηση αναγκαιότητας υλοποίησης της παρέμβασης – Πληροφόρηση εκπαιδευτικών</p> <p>-<u>Επαφή με το σχολείο</u> (από την πλευρά των γονέων) → Κατάθεση συναίνεσης για συμμετοχή σε ημιδομημένες διαγνωστικές συνεντεύξεις (αρχικό στάδιο παρέμβασης) – Πληροφόρηση γονέων (σε όλα τα στάδια της παρέμβασης) – Ανάπτυξη τακτικής, δια ζώσης επικοινωνίας & ηλεκτρονικής (μέσω email) με την μορφή ενημερωτικού follow-up – Αναφορές γονέων μέσα από την συμπλήρωση ερωτηματολογίων τελικής αξιολόγησης της παρεμβατικής δράσης (σχετικά με τον αντίκτυπο στα παιδιά & την καταλληλότητα της εφαρμοσμένης μεθοδολογίας)</p> <p>•Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο</p> <p>-<u>Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς</u> → Επισήμανση θετικών αλλαγών στην συμπεριφορά των παιδιών σε ό, τι αφορά δεξιότητες κοινωνικές, αποδοχής και επίλυσης προβλήματος (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία</u> → Υποστήριξη των παιδιών στην ανάθεση εργασιών των εκπαιδευτικών & συμπληρωματική εξάσκηση σε διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές, π.χ. εξάσκηση στην διαδραστική/συμμετοχική ανάγνωση ιστοριών κλπ. (από την πλευρά των γονέων)</p> <p>-<u>Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση</u> → Αξιοποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων στο σπίτι, ως μαθησιακών ευκαιριών, για εξασφάλιση της «συνέχειας» των εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον (από την πλευρά των γονέων)</p>

	<p>-<u>Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες</u> – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>•Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης</p> <p>-Επιμόρφωση γονέων σε θέματα φοίτησης στο νηπιαγωγείο, επεξήγησης του ρόλου και της σύστασης της προσχολικής εκπαίδευσης, καταπολέμησης του ρατσισμού και των διακρίσεων (παρακολούθηση σχετικής επιμορφωτικής δράσης) – Μέριμνα για βιωματικό εργαστήρι, όπου θα συμμετείχαν γονείς γηγενών, Ρομά και αλλοδαπών μαθητών με σύνθημα την αποδοχή της διαφορετικότητας (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)</p> <p>-Σημαντική προσφορά βοήθειας των γονέων κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε όλη την διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος (π.χ. συγκέντρωση εποπτικού υλικού, παροχή εξοπλισμού κλπ.) – Εθελοντική συμβολή – προσφορά βοήθειας των γονέων στην διοργάνωση ανοιχτής Ημερίδας προς όλους τους ενδιαφερόμενους στην εκπαιδευτική κοινότητα (από την πλευρά των γονέων)</p>
--	---

Όπως επιβεβαιώνεται μέσα από σύγχρονες έρευνες, τέτοιου είδους προγράμματα πρώιμης παρέμβασης είναι αποτελεσματικά στην εφαρμογή τους όταν –ανάμεσα στα άλλα (κατάλληλος εκπαιδευτικός σχεδιασμός κλπ.)– βασίζονται στις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης (Γεωργίου, 2011 & Γιώτσα, 2014) και επιδιώκουν με διάφορους τρόπους την ενεργό συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και την συνεργασία μεταξύ τους σε συνδυασμό με την ευρύτερη κοινότητα.

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τα σημαντικότερα συστήματα (πλαίσια) στην ζωή του παιδιού, γιατί έχουν ως σημείο τομής και κοινού ενδιαφέροντος το παιδί (το παιδί ανήκει και στα δύο συστήματα). Η εξασφάλιση της «συνέχειας» μεταξύ των δύο βασικών πλαισίων, όπου συμμετέχει και δρα το παιδί, εδράζεται στην «οικοσυστημική οπτική» του Bronfenbrenner (1979, 1989). Σύμφωνα με αυτήν, η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατόμων με το εναλλασσόμενο, δυναμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Με την ίδια λογική, η μαθησιακή ανάπτυξη ή εξέλιξη και η πρόοδος προκύπτουν ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τα περιβάλλοντα του σχολείου και της οικογένειας, μέσα στα οποία ζουν και συνυπάρχουν.

Το οικοσυστημικό μοντέλο του U.Bronfenbrenner βασίζεται στην συστημική θεωρία και αποτελεί την βάση για μελέτη και προγράμματα που ασχολούνται με την συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Κατά τον Bronfenbrenner (1991), το σχολείο έχει την επίσημη ευθύνη και η οικογένεια την ανεπίσημη ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών και η ανεπίσημη εκπαίδευση που γίνεται στο σπίτι αποτελεί ισχυρή προϋπόθεση επιτυχίας για την επίσημη εκπαίδευση. Κι από κοινωνιολογική σκοπιά, βάσει του μοντέλου, οι γονείς είναι οι διαμεσολαβητές ανάμεσα στο σχολείο και στο υπερσύστημα-κοινωνία. Η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί σημείο κλειδί για την συνεχή επικοινωνία μεταξύ του συστήματος και υπερσυστήματος-κοινωνία.

Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία, θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι στην Ελλάδα υπάρχει απουσία μοντέλων επίσημης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Σακελλαρίου, 2014). Ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής διαδικασίας παραμένει σχεδόν αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού ενώ, ταυτόχρονα, απουσιάζει ένας επίσημος, κοινός στρατηγικός σχεδιασμός που καθοδηγεί την συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να αποτυπώσουν την συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Για τις ανάγκες της τρέχουσας εργασίας, κατόπιν διερεύνησης και επεξεργασίας των προτεινόμενων μοντέλων με την πιο ευρεία απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους, επιλέχθηκε προς αξιοποίηση το συνεργατικό μοντέλο της Swar, σε ό, τι αφορά τις μορφές συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την τυπολογία του Γεωργίου, αναφορικά με τους προτεινόμενους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Και τα δύο προαναφερθέντα παρουσιάζονται και επεξηγούνται συνοπτικά παρακάτω.

Το μοντέλο της Swap

Σύμφωνα με την Swap, οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας μπορούν να διαμορφώνουν τρία (3) διαφορετικά μοντέλα (Μπόνια, 2010):

Το *προστατευτικό μοντέλο*, το *μοντέλο μεταβίβασης πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας* και το *συνεργατικό μοντέλο*.

Το τελευταίο εκ των τριών μοντέλων, το *συνεργατικό*, αναφέρεται στην συνεργασία σχολείου-οικογένειας με στόχο την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και την σχολική επιτυχία. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού η συνεργασία προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ξεκάθαρες υποχρεώσεις, κατανομή ευθυνών και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας κρίνονται αναγκαίες τέσσερις (4) παράμετροι:

I) *Η αμφίδρομη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών*, έτσι ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να αποκομίζουν και να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες του παιδιού, την πρόοδο, το οικογενειακό περιβάλλον και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος.

II) *Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο* μέσα από την συμβολή και των δύο θεσμών στην μαθησιακή διαδικασία των παιδιών. Οι γονείς φροντίζουν να δημιουργούν ένα θετικό, υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι, ενώ οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες ευχάριστης μάθησης μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα που δίνουν την δυνατότητα εμπλοκής των γονέων στην λειτουργία της τάξης ή σε σχολικές δραστηριότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοούν την μαθησιακή διαδικασία και να υιοθετούν τρόπους επίβλεψης και βοήθειας στις σχολικές εργασίες που εκτελούνται στο σπίτι.

III) Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης με την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών με θεματολογία σχετική με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων αλλά και με την οργάνωση δραστηριοτήτων (πολιτιστικών, αθλητικών κ.ά.) ή την εθελοντική προσφορά στο σχολείο από την πλευρά των γονέων.

IV) Η λήψη κοινών αποφάσεων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων σχετικά με το παιδί, την τάξη ή το σχολείο και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας.

Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Σύμφωνα με τον Γεωργίου και τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Georgiou, 1996, 1997, 1999), οι πέντε (5) πιο κοινοί τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι οι ακόλουθοι:

α) *Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς*: Ο γονιός στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει την συμπεριφορά του παιδιού του που σχετίζεται άμεσα με την σχολική του εργασία, αλλά που εκδηλώνεται στο σπίτι.

β) *Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς*: Ο γονιός ελέγχει θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά που στην συνείδησή του μπορεί να συνδέονται με αυτό. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι η διατροφή, η εμφάνιση και η επιλογή των φίλων.

γ) *Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία*: Είναι ο πιο γνωστός τρόπος συμμετοχής του γονέα στην σχολική ζωή του παιδιού. Οι γονεϊκές συμπεριφορές που ανήκουν σε αυτόν τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής είναι: Συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και των άλλων εργασιών του μαθητή, επαφή με την πορεία κάλυψης της ύλης και βοήθεια από μέρος του γονιού να λύσει τις απορίες που μπορεί να έχει το παιδί με τα μαθήματά του.

δ) *Ανάπτυξη ενδιαφερόντων*: Ο τύπος αυτός της εμπλοκής σχετίζεται με την γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ο γονέας προσπαθεί να καλλιεργήσει τα υπάρχοντα ταλέντα ή ενδιαφέροντά του. Φροντίζει για επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς και εκδηλώσεις, καθώς και για την δημιουργία υποστηρικτικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας, ως ιδέας μέσα στο σπίτι.

ε) *Επαφή με το σχολείο*: Επισκέψεις του γονέα στο σχολείο για ενημέρωση, παρακολούθηση σχολικών γιορτών, συμμετοχή στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών, προσωπική επικοινωνία με τον Διευθυντή ή το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Η στάση του γονέα μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε παθητική είτε ενεργή.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί ο όρος *γονεϊκή εμπλοκή*, αφού η έννοιά του συνιστά αναγκαία προϋπόθεση για την δόμηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας και αναφέρεται συχνά στην βιβλιογραφία. Πρόκειται για ένα γενικό όρο «τίτλο ομπρέλας» και όχι για μια πρωτογενή, μονοσήμαντη μεταβλητή. Αναφέρεται σε διαδικασίες που δίνουν την δυνατότητα στους γονείς να έχουν ρόλο σε όσα γίνονται στην σχολική μονάδα, αλλά μόνο στον βαθμό και με τον τρόπο που θα καθορίσει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Κάτω από αυτό τον τίτλο βρίσκονται συγκεκριμένες γονεϊκές πρακτικές που έχουν απομονωθεί και οι οποίες ανάλογα με την ένταση και την συχνότητά τους συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των δράσεων, την οποία επισημαίνουν σχετικές έρευνες (Γεωργίου, 2011). Αν και πλέον η βιβλιογραφία αναφέρεται στην μετάβαση από την *γονεϊκή εμπλοκή* (*parental involvement*) στο σχολείο προς την *γονεϊκή συμμετοχή* (*parental engagement*) στη μάθηση του παιδιού, εδώ κρίνεται η διατήρηση του πρώτου όρου, καθώς ο δεύτερος εμφανίζεται σημαντικά πιο ευρύς. Ο τελευταίος συνεπάγεται την ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα

μέλη (εκπαιδευτικούς και γονείς) και προϋποθέτει μεταξύ άλλων την από κοινού συμμετοχή στην διοίκηση του σχολείου και στην λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, σε επίπεδο σχολικής τάξης και στο επίπεδο της πολιτείας (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003). Συνεπώς, στο συγκεκριμένο συγκείμενο προτιμάται ο πρώτος και παγιωμένος μέχρι σήμερα όρος της *γονεϊκής εμπλοκής*.

Σε συνέχεια των προηγούμενων, η αξιοποίηση του συνδυασμού των δύο προαναφερθέντων –συνεργατικό μοντέλο της Swar και τυπολογία του Γεωργίου περί γονεϊκής εμπλοκής– είχε ως αποτέλεσμα την εξαγωγή της ακόλουθης κατηγοριοποίησης για την αποτύπωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στην οποία εμπίπτουν τα συναφή βιβλιογραφικά στοιχεία των συγκεκριμένων οκτώ (8) παρεμβατικών προγραμμάτων. Η κατηγοριοποίηση διαμορφώνεται ως εξής:

Μορφές Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

- Η αμφίδρομη επικοινωνία και πληροφόρηση γονέων – εκπαιδευτικών
 - Επαφή με τους γονείς (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)
 - Επαφή με το σχολείο (από την πλευρά των γονέων)
- Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο
 - Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς (από την πλευρά των γονέων)
 - Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία (από την πλευρά των γονέων)
 - Ανάπτυξη ενδιαφερόντων-κινήτρων για μάθηση (από την πλευρά των γονέων)
 - Διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών συνθηκών μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες – Δυνατότητα εμπλοκής των γονέων (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)
- Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης

- Στήριξη στους γονείς (από την πλευρά των εκπαιδευτικών)
- Στήριξη στους εκπαιδευτικούς (από την πλευρά των γονέων)

Βάσει αυτού του μοντέλου διαμορφώθηκε ο Πίνακας 5, όπου συνοψίζονται τα ευρήματα στα οποία κατέληξε η ανασκόπηση και επεξεργασία των επιλεγθέντων παρεμβατικών προγραμμάτων αναφορικά με την παράμετρο της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας των συμμετεχόντων μαθητών. Στον εν λόγω Πίνακα καταγράφονται με σαφήνεια οι τρόποι, μέσα από τους οποίους επιτεύχθηκε η συνεργασία σχολείου – οικογένειας (μορφές συνεργασίας) σε κάθε παρέμβαση (μία προς μία), που συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων.

Συνοψίζοντας την εικόνα της συνεργατικής σχέσης των δύο περιβαλλόντων, επισημαίνονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις που αφορούν στην συγκεκριμένη παράμετρο και την σημασία της για την επιτυχία των παρεμβατικών δράσεων:

-Όσον αφορά την στάση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής:

- ▶ Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μια οικογένεια μπορεί να συμμετέχει στην μάθηση του παιδιού. Δεν συγχέουν την φυσική παρουσία των γονέων στο νηπιαγωγείο με την ουσιαστική συμμετοχή τους στην συνολική μαθησιακή διαδικασία.
- ▶ Οι ίδιοι συλλέγουν πληροφορίες για το παιδί και το οικογενειακό περιβάλλον από τους γονείς με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή άλλα εργαλεία που επιλέγουν κατά περίπτωση.
- ▶ Ενημερώνουν τους γονείς τακτικά και με σαφήνεια για το περιεχόμενο και τους στόχους του προγράμματος (π.χ. μέσω συναντήσεων, ανακοινώσεων, ενημερωτικών σημειωμάτων κλπ.)

► Παρέχουν στους γονείς συγκεκριμένες ιδέες και οδηγίες για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν την καθημερινότητά τους και να οργανώσουν μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, προκειμένου να επεκτείνουν την μάθηση και στα υπόλοιπα περιβάλλοντα, πέρα από το σχολικό (σύνδεση σχολείου με καθημερινή ζωή).

► Επιμορφώνουν και καθοδηγούν τους γονείς σχετικά με διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην προσχολική εκπαίδευση (π.χ. διατύπωση ανοιχτών ερωτήσεων, αφήγηση ιστοριών, επίλυση προβλημάτων).

► Εμπλέκουν συστηματικά τους γονείς στην παρατήρηση και την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών.

► Ενθαρρύνουν τους γονείς με ποικίλους τρόπους, ώστε να αναστοχάζονται τον ρόλο τους στην μάθηση των παιδιών.

-Όσον αφορά την στάση των γονέων σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής:

► Οι γονείς δεν νοούνται ως «μεταλαμπαδευτές γνώσεων ή μαθημάτων» στα παιδιά αλλά ως γνώστες στρατηγικών, με τις οποίες μπορούν να «ακούν» τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά, να διευκολύνουν την μάθηση (π.χ. με τις κατάλληλες ερωτήσεις κλπ.), να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να τα ενθαρρύνουν στην αναζήτηση της γνώσης.

► Οι ίδιοι κατανοούν το πώς μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και υποστηρίζει την μάθηση.

► Οι ίδιοι φροντίζουν να διατηρούν την περιέργεια των παιδιών «ζωντανή» και να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους για μάθηση.

► Εκφράζουν υψηλές και ρεαλιστικές προσδοκίες για την μαθησιακή βελτίωση και μελλοντική μαθησιακή πορεία των παιδιών.

► Μεριμνούν οι ίδιοι για την «συνέχεια» των μαθησιακών εμπειριών από το σχολικό στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η μεθοδική ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας σε ζητήματα μεθοδολογίας εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης παιδαγωγικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης, με σκοπό την συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα:

Σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ταυτίζονται σε γενικές γραμμές με αντίστοιχα ευρήματα ξενόγλωσσων μελετών. Όπως προκύπτει από τις έρευνες των Mock (1991), Nuyaba (2007), O'Mara (2007) και Silberman (2007), οι πλέον ενδεδειγμένες μεθοδολογίες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών παιδαγωγικών προγραμμάτων είναι αυτές, οι οποίες βασίζονται στην βιωματική προσέγγιση, προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό, συνδέουν το θέμα που διαπραγματεύονται με την ζωή των μαθητών και τα κοινωνικά δρώμενα και προτείνουν τρόπους δράσης στην ευρύτερη κοινότητα. Σύμφωνα με τους Greenberg et al. (2003), η πλειοψηφία των παρεμβάσεων κατά των διακρίσεων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων χρησιμοποιούν την βιωματική ή ενεργητική/ανακαλυπτική μάθηση, η οποία βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, σύγχρονες ξενόγλωσσες έρευνες επιβεβαιώνουν την διεξοδικότητα του σχεδιασμού των παρεμβάσεων ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται οι θεωρητικές κατευθύνσεις, οι μεθοδολογίες καθώς και η ύπαρξη δομημένου και αναλυτικού

εκπαιδευτικού υλικού ή εκπαιδευτικού προγράμματος για την εφαρμογή τους (Catalano et al., 2002; McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000).

Μια σειρά από έρευνες και μετα-αναλύσεις που διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων, κατέληξαν ότι τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά, όταν –εκτός του συγκεκριμένου σχεδιασμού που διαθέτουν– βασίζονται στην θεωρία και την έρευνα, είναι αναπτυξιακά και πολιτισμικά προσαρμοσμένα, ενταγμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα, εφαρμόζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα (3-5 χρόνια, σε αντίθεση με την σύντομη, συνήθως ολιγόμηνη ή ετήσια χρονική διάρκεια των προγραμμάτων που αντιπροσωπεύουν την ελληνική σχολική πραγματικότητα) και περιλαμβάνουν πολυεπίπεδες παρεμβάσεις με χαρακτηριστική την παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος και την σχετική συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας που συνεπάγεται (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006). Στο ίδιο μοτίβο εκφράζονται ερευνητές, όπως ο Guerney (2000) μαζί με τους Morrison & Bratton (2010), οι οποίοι βασίζουν την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή των παρεμβάσεων στην αξιοποίηση της οικοσυστημικής προσέγγισης και την ποικιλότητα ενεργό συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών στις δράσεις.

Σε επίπεδο ελληνικής βιβλιογραφίας, εντοπίζεται συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης ή, αλλιώς, της «καλής παρέμβασης» με την «καλή αξιολόγηση» (η αξιολόγηση ως κριτήριο επιτυχίας για την υλοποίηση της παρέμβασης). Συγκεκριμένα, κατά την θεώρηση των Κουρμούση & Κούτρα (2011) σε συνδυασμό με αυτή της Χατζηχρήστου (2011), καταγράφονται ως αποτελεσματικά τα παρεμβατικά προγράμματα που αξιολογούν με δομημένα εργαλεία, βραχυπρόθεσμα, τους στόχους τους στα διάφορα στάδια διεξαγωγής (δυνατότητα αναστοχασμού και επανασχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας

του προγράμματος, εάν κριθεί αναγκαίως) αλλά και, μακροπρόθεσμα, τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σε αυτά (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

Σε ό, τι αφορά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων στην χώρα μας, απαντώνται κάποιες ενδεικτικές έρευνες αναφορικά με την χρήση κατάλληλων μεθόδων ή στρατηγικών και την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών (όσες εμπίπτουν στην προσχολική εκπαίδευση) για την αποτελεσματική στήριξη της μαθησιακής πορείας των νηπίων που αφορούν στην παροχή άμεσων, αυθεντικών και φυσικών ευκαιριών στο σχολικό πλαίσιο μέσω της χρήσης απλού και κατανοητού λεξιλογίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Τέλος, η επίδραση της συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων στην επιτυχή έκβαση των παρεμβάσεων αναδείχτηκε μέσα από τα αποτελέσματα ερευνών που υπογραμμίζουν τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από μια τέτοια ουσιαστική συνεργασία (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Τα οφέλη αυτά σχετίζονται με την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών, την αξιοσημείωτη ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο σχολικό πρόγραμμα αλλά και την ενίσχυση των κοινωνικών τους ικανοτήτων (Γεωργίου, 2011). Τέτοιου είδους ευρήματα που προκύπτουν από την μελέτη της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας αντανακλούν τον συμπληρωματικό ρόλο εκπαιδευτικών και γονέων στην μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Όπως διατυπώνει η Γιώτσα (2014), οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν διαφορετικούς ρόλους αλλά συμπληρωματικούς εκπαιδευτικούς στόχους και οφείλουν να λειτουργούν αρμονικά, ώστε να είναι αποτελεσματικοί.

Περιορισμοί και Δυσκολίες

Στην παρούσα εργασία καταβλήθηκε η μέγιστη δυνατή προσπάθεια, ώστε η αναζήτηση των άρθρων και ερευνών να είναι ενδελεχής και λεπτομερής. Εντούτοις, ενδέχεται να μην συμπεριλήφθηκαν όλα τα συναφή με το θέμα της εργασίας άρθρα ή έρευνες, καθώς η πρόσβαση σε βάσεις επιστημονικών άρθρων/ερευνών, όπου απαιτούνταν συνδρομή ήταν ανέφικτη. Ο περιορισμός αυτός στο εύρος της ανασκόπησης εμφανίζεται σε συνδυασμό με τον ήδη περιορισμένο αριθμό διαθέσιμων ελληνικών ερευνητικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που αφορούν στην συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας (προγράμματα Αγωγής Υγείας) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα οποία υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου (με τον αριθμό των πηγών να εμφανίζεται πολύ χαμηλότερος έως λιγιστός, όταν πρόκειται για τα δεδομένα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Οι περιορισμοί αυτοί συνδιαμόρφωσαν έναν αρνητικό και αποθαρρυντικό παράγοντα για την συνέχιση της αναγνωστικής επεξεργασίας του θέματος, κατά το αρχικό στάδιο διερεύνησης του τοπίου από εκπαιδευτική άποψη, σε ό, τι αφορά τον τομέα της πρώιμης παρέμβασης στην προσχολική βαθμίδα.

Σε μεταγενέστερο στάδιο άντλησης και καταγραφής των κύριων χαρακτηριστικών των παρεμβατικών προγραμμάτων, υπήρξε μία ακόμη δυσμενής διαπίστωση που σχετίζεται με την χρονική διάρκεια διεξαγωγής των προγραμμάτων, τα οποία υλοποιούνται στο σχολείο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή αφορούσε στο γεγονός ότι τέτοιου είδους προγράμματα στην Ελλάδα εμφανίζονται να είναι σχεδόν πάντα περιορισμένης εμβέλειας στην ερευνητική βιβλιογραφία και να εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για τις ανάγκες της έρευνας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και στην

περίπτωση των προγραμμάτων που εξετάζονται. Η διάρκεια εφαρμογής τους εκτείνεται από λίγους μήνες έως ένα σχολικό έτος, σε αντίθεση με αντίστοιχα παρεμβατικά προγράμματα που υλοποιούνται σε χώρες του εξωτερικού, τα οποία είναι επαρκώς θεσμοθετημένα και ενταγμένα εξ αρχής στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, ώστε να εφαρμόζονται σταθερά και συστηματικά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η απουσία συστηματικής και μακροχρόνιας εφαρμογής των παρεμβατικών προγραμμάτων στην περίπτωση της χώρας μας δεν επιτρέπει να καταγραφούν ενδεχόμενα δευτερογενή οφέλη της εφαρμογής τους, όπως π.χ. η βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών –πέρα από τα αποδεδειγμένα, πρωτογενή οφέλη που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων στην μάθηση των παιδιών. Η σύντομη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων εμποδίζει ακόμη περαιτέρω και τα συστημικά οφέλη της εφαρμογής τους, όπως είναι η ενίσχυση του αισθήματος της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά αλλά και για όλους τους συμμετέχοντες (ή, αλλιώς, το αίσθημα του «ανήκειν»).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας, που δυσκόλεψε την σύνθεση και αποτύπωση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τους τρόπους συμβολής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, αφορά στην απουσία ενός επίσημου, κοινού στρατηγικού σχεδιασμού για την καθοδήγηση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Κατ' επέκταση, η απουσία ενός επίσημου, θεσμοθετημένου μοντέλου επικοινωνίας και συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών γεννά προβληματισμό και δημιουργεί σύγχυση στον μελετητή σχετικά με το ποια τυπολογία συνεργασίας των δύο συστημάτων είναι καταλληλότερο να επιλέξει για να αποτυπώσει το πλαίσιο γύρω από το οποίο διαμορφώνεται η επικοινωνία τους. Η ύπαρξη

διαφόρων θεωρητικών μοντέλων και της προτεινόμενης κατηγοριοποίησης (ακόμη κι αν έχουν αναδειχθεί τα επικρατέστερα μοντέλα στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα) απαιτεί προσεκτική επεξεργασία και εμβάθυνση από την πλευρά του ερευνητή για την τελική επιλογή, γεγονός που συνεπάγεται πρόσθετες δυσκολίες κατά την εκπόνηση της έρευνας.



Προεκτάσεις – Μελλοντικές κατευθύνσεις

Οδεύοντας προς μια κατεύθυνση σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που θα συμβάλλουν στην δημιουργία ενός «διαφορετικού» σχολείου, απαιτείται μία μακροπρόθεσμη, εκπαιδευτική πολιτική, τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι γόνιμα και δημιουργικά για όλους όσους εμπλέκονται (μαθητές – γονείς – εκπαιδευτικοί – κοινότητα).

Στο πλαίσιο αυτής, η εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβατικών προγραμμάτων προτείνεται να είναι συστηματική και μακροχρόνια. Αποτελεί αναγκαιότητα να θεσμοθετηθεί η ένταξη των προγραμμάτων στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και η εφαρμογή τους για περισσότερα χρόνια, δηλαδή από την προσχολική– έως την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο ή το λύκειο). Η εφαρμογή των προγραμμάτων σε βάθος χρόνου θα απέδιδε υποθετικά τα πλέον σταθερά και διαρκή θετικά αποτελέσματα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπως συμβαίνει αντίστοιχα στην διεθνή έρευνα και πρακτική. Ταυτόχρονα, η ένταξή τους στο Α.Π. θα διευκόλυνε την διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης και εμπειρίας σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα και τους τομείς της σχολικής ζωής.

Σε επίπεδο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, συνιστά πρωταρχικής σημασίας η θεσμοθέτηση της διαδικασίας ενός επίσημου, κοινού στρατηγικού σχεδιασμού. Ο τελευταίος δύναται να προσδιορίζει συγκεκριμένους στόχους για την συνεργασία των δύο, να αναλύει τους παράγοντες που θα διευκόλυναν ή θα εμπόδιζαν την υλοποίηση των στόχων, να αναπτύσσει και να εφαρμόζει τα σχετικά προγράμματα δραστηριοτήτων και να αξιολογεί την επιτυχία και την αποτελεσματικότητά. Μέσω της προαναφερθείσας διαδικασίας, θα θεσμοθετούνταν ένα επίσημο μοντέλο για την επικοινωνία και συνεργασία των

δύο συστημάτων που θα κατατόπιζε τον ερευνητή αναφορικά με την καταλληλότητα των μορφών συνεργασίας τους (Η μοντελοποίηση ως κωδικοποίηση τρόπων συμπεριφοράς, τρόπων/μορφών συνεργασίας κλπ.).

Η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως σχέση αμφίδρομη και συμπληρωματική. Από την μια, η συμβολή των γονέων ως φυσικών παιδαγωγών αποδεικνύεται ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς και από την άλλη, η συμβολή των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται βοηθητική για τους γονείς με τους τελευταίους να αποκτούν παιδαγωγική συμπεριφορά.

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα μίας αποτελεσματικής παρέμβασης ή ενός αποτελεσματικού σχολείου. Εμφανίζεται σύμφυτη με την αποτελεσματική διδασκαλία μέσα στην τάξη, το αναλυτικό πρόγραμμα, την σχολική κουλτούρα και, γενικά, το κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής τάξης. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικά τα παρεμβατικά προγράμματα, χρειάζεται να αποτελούν μέρος μιας «ενιαίας οικολογικής προσέγγισης» και μιας ευρύτερης προσπάθειας για βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των σημαντικών ενηλίκων στην ζωή των παιδιών.

Η επέκταση των ερευνών προς νέες κατευθύνσεις αναμένεται να τροφοδοτήσει το θεωρητικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού των παρεμβάσεων με την υλοποίηση κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο, την έμφαση στην οικοσυστημική προσέγγιση και την θέσπιση νέων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβούρης, Ν. (2000). *Εισαγωγή στην επικοινωνία ανθρώπου – υπολογιστή*. Αθήνα: Δίαυλος.
- American Psychiatric Association (A.P.A.) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, Fifth Edition, APA Publishing.
- Αμπεντί, Ι. & Μόυεντορς, Σ. *Χαζόχηνο-Βρωμοκάτσικο*. Εκδόσεις Πατάκης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Μαθησιακές διαταραχές στο *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική*, επιμ. Τσιάντης Γ., Αθήνα, Καστανιώτης.
- Anderson, S., Allen, P., Peckham, S., & Goodwin, N. (2008). Asking the right questions: scoping studies in the commissioning of research on the organization and delivery of health services. *Health research policy and systems*, 6 (1), 7.
- Aram, D.M. & Nation, J.E. (1980). Preschool Language Disorders and Subsequent Language and Academic Difficulties. *Journal of Communication Disorders*, 13, 159-170.
- Archibald, L.M.D. (2015). Theory motivated therapy studies in SLI. In S. Stavrakaki (Ed.), *Specific Language Impairment: current trends in research* (pp. 287-318). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins B.V.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8 (1), 19-32.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.
- Barkley, RA, "Learning disabilities". In Mash, E.J. and Terdal, L.G. (Eds) (1981). *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*, pp. 441-482, Guilford Press, New York.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.

Βλασσοπούλου, Μ. (2001). *Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Λόγο*. Σημειώσεις Σεμιναρίου: Για το πρόγραμμα εκπαίδευσης στις Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αθήνα.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*, John Wiley & Sons, Inc.

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2009). *Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας – Τίτλος πρωτοτύπου: Action Picture Test (Renfrew, 1997)*. Εκδόσεις Γλαύκη.

Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735.

Βοσνιάδου, Στ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.

Βουγιουκλάκη, Α. *Ένα χαμομήλι αλλιότικο*. Εκδόσεις Σαββάλας.

Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J. & O'Hare, A. (2007). A randomized controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment. *Health Technology Assessment*, 11 (1), 1-160.

Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A. & Forbes, J. (2009). Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: Principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44 (6), 826-846.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd Ed.* Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (1991). Ecology of Human Development in Ecology of Collaboration. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 40*, Harvard University Press.

Βρύζας, Κ. (2004). *Παγκόσμια επικοινωνία & Πολιτιστικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.

Bruininks, R.H. (1978). *Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency – Owner's manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Bryant, P.E. & Goswami, U. (1990). Comparisons between backward and normal readers – a risky business. *British Psychological Society Education Review, 14*, 3-29.

Cantwell, D. & Baker, L. (1987). *Developmental Speech and Language Disorders*, The Guilford Press, New York.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment, 5*(1), 15a.

Cavanaugh, C., Kim, A., Wanzek, J., Vaughn, S. (2004). Kindergarten Reading Interventions for At-Risk Students: Twenty Years of Research. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 2* (1), 9-21.

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Cheffers, J., Manchini, V., & Martinek, T. (1980). *Interaction analysis: An application to nonverbal activity*. St. Paul, MN: Amidon.

- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά την Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (Μπαμλέκου, Ζ., Επιμ. Σόλμαν, Μ., Μετ.). Β' Τόμος. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Γιαννετοπούλου, Α.Λ., & Κιρπότην, Λ.Χ. (2007-2008). *Τεστ Μεταφωνολογικής Ανάπτυξης και Αναγνωστικής Ετοιμότητας ως προς την Φωνολογική Επίγνωση-ΜέταΦΩΝ τεστ*. Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.), *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, Αθήνα, 431-442.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ. & Χατζηκαμάρη, Π. (2004). *Το σχολείο – εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας. Παιχνίδια έκφρασης: Πρόγραμμα 24 ενοτήτων με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (ΑΠΘ).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (1986). *Applied Behavior Analysis*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Γραμματάς, Θ. (1998). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω– Γιώργος Δάρδανος.
- Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

DeLucca, T., Bailet, L., Zettler-Greeley, C., Murphy, S. & Society for Research on Educational Effectiveness (2015). An Examination of the Effectiveness of Emergent Literacy Intervention for Pre-Kindergarteners at Risk for Reading Delays. *Society For Research On Educational Effectiveness*. Ανακτήθηκε από <http://eric.ed.gov/?id=ED562090>.

Denham, S.A. & Weissberg, R.A. (2004). Social-Emotional Learning in Early Childhood. What We Know and Where to Go From Here. In: *A Blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood (pp. 13-50)*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers.

Δημάση, Μ. (2000). *Η Φιλογράμματη και ο Φαγαλέζης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία*, Αθήνα, Ατραπός.

Δροσινού, Μ. (2009). *Παιδιά μικρής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) στο Φάσμα του Αυτισμού (ΦΑ): Η μετάβαση από τις υπηρεσίες Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ) στο νηπιαγωγείο*. Ελεύθερη ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: «Αναζητώντας το πλαίσιο για την συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών» στην Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο.

Drossinou, M. & Kaderoglou, E. (2005). *Early Intervention Services in Greece. Present Situation and Future Prospects*. Ch. 19, p. 481502. In the Book M.J. Guralnick (2005). *The Developmental Systems Approach to Early Intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.

Durlak, J. & Wells, A. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 25, No. 2.

Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόιμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια πανελλαδική έρευνα* (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ebbels, S.H. et al. (2016). Effectiveness of 1:1 speech and language therapy for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*. DOI: 10.1111/14606984. 12297.

Eisenson, J. (1972). *Aphasia in children*. London: Harper and Row.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Erickson, R.J. (1994). "Our Society, Our Selves: Becoming Authentic in an Inauthentic World". *Advanced Development Journal*, (6), 27-39.

Essinger, H. (1988). "Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften", in: Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, pp. 58-72.

Ζάραγκας, Κ., Χαρίλαος (2016). Η Επίδραση ενός Παρεμβατικού Προγράμματος Ψυχοκινητικής Αγωγής στην Κοινωνική Συμπεριφορά, Αυτοεκτίμηση και Κινητική Ανάπτυξη Νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (1), 104-128.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, Ελληνικά Γράμματα.

Georgiou, S.N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.

Georgiou, S.N. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.

Georgiou, S.N. (1999a). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.

Georgiou, S.N. (1999b). Achievement attributions on 6th grade students and their parents. *Educational Psychology*, 19(4), 399-412.

Gerber, RJ, Wilks, T., Erdie-Lalena, C., Developmental milestones: motor development. *Pediatr. Rev.* (2010), 31: 267-277.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466-486.

Griffin, S. & Shelvin, M. (2011). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Dublin: Gill and MacMillan.

Guerney, L. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy*, 9(2), 1-17.

Hall, D. & Tomblin, A. (1978). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention*, Third Edition, Mosby, Inc.

Hall, D., Williams, J. & Elliman, D. (2009). *The Child Surveillance Handbook*. 3rd edition, Radcliffe Publishing Ltd.

Han, S. S., Catron, T., Weiss, B. & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.

Ηλιόπουλος, Β. *Ο Τριγωνοψαρούλης*. Εκδόσεις Πατάκης.

Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd ed.) Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

Hund-Reid, C. & Schneider, P. (2013). Effectiveness of Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with Language Impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 37 (1), 6-25. 20.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10795/1947> (01/04/2019).

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 5th ed. Boston, Allyn and Bacon.

Kaminski, M. & Tan, T. (1990). Regular expressions for languages over infinite alphabets. *Fundamenta Informaticae*, 69 (3), 301-318.

Καραβία, Α. & Ουράλ Σ. *Το διπλανό σπίτι*. Εκδόσεις Φυτράκης.

Καραγιάννη, Κ. (2016, Ιούνιος 24-26). *Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.959>

Karim, A.U. (2003). Developmental progression model for intercultural consciousness: A leadership imperative. *Journal of Education for Business*.

<http://www.leadershiptrainers.com/subpages/resources/AtaLeadershiparticle.pdf>

Καψωμένος, Ε. (2008). *Το δημοτικό τραγούδι. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.

Kim, J.S., Capotosto, L.C., Hartry, A. & Fitzgerald, R. (2011). Can a Mixed-Method Literacy Intervention Improve the Reading Achievement of Low-Performing Elementary School Students in an After-School Program?: Results From a Randomized Controlled Trial of READ 180 Enterprise. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 183-201.

Kirk Sammel (1972), *Educating exceptional children*. Houghton-Mifflin, Boston.

Koglin, U. & Peterman, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97–111.

Κολιάδης, Ε., Κουμπιάς, Ε., Φουστάνα, Α. (2000). *Ψυχολογική αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, μαθησιακών δυσκολιών, προβλημάτων συμπεριφοράς και νοητικής ικανότητας επτά παιδιών με εξελικτική δυσφασία*. Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικού, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κόμης, Β. Ι. (2005). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διδακτική και τη Μαθησιακή Διαδικασία, Μια Τυπολογία των Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων και Αντιλήψεων και των Ψυχολογικών Προσεγγίσεων*. Ανακτήθηκε 09-03-2012 από

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/eisigisi2.pdf>

Κορδιστού, Μ. (2009). Πρώιμη Παρέμβαση σε Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 43, σ.σ. 29-44.

Κουμπιάς, Ε.Λ. & Φουστάνα, Α. (2003). *Αυτοαντίληψη Παιδιών Σχολικής Ηλικίας με Προβλήματα Λόγου και Συμπεριφοράς*. Εισήγηση στο 9^ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (Ιανουάριος 2003) «Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία», Αθήνα.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κρούθερ, Κ. *Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος*. Εκδόσεις Σύγχρονοι Ορίζοντες.

Κωνσταντάτου, Ε. (2017). Λογοπεδικός στο 100^ο Νηπιαγωγείο Αθηνών Άνω Πατησίων – Συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4 (2), 3-25.

Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT PRESS.

Μαγκώτσιου, Ε. & Γούδας, Μ. (2007). Η Συνεργατική Μάθηση ως Μέσο Ανάπτυξης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (1), 82-94.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Προμηθεύς.

Mays, N., Roberts, E., & Popay, J. (2001). Synthesizing research evidence. In Fulop N., Allen P., Clarke A., Black N., (Eds). *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: Research methods*. London: Routledge, 188-219.

McCartney, E., Boyle, J., Ellis, S., Bannatyne, S. & Turnbull, M. (2011). Indirect language therapy for children with persistent language impairment in mainstream primary schools: outcomes from a cohort intervention. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46 (1), 74-82.

- McClannahan, L. & Krantz, P. (1999). *Activity Schedules for Children with Autism*. Woodbine House.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, S. D. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology, 9*, 271–281.
- Mock, K. R. (1991). *Race Relations Training: A Manual and Resource Guide for Practitioners and Consultants*. Prepared for the Anti-racism Secretariat, Ontario Ministry of Citizenship.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. PLoS Med 6 (7): e1000097.
- Morris, Ch.W. (1938). Foundations of the Theory of Signs, *International Encyclopedia of Unified Science, Vol. I*, No.2, Chicago.
- Morrison, M. O. & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs: Effects of Child Teacher Relationship Training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools, 47*(10), 1003-1017.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2017). *Λογόμετρο: Αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά 4-7 ετών*. Αθήνα: Intellearn.
- Μπάρος, Β. (2008). «Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και Διοίκηση της Α/θμιας και*

Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2008 (σσ. 258-273).

Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από την βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 30031).

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Νικολοπούλου, Κλ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Ένταξη, χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Πατάκης.

Νικολούδη, Φ. *Το χαρούμενο λιβάδι*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Nuyaba, M. (2007). *Train the Trainer Manual: A Resource for Mobilizing Communities*. Hamilton's Center for Civic Inclusion. Retrieved from http://www.hcci.ca/pdfs/resource_pdf/Train_the_Trainer_Manual_A_Resource_for_Mobilizing_Communities_March2007.pdf

O'Mara, J. (2007). Experiential Learning in Diversity Training. *In The Handbook of Experiential Learning, Pfeiffer's Essential Tools* (p. 402). John Wiley & Sons, Inc.

Otaiba, S., Puranik, C., Zilkowski, R., Curran, T. (2009). Effectiveness of Early Phonological Awareness Interventions for Students with Speech or Language Impairments. *Journal of Special Education*, 43 (2), 107-128.

Owens, R.E. (1996). *Language Development*, Simon & Schuster Company, U.S.A.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές κι οδηγίες για την διάγνωση*. Απόδοση στα Ελληνικά κι Επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας (1992), Αθήνα, Βήτα.

Πανταζής, Σ.Χ. & Σακελλαρίου, Μ.Ι. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί – Προτάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παντελιάδου, Σ. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Παπαγιάννη, Β. *Ο Ακανθούλης*. Ε.Κ.Π.Α. – Κ.Δ.Α. Αθήνα: Βιβλιοσυνεργατική.

Παπαδόπουλος, Γ. (2001). *Έλεγχος ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού. Ο σχεδιασμός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. 1^ο Συνέδριο στη Σύρο – Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 28-02-2012 από

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/papadopoulos2128.pdf>

Piek, J., Baynam, G., & Barrett, N. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25, 65-75.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Α' τόμος. Αθήνα: Έκδ. Των Συγ.

RAVEN'S EDUCATIONAL CPM/CVS. (2014). Ανακτήθηκε από

http://motiboaxiologisi.toposbooks.gr/index.php?option=com_virtuemart&view=productdetails&virtuemart_product_id=6&Itemid=233.

Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Βασικές θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις για την συνεργασία οικογένειας και σχολείου – Εφαρμοσμένα Προγράμματα – Διδακτικές προτάσεις*, Σημειώσεις στο Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων, Ανακτήθηκε στις 30/09/15 από URL: <http://earlychildhoodpedagogy.gr/sakellariou>.

- Σακκάς, Δ. & Μπαρδάνης, Γ. (2011). *Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη*. Αθήνα: ΜΠΕ.
- Sanders, S. (1996). *Preschool is Different. Teaching Elementary Physical Education, 7.*
- Σαρρή, Ζ. *Το γαϊτανάκι*. Εκδόσεις Κέδρος.
- Schopler, E. & Mesibov, G. (1995). *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press.
- Schulting, A.B., Malone, P.S. & Dodge, K.A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41* (6), 860-871.
- Shafir, T., Barroso, A., Calatroni, A., Jimenez, E, & Lozoff, B. (2006). Effects of iron deficiency in infancy on patterns of motor development over time. *Human Movement Science, 20* (1-2), 73-94.
- Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge University Press.
- Silberman, M. (2007). *The handbook of experiential learning*. San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley & Sons.
- Silver, L.B. & Brunstetter, R.W. (1987). Learning Disabilities: Recent advances. In *Basic Handbook of Child Psychiatry, Vol. V* , 1987, editor-in-chief, J. Nospbpitz, p. 494-502, Basic Books, New York.
- Skinner, R.A., & Piek, J.P. (2001). Psychological implications of poor motor coordination in children and adolescents. *Human Movement Science, 20* (1-2), 73-94.
- Stackhouse, J. & Wells, B. (1997). *Children's Speech and Literacy Difficulties: A Psycholinguistic Framework*. London: Whurr Publishers Ltd.

Σταθόπουλος, Γ. (2007). *Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο*.

Ανακτήθηκε

28-02-2012

από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/

Stenberg, R. & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.

Strominger, AZ & Bashir, AS (1977): “A nine-year follow-up of language-delayed children”. Presented at the Annual Convention of the American Speech-Language and Hearing Association, Chicago.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Αναγνωστικές Δυσκολίες*, Βόλος: Διάβαση (αυτοέκδοση).

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – διδακτικές παρεμβάσεις* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τζιβνίκου, Σ. & Κολοβός Γ. (2015). Στο *Αναγνωστικές Δυσκολίες: Καλές πρακτικές και αποτελεσματικές παρεμβάσεις*, Βόλος: Διάβαση (αυτοέκδοση).

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρητικό πλαίσιο*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση».

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (1998). *Ένα πρόγραμμα ενισχυτικής παρέμβασης για εφήβους με σχολικές δυσκολίες. Παρέμβαση στον μαθηματικό συλλογισμό*, Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (1999), «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», σελ. 597-609, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2007). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Αθήνα, Εκδόσεις Επίκεντρο.

Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., & Kenny, M. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC medical research methodology*, 16 (1), 15.

Τσαπακίδου, Α. (1997). *Κινητικές δεξιότητες. Προγράμματα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E.

Τσιλιμένη, Τ. (2011). *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα, Ο.Α.Ε.Δ.

Φιλιπάκης, Μ. *80 Παιχνιδοτράγουδα*, Εκδόσεις Λευκό Αερόστατο.

Φραγκάκη, Μ. (2011, Νοέμβριος 04-06). *Η Τεχνολογία στην Ειδική Αγωγή: Ένα Εναλλακτικό Μέσο σε μια Πολυμορφική Εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, Λουτράκι, Ελλάδα.

Vellutino, F., R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 34-41.

Volchegorskaya, E. & Nogina, O. (2014). *Musical development in early childhood*. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 146, 364-368.

Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου), Gutenberg.

Waterman, R.H. (1994). Toward a Career Resilient Workforce. *Harvard Business Review*, 74, 86-95.

Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B. & Schopler, E. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. PRO-ED.

- Wellington, J., Cole, P. (2004). Research Section. Conducting evaluation and research with and for 'disaffected' students: practical and methodological issues. *British Journal of Special Education*. vol 31 (2), p. 100-104.
- Wilks, T., Gerber, R.J., Erdie-Lalena C. Developmental milestones: cognitive development. *Pediatr. Rev.* (2010), 31: 364-367.
- Wing, E. & Semel, E. (1980). *Language Assessment and Intervention for the Learning Disabled*. Columbus, O.H., Charles Merrill.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17 (2), 89-100.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Zimmer, R., & Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder: Mot 4-6; Manual/MOT 4-6*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης* (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1-13). Bethesda, MD: NASP.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: what does the research say?*, New York, NY: Teachers College Press.

