

**Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**ΑΠΟ ΤΗΝ
ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΤΣΙΒΑΛΙΟΥ**

Μεταπτυχιακή Διατριβή στο Πρόγραμμα Επιστήμες Αγωγής
(Κατεύθυνση: Ειδική εκπαίδευση) για απόκτηση μεταπτυχιακού
διπλώματος (Master).

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Λευκωσία
Ιούνιος, 2015

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

1. Επώνυμο Όνομα
Τσιβαλιού Αλεξάνδρα
2. Αριθμός φοιτητικής ταυτότητας: U131N0492
3. Τηλέφωνα: Οικίας +302310707115 Κινητό +3060792024983
4. Διεύθυνση: Καρατάσου Τσάμη 14, Τ.Κ. 56224, Εύοσμος, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

B. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Κατεύθυνση:

2. Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:

3. Απόφαση Επιτροπής Αξιολόγησης: Η εργασία αξιολογείται με _____

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

_____ (Πρόεδρος) _____

_____ (Μέλος) _____

_____ (Μέλος) _____

Ημερομηνία: _____

Copyright ©–All rights reserved Αλεξάνδρα Τσιβαλιού

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

(Υπογραφή)

.....

Αλεξάνδρα Δ. Τσιβαλιού

©Έτος 2015 All rights reserved

Ευχαριστίες

Η διαδικασία συγγραφής της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής αποτέλεσε για μένα ένα μέσο για να ανακαλύψω ικανότητες, τις οποίες μέχρι πρότινος δεν είχα αξιοποιήσει, αλλά συγχρόνως και την υπομονή και επιμονή που απαιτεί να υποδείξει ένας ερευνητής για να ολοκληρώσει το έργο του με επιτυχία. Μέσα από την αναζήτηση και μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών της διατριβής μου κατανόησα εις βάθος τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και γέμισα λίγο ακόμα το «σεντούκι της γνώσης» μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής και μου παρείχαν πολύτιμη στήριξη ως το τέλος. Πρωτίστως, θέλω να αναφερθώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, δρ. Ελίνα Γεροσίμου, η οποία με καθοδηγούσε και μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια, δίνοντάς μου απαραίτητες πληροφορίες, σε όλη τη διάρκεια του δύσκολου και συνάμα δημιουργικού έργου που είχα αναλάβει να διεκπεραιώσω. Της οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την υποστήριξή της και την άριστη συνεργασία που είχαμε, ώστε βήμα βήμα να φέρω εις πέρας τη διατριβή μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στη «συναγωνίστρια» και συμφοιτήτριά μου Ελευθερία, η οποία παράλληλα με εμένα εργαζόταν στη δική της μεταπτυχιακή διατριβή, και μαζί προχωρούσαμε ενθαρρύνοντας η μία την άλλη, συζητώντας την πορεία της έρευνάς μας και ήταν εκεί να με ακούει και να με συμβουλεύει τις στιγμές που ένοιωθα ότι είχα βρεθεί σε τέλμα.

Τέλος, οφείλω πολλές ευχαριστίες μέσα από την καρδιά μου στο σύντροφό μου, Θωμά, που μου παρείχε ένθερμη ψυχολογική υποστήριξη και με ενθάρρυνε να

συνεχίσω και να πραγματοποιήσω το στόχο μου. Εκτιμώ ιδιαίτέρως την υπομονή που υπέδειξε τις ατελείωτες ώρες που όφειλα να αφιερωθώ στη μελέτη και συγγραφή της εργασίας μου.



“To be against Inclusion is like being against
God, Country, Motherhood, and Elvis.”

Long, 1994, p. 19.

UNIVERSITY of NCOSIA

Πίνακας περιεχομένων

Λίστα πινάκων.....	x
Περίληψη.....	1
Κεφάλαιο 1.....	2
Εισαγωγή στην έρευνα.....	2
Εισαγωγή.....	2
Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα.....	4
Σημαντικότητα της έρευνας.....	5
Επίλογος.....	8
Κεφάλαιο 2.....	9
Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	9
Εισαγωγή.....	9
Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	9
Συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	9
Στάσεις.....	15
Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	17
Χαρακτηριστικά ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	17
Εκπαιδευτική νομοθεσία.....	19
Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και συμπερίληψη.....	22
Εκπαιδευτικοί και συμπερίληψη.....	25
Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	27
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη....	35
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με το παιδί.....	35
Χαρακτηριστικά μαθητών.....	35
Μέγεθος τάξης.....	38
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τον εκπαιδευτικό.....	40
Φύλο.....	40
Διδακτική Εμπειρία.....	41
Εκπαίδευση-Κατάρτιση.....	42
Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	44
Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τον εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	46
Παροχή υποστηρικτικού υλικού.....	46
Παροχή στήριξης από ειδικούς.....	47

Επίλογος	49
Κεφάλαιο 3	52
Μεθοδολογία	52
Εισαγωγή	52
Ερευνητική μέθοδος	52
Ερευνητικός σχεδιασμός	55
<i>Μελέτη περίπτωσης</i>	55
Συγκείμενο της έρευνας και συμμετέχοντες.....	58
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	60
<i>Παρατήρηση</i>	60
<i>Άτυπες συνεντεύξεις</i>	62
<i>Συνέντευξη</i>	62
Ερευνητική διαδικασία.....	64
<i>Ενημέρωση και συγκατάθεση</i>	64
<i>Προετοιμασία παρατήρησης</i>	65
<i>Διαδικασία παρατήρησης</i>	66
<i>Προετοιμασία συνέντευξης</i>	67
<i>Διαδικασία συνεντεύξεων</i>	68
Δεοντολογία της έρευνας και ηθικά διλήμματα	71
Ανάλυση δεδομένων.....	74
Εγκυρότητα και αξιοπιστία	76
Περιορισμοί έρευνας	79
Επίλογος	80
Κεφάλαιο 4	81
Αποτελέσματα έρευνας	81
Εισαγωγή	81
Ποιες είναι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη;	82
Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;	92
Μαθητές	94
<i>Χαρακτηριστικά μαθητών ως πηγή προβλήματος</i>	94
<i>Έλλειψη γνώσεων ως πηγή προβλήματος</i>	97
<i>Μέγεθος τάξης</i>	98
Εκπαιδευτικοί.....	101

<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών</i>	101
<i>Συνεργασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας</i>	102
<i>Συνεργασία σε επίπεδο τάξης</i>	104
<i>Μισθός</i>	108
<i>Προσωπικοί λόγοι</i>	110
<i>Εκπαιδευτικό περιβάλλον</i>	111
<i>Παροχή υποστηρικτικού υλικού</i>	111
<i>Παροχή στήριξης από ειδικούς</i>	113
<i>Παροχή στήριξης από εξωτερικούς ειδικούς συνεργάτες</i>	113
<i>Βοήθεια στην τάξη</i>	116
<i>Γονείς</i>	119
<i>Εκπαιδευτική πολιτική</i>	122
<i>Επιμορφώσεις</i>	123
<i>Αναλυτικό Πρόγραμμα</i>	125
<i>Πώς κατανοούν οι νηπιαγωγοί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;</i>	130
<i>Ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση</i>	131
<i>Ερμηνεία της συμπερίληψης ως μια θεωρία ισότητας στην εκπαίδευση</i>	132
<i>Πώς χειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών οι νηπιαγωγοί;</i>	135
<i>Διαχείριση της διαφορετικότητας μέσω ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών</i>	136
<i>Προτάσεις Α.Π. του νηπιαγωγείου</i>	136
<i>Καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές</i>	142
<i>Διαχείριση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης</i>	145
<i>Επίλογος</i>	149
<i>Κεφάλαιο 5</i>	151
<i>Συζήτηση</i>	151
<i>Εισαγωγή</i>	151
<i>Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση</i>	151
<i>Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση</i>	156
<i>Μαθητές</i>	157
<i>Χαρακτηριστικά μαθητών</i>	157
<i>Μέγεθος τάξης</i>	159
<i>Εκπαιδευτικοί</i>	161
<i>Συνεργασία εκπαιδευτικών</i>	161

<i>Προσωπικά κίνητρα</i>	164
Εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	165
<i>Παροχή υποστηρικτικού υλικού</i>	165
<i>Παροχή στήριξης από ειδικούς</i>	166
<i>Γονείς</i>	169
Εκπαιδευτική πολιτική	170
<i>Επιμορφώσεις</i>	170
<i>Αναλυτικό πρόγραμμα</i>	171
Ερμηνεία και κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	173
Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών μέσα στο νηπιαγωγείο.....	175
Επίλογος.....	180
Κεφάλαιο 6.....	182
Επίλογος.....	182
Εισαγωγή.....	182
Εισηγήσεις της έρευνας.....	183
<i>Εισηγήσεις της έρευνας για την προώθηση της συμπερίληψης</i>	183
<i>Περιορισμοί της έρευνας</i>	184
<i>Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες</i>	185
Τελικές σκέψεις.....	186
Βιβλιογραφία.....	188
<i>Ξενόγλωσση</i>	188
<i>Ελληνόγλωσση</i>	196
Παραρτήματα	201
Παράρτημα 1	202
Έντυπο συγκατάθεσης.....	202
Παράρτημα 2.....	206
Ερωτήσεις Συνεντεύξεων.....	206
Παράρτημα 3.....	211
Δείγματα απομαγνητοφώνησης συνεντεύξεων	211
Παράρτημα 4.....	216
Δείγματα διορθωμένων απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.....	216
Παράρτημα 5.....	219
Δείγμα Παρατήρησης.....	219
Παράρτημα 6.....	222



Λίστα πινάκων

	Σελίδα
Πίνακας 1 <i>Χρονοδιάγραμμα ερευνητικής διαδικασίας.</i>	71
Πίνακας 2 <i>Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.</i>	93
Πίνακας 3 <i>Κατανόηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.</i>	130
Πίνακας 4 <i>Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.</i>	136



Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει εις βάθος τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Για να επιτευχθεί ο κύριος σκοπός της έρευνας μελετήθηκαν επιμέρους στόχοι που αφορούσαν: α) την ανεύρεση παραγόντων που επηρέαζαν τη διαμόρφωση των στάσεων, β) τη διερεύνηση της ενημέρωσης που είχαν οι συμμετέχοντες για τη συμπερίληψη αλλά και του τρόπου που ερμήνευαν την έννοια της συμπερίληψης, και γ) τον εντοπισμό πρακτικών που αναπτύσσονταν στην τάξη με στόχο τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που διενεργήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο του Ν. Ρεθύμνου για 12 εβδομάδες. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ελεύθερη, μη-δομημένη παρατήρηση, ημι-δομημένες συνεντεύξεις, άτυπες συνεντεύξεις και είχαν ποιοτικό χαρακτήρα. Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αποτελέσματα που είναι εν μέρει σύμφωνα με αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών στο χώρο, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν νέα ευρήματα για την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Όσον αφορά τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη διαφάνηκε ότι οι συμμετέχοντες διατηρούσαν κυρίως θετικές στάσεις, αντιμετώπιζαν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και σχεδόν στο σύνολό τους ανέπτυσαν μέσα στην τάξη πρακτικές που στόχευαν στη διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών με ωφέλιμο τρόπο. Οι συγκεκριμένες πρακτικές προωθούσαν την ισότιμη συμμετοχή και περιείχαν αρκετά συμπεριληπτικά στοιχεία. Αρνητικές στάσεις διατηρούνταν από τους νηπιαγωγούς απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν είχαν την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευσή τους χωρίς να τους παρέχεται βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν και άλλους παράγοντες που μπορούσαν είτε να προάγουν είτε να εμποδίσουν τη συμπερίληψη.

Λέξεις κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπερίληψη, στάσεις, εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγείο.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή στην έρευνα

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες είναι ποικίλες και συμβαδίζουν με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις ανθρώπινες κοινωνίες. Η πολυμορφία, η ανομοιογένεια και η παρουσία «άλλων» μέσα στη σχολική τάξη αποτελούν πλέον όχι την εξαίρεση, αλλά τείνει να γίνει ο κανόνας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001). Οι μαθητές που φοιτούν στο σύγχρονο σχολείο παρουσιάζουν διαφορετικές καταβολές, πολιτισμικό υπόβαθρο, γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα, ιδιαιτερότητες και ικανότητες. Τις διαφορές αυτές το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να τις σεβαστεί, να τις αποδεχτεί και να τις αξιοποιήσει, έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα σχολείο για όλους, του οποίου ο ρόλος θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες όλων των παιδιών (Ainscow, 1996). Άλλωστε, αν θέλουμε οι σύγχρονες κοινωνίες να χαρακτηρίζονται ως κοινωνίες ίσων ευκαιριών, θα πρέπει να επιτρέπουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρουσιάζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Τα θεμέλια για τη δημιουργία του νέου σχολείου, που θα παρέχει εκπαίδευση για όλους, τέθηκαν με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 (UNESCO, 1994), όπου αναδύθηκε η έννοια «inclusion». Στα ελληνικά μεταφράζεται ως συμπερίληψη και σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996, σ. 9) «η συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά με το να αναθεωρεί την οργάνωση και την παροχή του

αναλυτικού προγράμματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας το σχολείο αυξάνει τη χωρητικότητά του, ώστε να δεχτεί όλους τους μαθητές από την τοπική κοινωνία, οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν και παράλληλα μειώνει την ανάγκη να αποβάλλει».

Τα τελευταία χρόνια το θέμα της συμπερίληψης αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα απλό θέμα στις συζητήσεις που γίνονται σχετικά με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των πρακτικών σε παγκόσμιο επίπεδο (Farrel, P. & Ainscow, M., 2002). Παρατηρείται πως είναι έντονη η συζήτηση για την ανάγκη να υπάρξουν αλλαγές, καθώς, σύμφωνα με τον Mittler (2000), σε αρκετές χώρες έχει παρατηρηθεί πως γίνεται προσπάθεια οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές να αποκτήσουν ένα περισσότερο συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Οι Arnesen et al. (2009) επισημαίνουν την ανάγκη να πραγματοποιηθούν αλλαγές, καθώς υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη δεν πρέπει να νοείται ως κάτι πρόσθετο στις ήδη υπάρχουσες δομές, αλλά ως μια διαδικασία μέσα από την οποία οι κοινωνίες και οι θεσμοί, όπως για παράδειγμα τα σχολεία, θα αποκτήσουν πλέον περισσότερη ευαισθησία προς την ποικιλομορφία.

Στην προσπάθεια αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο, καθώς μέσα από τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις που διαμορφώνουν για τη συμπερίληψη μπορούν να δράσουν είτε ως αρωγοί είτε ως τροχοπέδη στην προώθησή της. Η επιτυχής ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν είναι οι ίδιοι θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis & Norwich, 2002, Konza, 2008) και από το βαθμό στον οποίο δεσμεύονται απέναντί τους (Avramidis et al., 2000b). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο (Avramidis et al., 2000a, Avramidis et al., 2000b, Avramidis & Norwich, 2002), αλλά και στον ελληνικό χώρο (Avramidis & Kalyva, 2007, Padeliadu & Lambropoulou, 1997, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006)

έχουν αναδείξει την ύπαρξη διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν τη δημιουργία τόσο θετικών, αλλά και αρνητικών στάσεων. Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών χρειάζεται να συνεχίσουν να βρίσκονται στο επίκεντρο των ερευνών με θέμα τη συμπερίληψη, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό δείκτη της επιτυχίας της συμπερίληψης (Ridarick & Ringlaben, 2013)

Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο μπορούν να χαρακτηριστούν ως μη επαρκείς, καθώς δεν μπορούν να γενικευτούν και δεν καλύπτουν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, προς το παρόν δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα καθαρά για την εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας που να μελετά εις βάθος τις απόψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, γεγονός που δημιουργεί ένα κενό στη βιβλιογραφία.

Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα καθοδηγείται από ένα κύριο σκοπό, τη διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο οποίος επιμερίζεται ώστε να επιτευχθεί. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που ταυτόχρονα αποτελεί και την κατευθυντήρια γραμμή της έρευνας είναι το εξής:

- Ποιες είναι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες και έτσι ένας επιμέρους στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με

τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Ένας ακόμα επιμέρους στόχος που βοηθά στην επίτευξη του κύριου σκοπού της έρευνας είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες είναι ενημερωμένοι ως προς την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πώς την κατανοούν, αλλά και του τρόπου που επιλέγουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους σε επίπεδο τάξης. Οι επιμέρους στόχοι που τίθενται στην έρευνα απαντούν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
2. Πώς κατανοούν οι νηπιαγωγοί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
3. Πώς χειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών οι νηπιαγωγοί;

Σημαντικότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στις ίδιες δομές εκπαίδευσης, όπου θα φοιτούν στο ίδιο πλαίσιο με τα παιδιά της γειτονιάς τους και στην ίδια τάξη με τα παιδιά που έχουν την ίδια χρονολογική ηλικία (Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς, 2003). Υπό το πρίσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών τάσεων, τα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος σε παγκόσμιο επίπεδο κάνουν μεταβολή, ώστε να γίνουν περισσότερο συμπεριληπτικά προσπαθώντας να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, υιοθετώντας διάφορα στυλ μάθησης και προσπαθώντας να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν (UNESCO, 1994). Οι εκπαιδευτικοί αποτελώντας αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν είτε να προάγουν τη συμπεριληπτική

εκπαίδευση ή να την εμποδίσουν ανάλογα με τις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντί της (Avramidis & Norwich, 2002, Ridarick & Ringlaben, 2013).

Σε παγκόσμιο επίπεδο παρατηρείται πως υπάρχει έντονο ενδιαφέρον πάνω στη μελέτη και διερεύνηση των στάσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis et al. 2000a, Avramidis & Norwich, 2002, Batsiou et al., 2008, Hammond & Ingalls, 2002, Ridarick & Ringlaben, 2013, Unianu, 2011) και επισημαίνουν πως σε μεγάλο βαθμό οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Avramidis & Norwich, 2002, Konza, 2008, Ridarick & Ringlaben, 2013). Στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια, επίσης, εμφανίζεται μία αύξηση στο ενδιαφέρον για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Strogilos, 2012, Zoniou-Sideri et al, 2006, Vlachou, 2006) και περισσότερο για τις στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι της και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν (Avramidis & Kalyva, 2007, Coutsocostas et al., 2010, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχουν διερευνηθεί εις βάθος οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση γεγονός που δημιουργεί κενό στη βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, η έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας και ερευνών στα ελληνικά δεδομένα ενισχύει τη σημαντικότητα της διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Ένας επιπρόσθετος λόγος που είναι σημαντική η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας είναι η δομή του αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) του νηπιαγωγείου που διαφέρει από το γενικότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Α.Π. του νηπιαγωγείου είναι ένα σχετικά νέο Α.Π. που προσπαθεί να εναρμονιστεί με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και στο περιεχόμενό του τονίζεται η κοινωνικο-

πολιτισμική διάσταση της γνώσης και υιοθετούνται οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Ακόμα, στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής και οι μαθησιακές εμπειρίες αναβλύζουν από τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις κλίσεις των μαθητών που φοιτούν στην τάξη, ενώ δίνει έμφαση στη συνεργατική μάθηση και το παιχνίδι αξιοποιείται ως ένα σημαντικό μαθησιακό πλαίσιο (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 6-8). Κατά συνέπεια, μπορεί να αναφερθεί πως το νηπιαγωγείο με βάση το Α.Π. συγκεντρώνει αρκετά χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να το καταστήσουν συμπεριληπτικό. Κρίνεται όμως απαραίτητο να διερευνηθούν οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση για να διαπιστωθεί αν προωθείται και στην πράξη η συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο.

Επιπρόσθετα, η εφαρμογή του Ν. 3699/2008 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008) και της πράξης «Πρόγραμμα εξειδικευμένης υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και εκπαιδευτικές ανάγκες» των αξόνων προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ, επέτρεψαν τα τελευταία χρόνια σε πολλούς μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος, οι οποίοι μέχρι πρότινος αποκλείονταν και φοιτούσαν σε ειδικές δομές εκπαίδευσης. Έτσι, παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη και εάν αυτές έχουν επηρεαστεί ή όχι από την όλο και πιο συχνή παρουσία μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου του δεσπόζοντος ρεύματος.

Η παρούσα έρευνα αισιοδοξεί να προσφέρει νέα γνώση στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και επιδιώκει την εις βάθος μελέτη των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, το πρώτο κεφάλαιο αποτέλεσε την εισαγωγή στην έρευνα και παρουσιάστηκε το θέμα της εργασίας, όπως επίσης και ο σκοπός της έρευνας, το κύριο ερευνητικό ερώτημα, αλλά και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμα, επεξηγήθηκαν οι λόγοι που καθιστούν σημαντική τη διεξαγωγή της έρευνας στο νηπιαγωγείο. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.



Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά η απόδοση των εννοιολογικών ορισμών που διατρέχουν την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθεί η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να αναλυθεί ο όρος στάσεις που αποτελεί βασικό αντικείμενο της έρευνας. Έπειτα, γίνεται αναφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στο πώς η πολιτεία με τις ενέργειές της ανταποκρίνεται ή όχι στις σύγχρονες επιταγές των καιρών για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια στοιχεία του Α.Π. του νηπιαγωγείου με στόχο να σκιαγραφηθεί η φιλοσοφία που το διατρέχει. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς και επιχειρείται να παρουσιαστούν οι λόγοι που καθιστούν το ρόλο τους ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια της συμπερίληψης. Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις προθέσεις τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση προέρχεται από την απόδοση του αγγλικού όρου «inclusive education» στα ελληνικά. Η ερμηνεία της έννοιας της συμπερίληψης ή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέχρι σήμερα δεν έχει επιτευχθεί

πλήρως, καθώς αποτελεί ένα πολύπλοκο, αλλά και αμφιλεγόμενο ζήτημα, το οποίο εγείρει έντονες συζητήσεις ανάμεσα στους ενδιαφερόμενους (Αγγελίδης, 2011). Σύμφωνα με ερευνητές (Ainscow et al., 2000, Angelides et al., 2006, Στασινός, 2013), υπάρχει μεγάλη ασάφεια, αλλά και σύγχυση όσον αφορά την ακριβή έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία είναι απόρροια της πολυπλοκότητάς της.

Οι Ainscow et al. (2006), επιχείρησαν να χαρτογραφήσουν την πολυπλοκότητα της έννοιας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητές ανέπτυξαν έξι τρόπους ερμηνείας της συμπερίληψης (σ. 15):

1. Η συμπερίληψη ως ενδιαφέρον για τους μαθητές με αναπηρία και άλλους που κατηγοριοποιούνται ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
2. Η συμπερίληψη ως απάντηση στον πειθαρχικό αποκλεισμό.
3. Η συμπερίληψη σε σχέση με όλες τις ομάδες που θεωρούνται ευάλωτες στον αποκλεισμό.
4. Η συμπερίληψη ως μέσο ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους.
5. Η συμπερίληψη ως «Εκπαίδευση για Όλους».
6. Η συμπερίληψη ως ηθική προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Πριν επιχειρηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση της συμπερίληψης, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί πώς προωθήθηκε η πολιτική της. Τον Ιούνιο του 1994, έπειτα από πρωτοβουλία της UNESCO, 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί υπέγραψαν τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην Ισπανία. Το θέμα της διακήρυξης ήταν: «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή» και ανέφερε ότι τα σχολεία που είναι προσανατολισμένα στη συμπερίληψη συνιστούν «τον καλύτερο

τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών, οικοδόμησης μιας συναινετικής κοινωνίας και επίτευξης του στόχου «Εκπαίδευση για Όλους». Επιπλέον, τα σχολεία αυτά παρέχουν ουσιαστικότερη εκπαίδευση στην πλειοψηφία των μαθητών και βελτιώνουν το επίπεδο διδασκαλίας, ώστε σε τελευταία ανάλυση να βελτιώνουν τη σχέση κόστους-απόδοσης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (UNESCO, 1994, σελ. 9). Η διεθνής κοινότητα, με την υπογραφή της διακήρυξης υιοθέτησε επισήμως μια νέα πολιτική και μια νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση, τη συμπερίληψη (Vislie, 2003).

Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996), η συμπερίληψη είναι μια διαδικασία, με την οποία ένα σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά, αναθεωρώντας την οργάνωση και παροχή των αναλυτικών προγραμμάτων. Ομοίως, η UNESCO (2009, σελ. 8-9), απαντώντας στο ερώτημα τι είναι συμπεριληπτική εκπαίδευση, αναφέρει ότι «η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές και έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ως μία βασική στρατηγική για να επιτευχθεί η εκπαίδευση για όλους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μία γενική αρχή, θα πρέπει να καθοδηγεί όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ξεκινώντας από το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη και ίση κοινωνία. Ακόμα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μία διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσα από την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στις κοινότητες, καθώς και της μείωσης ή ακόμα και της εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και από την εκπαίδευση. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο της

εκπαίδευσης, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές που αναπτύσσονται, με ένα κοινό όραμα να ανταποκρίνονται σε όλα τα παιδιά σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συνηθισμένου συστήματος να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά.»

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν παραπέμπει απλώς στην τοποθέτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος, αλλά ασχολείται με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί το σχολείο να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά όλα τα παιδιά (Barton, 1997). Για να επιτευχθεί αυτό, το σχολείο οφείλει να διαμορφωθεί με τέτοιους τρόπους, ώστε να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών που φοιτούν σε αυτό και στον καθένα μαθητή ξεχωριστά. Επομένως, η αναδιάρθρωση και αναδιοργάνωση κάθε σχολείου, των προγραμμάτων σπουδών και των διοικητικών δομών, είναι απαραίτητες, προκειμένου να παραχθεί μια κουλτούρα και πρακτική, η οποία επιτρέπει να εντοπιστούν όλα τα εμπόδια και να απομακρυνθούν (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Στην προσπάθεια αυτή μπορούν να συμβάλουν οι «κρυμμένες φωνές» των μαθητών με Ε.Ε.Α., όπως τις παρομοιάζει ο Ainscow (1998), τις οποίες αν ακούσουμε προσεκτικά μπορούν να μας πληροφορήσουν και να καθοδηγήσουν τις αναμορφωτικές προσπάθειές μας. Οι αλλαγές που προκύπτουν πρέπει να θυμόμαστε πάντα ότι αφορούν το σχολείο και όχι τους μαθητές ως άτομα (Ainscow, 1998).

Οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006, σ. 379) αναφέρουν ότι η συμπερίληψη και η συμπεριληπτική εκπαίδευση ασχολούνται με την αναζήτηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμμετοχής και της άρσης όλων των μορφών αποκλεισμού. Ακόμα, προσθέτουν ότι βασίζεται σε μια θετική άποψη της διαφορετικότητας και στην καρδιά της βρίσκεται η αρχή ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που είναι «διαφορετικοί», θεωρείται ότι πρέπει

να χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού στη σχολική κοινότητα. Ως εκ τούτου, η διαφορετικότητα συμβάλλει στις κοινωνικές δομές του σχολείου, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν όλα τα παιδιά.

Ομοίως έχουν τοποθετηθεί και οι Angelides et al. (2006), λέγοντας ότι η διαφορετικότητα και η ανομοιογένεια που υπάρχει σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα που πρέπει να λυθεί ή ως ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης, καθώς αποτελεί συνεισφορά στην κοινωνική βελτίωση, αλλά και πηγή μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να ζουν με τη διαφορετικότητα, αλλά και πώς να μαθαίνουν μέσα από αυτή σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Η δημιουργία, λοιπόν, ενός σχολείου για όλους που θα καλωσορίζει τη διαφορετικότητα ως ένα θετικό παράγοντα που μπορεί να ωφελήσει όλους τους μαθητές (Tilstone, 2000), αποτελεί βάση για την αποδοχή της και τη μείωση των προκαταλήψεων στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που υιοθετούνται σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο δίνουν έμφαση στην ενεργό μάθηση και στη συνεργατική ομαδική εργασία, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια μεγαλύτερης ευαισθησίας στα σχολεία, ώστε οι μαθητές να έχουν εξατομικευμένη φροντίδα, αλλά ταυτόχρονα να συμμετέχουν σε μαθήματα που τους ωθούν σε υψηλότερες αποδόσεις (Ainscow, 1998). Άλλωστε, η έννοια της συμπερίληψης βασίστηκε, επίσης, στην άποψη ότι όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τη φοίτηση στο σχολείο της γειτονιάς τους με την προϋπόθεση ότι αυτό είναι κατάλληλα διαμορφωμένο ώστε να τα υποδεχθεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Ainscow, 1997). Η συμπερίληψη, λοιπόν, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες αύξησης της συμμετοχής και μείωσης του αποκλεισμού των μαθητών από τα αναλυτικά προγράμματα, τις κουλτούρες και τις κοινωνίες των

σχολείων, προσπαθώντας να υπερπηδήσει τους φραγμούς που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθησή τους, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Booth & Ainscow, 1998).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα μπορούσε να αναφερθεί συμπερασματικά ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα που συναντάται στις μέρες μας στα σχολεία και στοχεύει στη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, προωθώντας ταυτόχρονα την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας ακόμα στόχος της συμπερίληψης, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, είναι η διαφορετικότητα να γίνει αποδεκτή από όλους, ώστε να προωθηθεί η ιδέα ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά ίσοι, αναγνωρίζοντας παράλληλα το πάγιο δικαίωμα όλων των παιδιών να φοιτούν στο σχολείο της επιλογής τους και την ανάγκη η εκπαίδευση να είναι για όλους. Έτσι, όλοι μαθαίνουν, μαθητές και εκπαιδευτικοί, και όλοι οι εμπλεκόμενοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα) έχουν τη δυνατότητα να ακουστούν. Επιπρόσθετα, η συμπερίληψη επικεντρώνεται στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου και σχετίζεται με τη δημοκρατία και την κοινωνία γενικότερα. Τέλος, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και δεν αποτελεί ένα στάδιο στο οποίο φτάνουμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011) και αυτό είναι κάτι που οφείλουμε να έχουμε διαρκώς κατά νου στην προσπάθειά μας να προωθήσουμε τη συμπερίληψη στα σχολεία.

Στάσεις

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «στάσεις» έχει επιχειρηθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με τον Allport (1967), ο όρος στάση υποδεικνύει μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία οργανώνεται μέσω των εμπειριών του ατόμου και ασκεί καθοδηγητική ή δυναμική επίδραση στις αντιδράσεις του όσον αφορά τα αντικείμενα και τις καταστάσεις που σχετίζονται με αυτή. Ο ορισμός αυτός αποτελεί τον επικρατέστερο ορισμό ανάμεσα σε άλλους.

Ένας ακόμα ορισμός είναι αυτός των Petty & Cacioppo (1981), σύμφωνα με τον οποίο οι στάσεις αναφέρονται σε ένα γενικό και διαρκές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα που δημιουργείται σε ένα άτομο για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα. Οι Eagly & Chaiken (1991), θεωρούν τη στάση ως μια ψυχολογική τάση, η οποία εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης οντότητας με κάποιο βαθμό ευμένειας ή δυσμένειας. Ο Doob (1947), πρότεινε ότι η στάση αποτελεί μία έμμεση απάντηση, θετική ή αρνητική, η οποία προκλήθηκε από ποικίλα ερεθίσματα, ως αποτέλεσμα προηγούμενης μάθησης ή γενικεύσεων και διακρίσεων. Αυτό σημαίνει ότι οι στάσεις αποτελούν μία μαθημένη απόκριση και όχι τον πρόδρομο μιας συμπεριφοράς.

Ο Γεωργιάς (1995), αναφέρει ότι παρόλο που ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά φαινόμενα αντικατοπτρίζεται στις στάσεις τους και κατ' επέκταση στις καθημερινές συμπεριφορές τους, δεν υπάρχει πάντοτε πλήρης αντιστοιχία στάσεων και συμπεριφορών. Η διαμόρφωση δε των στάσεων, επηρεάζεται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον.

Αξίζει να αναφερθεί η Θεωρία της Αιτιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) των Ajzen & Fishbein (1980), στην οποία διερευνήθηκε η

κατεύθυνση της στάσης και της συμπεριφοράς από μια άλλη οπτική γωνία. Έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί αν ένα άτομο έχει την τάση να ευθυγραμμίζει τη στάση με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Κεντρικό σημείο της θεωρίας αποτελεί η πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την πρόθεση συμπεριφοράς. Οι Ajzen & Fishbein (1980), υποστήριξαν ότι αυτό που λέει κάποιος μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που κάνει στην πραγματικότητα. Υπέθεσαν, δηλαδή, ότι το άτομο δρώντας λογικά και χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του, είναι σε θέση να εκτιμήσει τα αποτελέσματα των πράξεών του πριν αποφασίσει να εμπλακεί ή όχι σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι δύο ψυχολόγοι ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο είναι σε θέση να προβλέψει και να κατανοήσει τη συμπεριφορά και τη στάση.

Στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται ως δείκτης πραγματικής συμπεριφοράς περισσότερο η πρόθεση, παρά η στάση. Η πρόβλεψη της πραγματικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Ajzen & Fishbein (1980), βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόθεση έκφρασης αυτής της συμπεριφοράς. Η πρόθεση έκφρασης εξαρτάται από δύο παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος είναι η προσωπική και αφορά τη στάση του ατόμου προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά. Δηλαδή, το άτομο αφού αξιολογήσει τυχόν ευνοϊκές συνέπειες έκφρασης μιας συμπεριφοράς προς το ίδιο, διαμορφώνει ανάλογα τη συμπεριφορά του ή αντιθέτως, αν διαπιστώσει ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις δεν εκδηλώνει ποτέ τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η δεύτερη παράμετρος είναι η κοινωνική και υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι την ενδεχόμενη συμπεριφορά του. Το άτομο αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι άλλοι θα επιδοκιμάσουν ή θα αποδοκιμάσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του, στοιχείο που είναι στενά συνυφασμένο με το κατά πόσο επιθυμεί ο ίδιος να συμπεριφερθεί σύμφωνα με τις επιθυμίες των άλλων. Από

τα ανωτέρω προκύπτει ότι η έκφραση της πραγματικής στάσης του ατόμου εξαρτάται από το συνδυασμό παραμέτρων όπως: τα ατομικά στοιχεία, τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται το άτομο.

Άρα, σύμφωνα με τα πιο πάνω ως στάσεις στην παρούσα μελέτη θεωρούνται τα συναισθήματα που εκφράζουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος, στα οποία αναγνωρίζεται πως ασκούνται επιδράσεις από ποικίλα ερεθίσματα, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, οι πρότερες εμπειρίες τους, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπερίληψης και το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον.

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Καθώς η έρευνα λαμβάνει χώρα σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο, στο σημείο αυτό, κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν οι απαραίτητες πληροφορίες για: α) τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, β) την εκπαιδευτική νομοθεσία, η οποία μπορεί να υπαχθεί στα πλαίσια της προώθησης της συμπερίληψης, και γ) τη φιλοσοφία που διέπει το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ώστε ο αναγνώστης να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας λήφθηκαν υπόψη όλα τα ειδικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε τα συμπεράσματα που εξάγονται να είναι σύμφωνα με την ελληνική πραγματικότητα.

Χαρακτηριστικά ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα, το οποίο είναι σταθερά ελεγχόμενο

από το κράτος. Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται και εκτελείται αποκλειστικά από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο ασκεί αυστηρό έλεγχο στις διαδικασίες του σχολείου, αλλά και σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα, όπως το διορισμό του προσωπικού, τη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, τη διανομή των σχολικών βιβλίων, την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, την κατανομή των πόρων, τη συνεχή επιμόρφωση και την οργάνωση του σχολείου (Kassiotakis & Lambrakis, 1998). Όπως αναφέρει η Vlachou (2006), «τα ελληνικά σχολεία υποχρεούνται να ακολουθήσουν μια κοινή πολιτική, ένα αυστηρά ακαδημαϊκά προσανατολισμένο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, τις ίδιες εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές, τα ίδια βιβλία, τα οποία παρέχονται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας και ένα σχεδόν πανομοιότυπο χρονοδιάγραμμα» (σ. 41). Όλοι οι μαθητές πρέπει να εργάζονται στα ίδια μη διαφοροποιημένα προγράμματα, ανεξάρτητα από τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η λέξη «διαφοροποίηση» δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των αναλυτικών προγραμμάτων και, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν το θεωρούν ως μέρος της εργασίας τους (Strogilos, 2012).

Η Ελλάδα, παρόλα αυτά, όπως και πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έχει προχωρήσει σε παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη (Strogilos, 2012). Σύμφωνα με τους Zoniou-Sideri et al. (2006), μία αισιόδοξη ανάγνωση της ελληνικής κοινωνίας μπορεί να είναι ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις για την αναπηρία έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές, γεγονός το οποίο με τη σειρά του θα επηρεάσει τις τρέχουσες πολιτικές και πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης. Αυτή η κίνηση, όμως, λαμβάνει χώρα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που, όπως προαναφέρθηκε, ενθαρρύνει την ομοιομορφία και το διαχωρισμό (Strogilos, 2012).

Όπως αναφέρουν οι Zoniou-Sideri et al. (2006, σ. 285) «από το 1985 η κύρια πολιτική στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι αυτή της συμπερίληψης. Ωστόσο, η συμπερίληψη στο πλαίσιο αυτό νοείται ως η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία ως προς τη διάρθρωση, την οργάνωση και το πρόγραμμα σπουδών, γεγονός που δεν αποτελεί προσπάθεια αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης». Η Ελλάδα άρχισε να προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις επιταγές της συμπερίληψης, έπειτα από την υπογραφή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και τη σαφή υποχρέωσή της να ακολουθήσει τις οδηγίες της. Ακόμα, κάτω από την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δόθηκαν νέες κατευθύνσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής και νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν πλέον η κοινή αγωγή ανάπηρων παιδιών και μη (Zoniou-Sideri et al. 2006).

Παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά οι εκπαιδευτικοί νόμοι, οι οποίοι φαίνεται να σχετίζονται με την προώθηση της συμπερίληψης στην Ελλάδα.

Εκπαιδευτική νομοθεσία

Στην εκπαιδευτική νομοθεσία παρατηρείται μία εξέλιξη ώστε να συμβαδίζει με τις διεθνείς επιταγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Με το νόμο 2817/2000 «η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, κατά περίπτωση, οργανώνονται, στελεχώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2000, σ. 1566). Ενώ διευκρινίζεται πως μόνο «όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του

κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2000, σ. 1566) η εκπαίδευση παρέχεται σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με το νόμο αυτό τα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος ανοίγουν τις πόρτες τους και δέχονται περισσότερους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Ο νόμος αυτός μπορεί να ερμηνευθεί και ως μια πρώτη προσπάθεια για τη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους».

Στη συνέχεια, το 2008 με τη θέσπιση του νόμου 3699, θεμελιώνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η πολιτεία «δεσμεύεται να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες Ε.Ε.Α., ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008, σελ. 3499). Αναγνωρίζεται, λοιπόν, το θεμελιώδες δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία ή/και Ε.Ε.Α. στην εκπαίδευση και διασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών. Επίσης, θεσμοθετείται ότι οι σχολικές εγκαταστάσεις πρέπει να πληρούν όλες τις προϋποθέσεις προσβασιμότητας για τα άτομα με αναπηρία και κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να παρέχονται στους μαθητές με αναπηρία διευκολύνσεις (εκπαιδευτικό προσωπικό, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, βοηθήματα, εφαρμογή νέων τεχνολογιών, κλπ.), απαραίτητες για τη συμπερίληψή τους στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Οι μαθητές με αναπηρία ή/και Ε.Ε.Α. φοιτούν: α) στη σχολική τάξη του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος, όπου ανάλογα με το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών τους παρέχεται παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή στην περίπτωση που πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες,

υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, β) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται ότι το θέμα της παροχής ίσων ευκαιριών βρίσκεται στο επίκεντρο και γίνεται προσπάθεια, μέσα από τις αλλαγές που έφερε ο παρών νόμος, να αναδιαρθρωθεί η εκπαίδευση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως δεν αφορά μόνο τα παιδιά με αναπηρίες ή τα παιδιά που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α., αλλά σχετίζεται με την εκπαίδευση όλων των παιδιών. Εξ' ορισμού συνδέεται και ταυτίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Χατζηαγγέλη et al., 2011), στην οποία βασική πρακτική στην Ελλάδα είναι η συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, προωθείται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση και αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων (Κεσίδου, 2008).

Τα τελευταία 20 χρόνια η ελληνική κοινωνία έχει αποκτήσει ένα έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Το ελληνικό κράτος ανταποκρινόμενο στις επιταγές της εποχής ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ξεκινάει τις προσπάθειες για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο με τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) (Ν. 1404/1983). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η ομαλή προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, το οποίο φαίνεται να διατηρεί τον αφομοιωτικό του χαρακτήρα προς το παρόν.

Από το 1996 έως και σήμερα, έγιναν προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών (Νικολάου, 2008). Τη σημαντικότερη καινοτομία αποτέλεσε η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε «πολυπολιτισμικό» (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008) με την ψήφιση του νόμου Ν. 2413/1996 που περιείχε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1996). Σύμφωνα με το νόμο αυτό προβλέπεται η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων, όπου θα φοιτούν άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων σχολείων του δεσπόζοντος ρεύματος, έπειτα από την προσαρμογή τους στις ανάγκες των μαθητών. Σχετικά με το νόμο αυτό έχει αναφερθεί ότι είναι αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων (Χριστοδούλου, 2009). Επιπρόσθετα, αν και η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και η κατανομή του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένδειξη συμπεριληπτικής πρακτικής, η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ταυτόχρονα φαινόμενο διαχωρισμού και ετικετοποίησης του ίδιου του σχολείου.

Παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες από τις βασικές αρχές που διέπουν το Α.Π. του νηπιαγωγείου.

Αναλυτικό Πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης και συμπερίληψη

Το νέο Α.Π. προσχολικής εκπαίδευσης διέπεται από βασικές αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία και παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά μερικές από αυτές που σχετίζονται με θέματα διαφορετικότητας, διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και γενικότερα προσομοιάζουν με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, μία από τις βασικές αρχές

του Α.Π. αποτελεί η αναγνώριση της διαφορετικότητας και οι προτάσεις για ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στην τάξη. Μάλιστα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί προτεραιότητα του προγράμματος σπουδών και στοχεύει στην αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «η μάθηση και η διδασκαλία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντανακλάται σε μια παιδαγωγική που:

- ✓ αποδέχεται ως ‘πλεονεκτήματα’- και όχι ως εμπόδιο- τις ποικίλες οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες των μικρών παιδιών.
- ✓ αντιμετωπίζει τα παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ως παιδιά ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους- και όχι ως παιδιά περιορισμένων ικανοτήτων.
- ✓ αξιοποιεί τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους δίνει την ευκαιρία να τις μοιραστούν με τους άλλους, εξασφαλίζοντας έτσι οφέλη για όλους» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 22).

Επιπρόσθετα, μέσα από το Α.Π. του νηπιαγωγείου ασκείται κριτική και καταδικάζεται το γεγονός ότι η ανομοιογένεια αντιμετωπίζεται από τους νηπιαγωγούς πολλές φορές ως εμπόδιο ή ως ένα τυχαίο ή περιστασιακό γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η ανομοιογένεια που συναντάται στις μέρες μας στα νηπιαγωγεία, η οποία έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια λόγω του έντονου μεταναστευτικού ρεύματος, είναι ιδιαίτερα εμφανής και αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα και η διατήρηση αρνητικών στάσεων «υποδηλώνουν δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας και εμποδίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 21).

Ακόμα μία βασική αρχή του Α.Π. είναι η ένταξη στο νηπιαγωγείο, που παρά το γεγονός ότι από τους συντάκτες χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη», φαίνεται να συνάδει με τις αρχές της συμπερίληψης. Σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου «τα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να οργανώνονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία ικανοτήτων, αναγκών, συμπεριφορών και μαθησιακών στυλ των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη όλων των παιδιών όπως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ. 47). Επιπρόσθετα, διασαφηνίζεται πως η «ένταξη» δεν αφορά απλά την τοποθέτηση των «διαφορετικών» παιδιών στην τάξη, αλλά κρίνεται απαραίτητο να παρέχονται προγράμματα σπουδών που βασίζονται στις παρακάτω αρχές (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, σ.47):

- σεβασμός και αναγνώριση της διαφορετικότητας,
- προώθηση της ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις,
- ενδυνάμωση της οικογένειας.

Εύλογα, λοιπόν, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα πως το Α.Π. του νηπιαγωγείου έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό, καθώς προωθεί ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στη σχολική ζωή, πάντα μέσα από τη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ακόμα μία παιδαγωγική αρχή που διέπει το Α.Π. του νηπιαγωγείου και είναι αυτή που αναγνωρίζει πως «κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία

σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους» (Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο, 2011. σ. 19). Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν μπορούμε να υποθέσουμε πως εάν οι νηπιαγωγοί ακολουθούν τις βασικές αρχές του Α.Π. του νηπιαγωγείου, τότε ταυτόχρονα ακολουθούν τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και προωθούν τη συμπερίληψη στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Παρακάτω παρουσιάζεται ο ρόλος που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στα πλαίσια της προώθησης της συμπερίληψης.

Εκπαιδευτικοί και συμπερίληψη

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί φορέα που μπορεί να χρησιμεύσει ως πολύτιμος πόρος για την υποστήριξη όλων των πτυχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να είναι πρόθυμος, να αποδεχθεί και να καλωσορίσει την ποικιλομορφία και να αναλάβει ενεργό ρόλο στις ζωές των μαθητών του (UNESCO, 2009). Επίσης, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται να βλέπει τη ζωή στην τάξη μέσα από τα μάτια των μαθητών και, ταυτόχρονα, να συνδέει αυτές τις εμπειρίες με τη δουλειά του στο σχολείο (Ainscow, 1998).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην είναι σε θέση να αλλάξει την οργανωτική δομή της σχολικής εκπαίδευσης, με το έργο του όμως μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση όλων των μαθητών (Florian, 2008) και να προωθήσει τη συμπερίληψη. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, πως όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, καθώς διαφέρουν σε πολλά επίπεδα, καλείται να παίρνει διαρκώς αποφάσεις σχετικά με το πώς θα ανταποκριθεί καλύτερα στις διαφορές αυτές (Florian, 2008). Ακόμα, καλείται να βρει τις κατάλληλες υποστηρικτικές δράσεις ώστε να μειωθεί η πιθανότητα αποτυχίας των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να διαμορφώνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας

του σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του. Όσον αφορά περιπτώσεις όπου κρίνει πως το μέγεθος δυσκολίας που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής υπερβαίνει τις ικανότητές του να ανταποκριθεί επαρκώς, μπορεί να απευθύνεται σε ειδικούς με απώτερο σκοπό να του παρέχουν απαραίτητη υποστήριξη στην προσπάθειά του ο μαθητής να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης (Florian, 2008).

Σύμφωνα με τον Ainscow (2003), ο εκπαιδευτικός ελέγχοντας τον τρόπο εργασίας του, εντοπίζει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν ορισμένοι μαθητές και ανταποκρίνεται σε αυτούς με υποστηρικτικό τρόπο. Επιπλέον, ο Ainscow (2003) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις διαφορές ως ευκαιρίες για μάθηση και ως κίνητρο για περαιτέρω αυτοσχεδιασμό. Ανταποκρινόμενος στις αντιδράσεις των μαθητών του μέσα στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αυτοσχεδιάζει και αλλάζει τα σχέδια και τις δραστηριότητες ακριβώς τη στιγμή που βρίσκονται σε εξέλιξη. Η διαδικασία αυτή, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν προσωπικές εμπειρίες στο μάθημα (Ainscow, 1998).

Ο αυτοσχεδιασμός, σύμφωνα με τον Ainscow (1998), αποτελεί ένα από τους τρεις συντελεστές-κλειδιά που συμβάλλουν στη δημιουργία συμπεριληπτικών τάξεων. Ένας ακόμα σπουδαίος συντελεστής είναι η οργάνωση της τάξης με τρόπο που να είναι για όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ως κύριο μέλημά του πρέπει να έχει την οργάνωση δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν το σύνολο των μαθητών και με αυτό τον τρόπο, να ενισχύει τη διάθεση του κάθε μαθητή για μάθηση. Ο τρίτος συντελεστής-κλειδί είναι η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις «φυσικές» πηγές που έχουν στη διάθεσή τους, δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να ενισχύσουν τη μάθησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν και να αισθανθούν ότι έχουν την ικανότητα να διδάξουν παιδιά με «πρόσθετες ανάγκες», δεδομένου ότι κατέχουν μεγάλο μέρος της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται. Ωστόσο, αυτό που χρειάζονται είναι αυτοπεποίθηση, ώστε να εφαρμοστεί στην πράξη αυτό που ξέρουν (Florian, 2008) και να αποβάλλουν την ιδέα ότι δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα (UNESCO, 2009).

Γενικά, ο τρόπος που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι κρίσιμης σημασίας σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση στοχεύει στη βελτίωση της συμπερίληψης (UNESCO, 2009). Επιπρόσθετα, η δέσμευση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων (Konza, 2008). Ακόμα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως βασική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη τους αποτελεί η επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται για το πρόβλημα της συμπερίληψης και για το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν (Florian, 2008), καθώς ο σχεδιασμός, η επιλογή και η χρήση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τους μαθητές (Bartolome, 1994).

Αρα αντιλαμβάνεται κανείς πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός για την προώθηση της συμπερίληψης και ακόμα πιο σημαντικές είναι οι στάσεις τους απέναντι σε αυτή, θέμα που εξετάζεται πιο κάτω.

Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί πλέον αντικείμενο πολλών ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η επιτυχής

ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση με τις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντι στη συμπερίληψη. Επομένως, η επιτυχία ή η αποτυχία των συμπεριληπτικών προγραμμάτων οφείλεται στις στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντί τους και στη δέσμευσή τους ως προς την εφαρμογή τους (Avramidis & Norwich, 2002, Konza, 2008).

Σε διεθνές επίπεδο σε έρευνες που διεξήχθησαν βρέθηκαν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis et al., 2000a, Avramidis et al., 2000b, Avramidis et al., 2002, Chhabra et al., 2010, Dupoux et al., 2006, Hammond & Ingalls, 2002, Smith & Smith, 2000, Trump & Hange, 1996, Unianu, 2012, Vaughn et al., 1996). Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχουν υπάρξει έρευνες που να δείχνουν μόνο θετικές στάσεις, που θα είχε ως αποτέλεσμα την ευρεία αποδοχή της συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002).

Στην έρευνα των Avramidis et al. (2000a) που διενεργήθηκε στα νοτιο-δυτικά της Αγγλίας, επιλέχθηκαν σχολεία τα οποία εφαρμόζαν συμπεριληπτικές πρακτικές και άλλα που δεν εφαρμόζαν. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία στάλθηκαν μέσω ταχυδρομείου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά ήταν θετικοί απέναντι στη συνολική ιδέα της συμπερίληψης μαθητών με Ε.Ε.Α., ενώ οι εκπαιδευτικοί που είχαν ενεργή εμπειρία στη συμπερίληψη είχαν σημαντικά πιο θετική στάση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν. Επιπλέον, τα δεδομένα έδειξαν τη σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τη συμπερίληψη. Ακόμα, από την έρευνα προκύπτει ότι η εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών στάσεων, καθώς τους επιτρέπει να νοιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι πληρούν τις απαιτήσεις να αναπτύξουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια για τους μαθητές με Ε.Ε.Α..

Οι Avramidis et al. (2002) σε μια νεότερη έρευνα, προχώρησαν σε μια εις βάθος μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο είχε χαρακτηριστεί ως συμπεριληπτικό. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής της πολιτικής της συμπερίληψης με ολιστικό τρόπο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν προέρχονται από ένα φάσμα εθνογραφικών ερευνητικών μεθόδων και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και συμμετοχικής παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες είχαν υιοθετήσει την κουλτούρα της συμπερίληψης και ήταν ιδιαίτερα θετικοί απέναντί της. Επίσης, προέκυψε ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. ωφελούνται σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ το ίδιο συμβαίνει και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, υποστήριξαν ότι για την περαιτέρω επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης απαιτείται η αναδιάρθρωση του φυσικού περιβάλλοντος, πόροι, οργανωτικές αλλαγές και εκπαιδευτικές προσαρμογές. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους υπήρχε αισθητή η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.

Στην έρευνα των Hammond & Ingalls (2002) τα αποτελέσματα ήταν αντίθετα, έδειξαν ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί είχαν είτε αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη, είτε εξέφραζαν την αβεβαιότητά τους για τα συμπεριληπτικά προγράμματα. Ακόμα, από τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν αβέβαιοι (17%) ή διαφωνούσαν (56%) με τα οφέλη της συμπερίληψης. Είναι πιθανό, σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτοί οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της συμπερίληψης, να αντιμετωπίζουν αρνητικές εμπειρίες με τις συμπεριληπτικές τάξεις που βρίσκονται σε λειτουργία, καθώς ένα ανεπιτυχές πρόγραμμα μπορεί μόνο να ενδυναμώσει τις αρνητικές στάσεις. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ξεκάθαρα την ανησυχία τους

σχετικά με την έλλειψη ευκαιριών για συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους πάνω σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τα σχολεία τους έχουν τη δυνατότητα υλοποίησης συμπεριληπτικών προγραμμάτων, δε δεσμεύονταν ως προς την εφαρμογή τους, ενώ παρουσίαζαν διάφορα επίπεδα αβεβαιότητας και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Επίσης, είναι αρκετά ενδιαφέρον ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι χρειάζεται η διοικητική υποστήριξη για να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη.

Περνώντας στον ελληνικό χώρο έχουν διενεργηθεί, επίσης, αρκετές έρευνες, γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συμπερίληψης και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Avramidis & Kalyva, 2007, Batsiou et al., 2008, Coutsocostas & Alborz, 2010, Doulkeridou et al., 2011, Koutrouba et al., 2008, Padeliadu & Lambropoulou, 1997, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) διεξήγαγαν μία έρευνα στην οποία συμμετείχαν 641 εκπαιδευτικοί από δέκα διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο που συνέταξαν οι ερευνήτριες. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο κύρια μέρη, το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αντικρουόμενες πεποιθήσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η συμπερίληψη θεωρείται απαραίτητη και αποτελεί ένα μέσο για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου του δεσπίζοντος ρεύματος και τη μείωση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, όμως, πίστευαν ότι η ειδική διαχωριστική εκπαίδευση

είναι σημαντική ως μέσο για την παροχή ενός ασφαλούς και προστατευμένου «καταφύγιου» για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ένας τρόπος για να καλύπτονται μια σειρά από ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ό,τι αφορά τη συμπερίληψη, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες και κατείχαν μια αρκετά συγκεχυμένη ερμηνεία του τι σημαίνει συμπερίληψη, ενώ αρκετοί υποστήριζαν ότι, στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας, η συμπερίληψη είναι το αποτέλεσμα των εξωτερικών ευρωπαϊκών επιρροών και οδηγιών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πίστευε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να αποφέρει οφέλη στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποδοχή τους, ενώ πολλοί λίγοι ήταν εκείνοι που πίστευαν ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να ωφεληθούν όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη ή τις προοπτικές τους για εξέλιξη. Ακόμα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα αποδέχονταν ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους και ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να εκπαιδευτεί στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Ταυτόχρονα, όμως, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι θα δέχονταν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους, πίστευαν ότι θα ήταν καλύτερα τα παιδιά με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε ένα ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να υποστηρίζουν το διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι προτιμήσεις τους φαίνεται ότι βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη σχολική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν.

Πιο πρόσφατα, σε μια έρευνα των Koutrouba et al. (2008), από τα ευρήματα, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν την παρουσία μαθητών με Ε.Ε.Α. στην τάξη ως μία μάλλον κοινή εμπειρία και ότι είναι πρόθυμοι να καταπολεμήσουν τις διακρίσεις. Μάλιστα, το 52,9 % των εκπαιδευτικών ήταν θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α. στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος. Σύμφωνα με τους ερευνητές αυτή η θετική στάση βασίζεται στην πεποίθησή τους ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση προετοιμάζει τους μαθητές με Ε.Ε.Α. για τη μελλοντική είσοδό τους στην κοινωνία (26,4%), ότι αποτελεί μέσο εφαρμογής ίσων δικαιωμάτων σε μια δημοκρατική κοινωνία (14,5%), ότι βοηθά στην άρση των προκαταλήψεων και των επιφυλάξεων απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (8,3%) και ότι δεν επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε μειώνει την ακαδημαϊκή επίδοση του συνόλου των μαθητών (0,5%). Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι υπήρχε ένα σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων που δεν τάσσονταν υπέρ της συμπερίληψης (47,1%). Την αρνητική στάση τους επηρεάζουν διάφοροι παράγοντες όπως: η έλλειψη εξοπλισμού και κατάλληλων υποδομών, καθώς και η ακαμψία των προγραμμάτων σπουδών τα οποία είναι αυστηρά δομημένα (29,6%), το γεγονός ότι χρειάζεται σημαντική προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό ώστε να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία και να αξιολογήσει τις μεθόδους που εφαρμόζονται σε τάξεις μικτής ικανότητας (8,1%) και τέλος, η μείωση στην επίδοση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (2,3%).

Ανάλογα ευρήματα προέκυψαν από την έρευνα που διεξήγαγαν οι Avramidis & Kalyva (2007) για την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε 30 δημοτικά σχολεία μιας περιοχής της Βορείου Ελλάδας. Από το

σύνολο των σχολείων για τις ανάγκες της έρευνας έγινε σκόπιμα η επιλογή των 10, καθώς σε αυτά λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και το προσωπικό τους είχε διδακτική εμπειρία σε μαθητές με Ε.Ε.Α.. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από ένα δημογραφικό μέρος και το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς My Thinking About Inclusion (MTAI, Stoiber et al. 1998). Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια ελαφρώς θετική στάση προς τη συμπερίληψη παιδιών με Ε.Ε.Α. στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε θετική στάση προς τη γενική φιλοσοφία της συμπερίληψης. Επίσης, οι συμμετέχοντες έκριναν, ότι η συμπερίληψη μπορεί να έχει να έχει θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και ότι έχουν δικαίωμα να φοιτούν στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος μαζί με τους συνομήλικούς τους, καθώς αυτό είναι πλέον εφικτό. Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγουμένως εμπλακεί ενεργά στη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α. παρουσίαζαν σαφώς πιο θετική στάση από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι είχαν ελάχιστη ή καθόλου εμπειρία. Στα αποτελέσματα της έρευνας υπήρχαν, όμως, και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι αρνητικές στάσεις των συμμετεχόντων προκύπτουν από την ανησυχία τους ως προς τις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και στη λειτουργία μιας συμπεριληπτικής τάξης. Ακόμα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τους διαφορετικούς τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν οι μαθητές και από το πόσο καλά προετοιμασμένοι αισθάνονται να τους διδάξουν. Ιδιαίτερα αρνητικές είναι οι αντιδράσεις των ερωτηθέντων όταν καλούνται να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη τους, χωρίς τη βοήθεια «ειδικών» επαγγελματιών.

Στην έρευνα των Batsiou et al. (2008) καταγράφηκαν, επίσης θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία στην Ελλάδα και στην Κύπρο και οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια που βασίστηκαν στο θεωρητικό μοντέλο της Οργανωμένης Συμπεριφοριστικής Θεωρίας (Planned Behavior Theory). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο χωρών σχετικά με τις στάσεις. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές στάσεις, ήταν σχετικά πιο πεπειραμένοι και είχαν περισσότερες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α. συγκριτικά με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Όπως προκύπτει από όσα παρουσιάστηκαν, οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι αντιφατικές και ποικίλουν. Οι παράγοντες που συντελούν σε αυτή τη διαφοροποίηση και επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων έχουν αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002), οι οποίοι πραγματοποίησαν μία ανασκόπηση ερευνών αναφορικά με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ένταξη και τη συμπερίληψη, οι παράγοντες αυτοί μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με το παιδί, η δεύτερη με τον εκπαιδευτικό και η τρίτη με το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Κάθε κατηγορία αποτελείται από υποκατηγορίες οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με το παιδί

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τον καθορισμό των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας και τις Ε.Ε.Α. που έχουν οι μαθητές, τις οποίες ταξινομούν σε τρεις κατηγορίες: α) κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες, β) γνωστικές αναπηρίες, γ) προβλήματα συμπεριφοράς-συναισθηματικά προβλήματα (Avramidis & Norwich, 2002). Επίσης, από έρευνες προκύπτει ότι το μέγεθος της τάξης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών (Vaughn et al., 1996, Scruggs & Mastropieri, 1996, Avrimidis et al., 2000a, Westwood & Graham, 2003).

Χαρακτηριστικά μαθητών

Σε έρευνες των Avramidis et al. (2000a, 2000b) βρέθηκε ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα συναισθηματικής φύσεως δημιουργούν περισσότερη ανησυχία και άγχος στους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με άλλες Ε.Ε.Α.. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα της Unianu (2012), όπου σύμφωνα με τους Chhabra et al. (2010), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολο να εργαστούν στην τάξη με μαθητές οι οποίοι έχουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές, απ' ό,τι με μαθητές που έχουν διαφορετικές αναπηρίες.

Οι Coutsocostas & Alborz (2010) στην έρευνα που διεξήγαγαν για τη διερεύνηση των αντιλήψεων καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, διαπίστωσαν ότι μόνο το 1/3 των συμμετεχόντων αισθάνονταν ικανοποιημένοι από την παρουσία των μαθητών αυτών στην τάξη τους, ενώ περισσότεροι από τους μισούς αισθάνονταν άνετα και σε ένα μεγάλο ποσοστό υποστήριζαν ότι οι μαθητές έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και να βρίσκονται μέσα στην τάξη.

Στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά ή αρνητικά το ενδεχόμενο συμπερίληψης ενός μαθητή στην τάξη που διδάσκουν ανάλογα με την αναπηρία που έχει. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στις περιπτώσεις μαθητών με κινητικές αναπηρίες σε ποσοστό 32,9% θεωρούσαν ότι η συμπερίληψή τους στην τάξη αποτελούσε φυσιολογική και ομαλή διαδικασία και συμφωνούσαν έντονα με την παρουσία τους στην τάξη. Περνώντας στις αισθητηριακές αναπηρίες (τύφλωση και κώφωση) οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιφύλαξή τους σχετικά με τη συμπερίληψή τους, ενώ περισσότερο επιφυλακτικοί ήταν στην περίπτωση συμπερίληψης μαθητών με νοητική καθυστέρηση (71,2%). Και σε αυτή την έρευνα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η συμπερίληψη μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζεται ως η περισσότερο δύσκολη και μόνο το 0,3% των ερωτηθέντων είχαν θετική στάση απέναντί τους. Πολύ διαφορετική ήταν όμως η στάση ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσλεξία), με τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν ότι μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία.

Στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) υπήρχαν, επίσης, σημαντικές αποκλίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τη σοβαρότητα και την πολυπλοκότητα της περίπτωσης του μαθητή. Οι μαθητές με ήπιες και μέτριες

μαθησιακές δυσκολίες, όπως καθυστέρηση λόγου, θεωρούνταν ότι ήταν ευκολότερο να φοιτούν στις συμπεριληπτικές τάξεις. Ακολουθούσαν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς (ΔΕΠ-Υ, προκλητική/εναντιωματική συμπεριφορά, συναισθηματικά προβλήματα), ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι στην τάξη ήταν απαραίτητη σε μεγαλύτερο βαθμό η προσαρμογή για τα παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες (τύφλωση, κώφωση), αυτισμό, εγκεφαλική βλάβη ή νευρολογική διαταραχή.

Οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) στην έρευνα που πραγματοποίησαν αρχικά παρατήρησαν ότι υπήρχε μια γενική αποδοχή της συμπερίληψης μαθητών με ιδιαιτερότητες από τους συμμετέχοντες, η οποία μειώθηκε όταν τους δόθηκε ένα υποθετικό σενάριο σύμφωνα με το οποίο τους καλούσαν να επιλέξουν σε ποια συμπεριληπτική τάξη θα προτιμούσαν να διδάσκουν ανάλογα με την κατηγορία στην οποία εντάσσονταν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να επιλέγουν τάξεις στις οποίες φοιτούσαν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό, γλωσσικό ή/ και θρησκευτικό υπόβαθρο και όχι αυτές στις οποίες συμπεριλήφθηκαν παιδιά με ειδικές ανάγκες. Σε μια περαιτέρω ανάλυση προέκυψε ότι οι απαντήσεις αυτές και ο βαθμός αποδοχής σχετίζονταν άμεσα με τη φύση και τη σοβαρότητα των διαφόρων αναπηριών. Οι εκπαιδευτικοί και σε αυτή την έρευνα ήταν πιο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικές αναπηρίες και τύφλωση, λιγότερο θετικοί σε περιπτώσεις μαθητών με νοητική καθυστέρηση και κώφωση, ενώ ακόμα λιγότερο σε περιπτώσεις μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες.

Συνοψίζοντας παρατηρείται ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή φαίνεται να ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψή τους στην τάξη όπου διδάσκουν.

Μέγεθος τάξης

Σύμφωνα με τους Smith & Smith (2000), προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι το μέγεθος της τάξης και η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό, αποτελούν περιοχές που εγείρουν ανησυχία στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συμπερίληψης (Harrington, 1997, Trump & Hange, 1996). Ομοίως, οι Dupoux et al. (2006) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως εάν το μέγεθος της τάξης μειωθεί και σε αυτή φοιτούν λιγότεροι από 20 μαθητές, αυτομάτως διευκολύνεται η προσπάθεια συμπερίληψής τους (Pollard & Rojewski, 1993, Scruggs & Mastropieri, 1996). Γίνεται κατανοητό ότι το μέγεθος της τάξης αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο που συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Avramidis et al. (2000b) στην έρευνά τους, όπου ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (35,8%) συμφώνησαν ότι το μέγεθος της τάξης τους θα πρέπει να μειωθεί σε λιγότερους από 20 μαθητές, εάν σε αυτές συμπεριλαμβάνονται μαθητές με σημαντικές δυσκολίες.

Ομοίως, την έρευνα των Westwood & Graham (2003) που διενεργήθηκε στην Αυστραλία, το μέγεθος της τάξης αναδείχτηκε ως ένα θέμα που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν μαθητές με Ε.Ε.Α. στην τάξη. Αν και όπως αναφέρουν οι ερευνητές, το μέγεθος των τάξεων στις περιοχές που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν είναι υπερβολικά μεγάλο, ένα ποσοστό των συμμετεχόντων (10%) δήλωσε ότι τους προβληματίζει.

Οι Smith & Smith (2000), επίσης, στην έρευνα που διεξήγαγαν με σκοπό να περιγράψουν παράγοντες που προωθούν ή εμποδίζουν την επιτυχή ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, αναφέρθηκαν στο μέγεθος της τάξης. Πιο

συγκεκριμένα, από την ποσοτική ανάλυση προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο μέγεθος της τάξης και στο επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι επιτυχείς στη συμπερίληψη. Δηλαδή, όταν είναι μικρότερο το μέγεθος της τάξης, είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται ότι έχουν επιτύχει στη συμπερίληψη. Ακόμα, από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων τους προέκυψε ότι δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα μόνο το μέγεθος της τάξης, αλλά και οι μαθητές με E.E.A. που αναλογούν σε κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν επιτυχημένοι σχετικά με τη συμπερίληψη είχαν μικρότερες τάξεις, με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτές να κυμαίνεται από 13 έως 21 μαθητές, και λιγότερους μαθητές με E.E.A., ο αριθμός μαθητών με E.E.A. που φοιτούν στην τάξη τους ξεκινά από 2 και δεν υπερβαίνει τους 4. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που μέσα από τις συνεντεύξεις τους δήλωσαν ότι αισθάνονται ανεπιτυχείς στη συμπερίληψη, δίδασκαν σε τάξεις που ο αριθμός των μαθητών κυμαίνεται από 18 έως 21 και σε αυτές φοιτούσαν 7 έως 8 μαθητές με E.E.A.. Οι ερευνητές τονίζουν ότι το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη μπορεί να λειτουργήσει θεωρητικά και στα χαρτιά, δε σημαίνει ότι θα λειτουργήσει στην πράξη. Χρειάζεται να συνυπολογίζεται το μέγεθος της τάξης, ο αριθμός μαθητών με E.E.A. σε σχέση με το μέγεθός της, αλλά και ο τύπος και η σοβαρότητα των εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές που πρόκειται να συμπεριληφθούν στην τάξη.

Το όφελος που προκύπτει από τις τάξεις που έχουν μικρότερο μέγεθος είναι εμφανές από τη σκοπιά της κοινής λογικής, αλλά και με βάση όσα παρουσιάστηκαν αναγνωρίζεται ως προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματική η συμπερίληψη. Πιο κάτω παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι οποίοι σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Οι Avramidis & Norwich (2002) αναφέρουν πως σε ένα μεγάλο μέρος ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί έχει αναδειχθεί ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στη συμπερίληψή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, προχώρησαν στον προσδιορισμό παραγόντων που φαίνεται να τις επηρεάζουν. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στο φύλο, στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, στην εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, στην προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, στην εκπαίδευση-κατάρτιση, στις πεποιθήσεις και στις κοινωνικο-πολιτικές απόψεις. Επίσης, η αυτοπεποίθηση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις απαιτήσεις που ενδεχομένως έχει η διδασκαλία μαθητών με Ε.Ε.Α. και η επαγγελματική εξέλιξή τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει θετικά και έχει επισημανθεί από πολλές έρευνες (Avramidis et al, 2000a). Μια επιλεκτική παρουσίαση παραγόντων ακολουθεί παρακάτω.

Φύλο

Από την ανασκόπηση των Avramidis & Norwich (2002) προκύπτει ότι όσον αφορά το φύλο τα στοιχεία που προκύπτουν από παλαιότερες έρευνες για την ένταξη είναι αντιφατικά. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές υπάρχουν έρευνες που έχουν δείξει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο ανοχής για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Aksamit, et al, 1987, Eichinger et al., 1991, Thomas, 1985). Αντίθετα, νεότερες έρευνες που διερεύνησαν τον παράγοντα φύλο, δε διαπίστωσαν ότι επηρεάζει τις

στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000a, Avramidis & Kalyva, 2007, Doulkeridou et al., 2011, Padeliađu & Lambropoulou 1997).

Διδακτική Εμπειρία

Τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας είναι ένας παράγοντας που φαίνεται να επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της συμπερίληψης, και σύμφωνα με τις Padeliađu & Lambropoulou (1997), ο παράγοντας αυτός φαίνεται να είναι διαπολιτισμικός, δεδομένου ότι έχουν βρεθεί παρόμοια αποτελέσματα σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες. Στην έρευνα της Unianu (2012), οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ηλικιών όσον αφορά την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία, είναι περισσότερο πεπεισμένοι ότι είναι σε θέση να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να λαμβάνει τις ανάγκες όλων των μαθητών τους και να ανταποκρίνεται σε αυτές. Αυτό εξηγείται, σύμφωνα με την ερευνήτρια, λόγω της μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν.

Οι Avramidis et al. (2000a), επίσης, διαπιστώνουν ότι οι καθηγητές με περισσότερη εμπειρία σε συμπεριληπτικές πρακτικές έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη από εκείνους που δεν έχουν καθόλου εμπειρία. Αντίστοιχα, παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι περισσότερο θετικοί (Coutsocostas et al., 2010, Padeliađu & Lambropoulou 1997).

Στον αντίποδα, κάποιες έρευνες κατέληξαν σε αντίθετα συμπεράσματα. Σύμφωνα με αυτές καθώς μεγαλώνει η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, γίνονται περισσότερο αρνητικοί απέναντι στη διδασκαλία παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. (Forlin, 1995). Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται στην ανασκόπηση των Avramidis & Norwich (2002), η αποδοχή ενός παιδιού με σωματική αναπηρία, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, ήταν μεγαλύτερη από τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερα από έξι χρόνια διδακτικής εμπειρίας και μικρότερη από τους εκπαιδευτικούς που η διδακτική τους εμπειρία κυμαίνονταν από έξι έως δώδεκα έτη.

Εκπαίδευση-Κατάρτιση

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ακόμα ένα σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει θετικά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, όταν δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι αντιστέκονται στη συμπερίληψη μαθητών με πρόσθετες ανάγκες στην τάξη τους και νοιώθουν ότι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες τους.

Στην έρευνα των Avramidis et al. (2000a) το 49,3% του δείγματος δήλωσε ότι έχει ανάγκη για συστηματική, εντατική εκπαίδευση, η οποία παρέχεται από ειδικούς που ενεργούν ως σύμβουλοι, ενώ ειδικότερα ζήτησαν περισσότερες γνώσεις σχετικά με το πώς να ανταπεξέλθουν στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στη διαχείριση της συμπεριφοράς παιδιών με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Η σημασία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους ερευνητές έχει επισημανθεί σε μία σειρά ερευνών (Bowman, 1986, Center & Ward, 1987, Leyser et al, 1994) και πιο εξειδικευμένα η σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικών

στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη υποστηρίχθηκε από τα ευρήματα των ερευνών των Beh-Pajoooh (1992) και Shimman (1990), όπου οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμορφωθεί και καταρτιστεί για να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εξέφρασαν πιο ευνοϊκή στάση προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές ανάγκες και εμφάνισαν πιο θετικά συναισθήματα συγκριτικά με τους καθηγητές που δεν είχαν τέτοιου είδους εκπαίδευση.

Παρόμοια, οι Avramidis & Kalyva (2007), ανέφεραν ότι η εκπαίδευση επιδρά θετικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν περαιτέρω εκπαίδευση στην ειδική αγωγή και τη συμπερίληψη, ήταν σημαντικά πιο θετικοί από αυτούς που είχαν λίγη ή καθόλου. Ακόμα, υποστηρίζουν ότι αν οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται και υποστηρίζονται μέσα από καλά σχεδιασμένα μαθήματα κατάρτισης, τότε αναμένεται να υπάρξει αξιοσημείωτη αλλαγή στις στάσεις τους.

Στην έρευνα των Coutsocostas et al. (2010) υποστηρίζεται ότι τα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης παρέχουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο προοδευτικές εκπαιδευτικές γνώσεις σχετικά με διδακτικές μεθόδους που εμπεριέχουν τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης (μεταπτυχιακές σπουδές) είναι πιο ευνοϊκοί στη συμπερίληψη μαθητών με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες και βαριά νοητική καθυστέρηση. Ακόμα, η εκπαίδευση βρέθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες και συνδέεται άμεσα με το πόσο ικανοί αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάβουν στην τάξη τους μαθητές αυτούς και να τους υποστηρίξουν επαρκώς, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Οι Koutrouba et al. (2008) στην έρευνα που διεξήγαγαν ενσωμάτωσαν στο ερωτηματολόγιό τους ερωτήσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Το 84,3% συμφώνησε ότι πρέπει να είναι υποχρεωτική η περαιτέρω εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν πρώτη φορά σε δομές ειδικές εκπαίδευσης, το 67,4% συμφώνησε ότι πρέπει να παρέχεται υποχρεωτικά εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και επιθυμούν να δουλέψουν σε ειδικά σχολεία, ενώ το 67,6% δήλωσε ότι η περαιτέρω εκπαίδευση στην ειδική αγωγή πρέπει να είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος, στα οποία εφαρμόζονται συμπεριληπτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την επιμόρφωση και εξειδίκευση στην ειδική εκπαίδευση, γεγονός που χωρίς αμφιβολία οφείλεται στο ότι πλέον είναι σύνηθες φαινόμενο οι μαθητές με Ε.Ε.Α. να φοιτούν στην «κανονική» τάξη.

Βαθμίδα εκπαίδευσης

Από την ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη διαφαίνεται ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεών τους. Στην ανασκόπηση της Unianu (2012) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να έχουν περισσότερο θετικές απόψεις απέναντι στη συμπερίληψη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Monsen & Frederickson, 2002, Winzer et al., 2000). Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει λόγω της φύσης των ωρολογίων προγραμμάτων και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των δύο βαθμίδων. Στην πρωτοβάθμια, ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετός και μπορούν να τον εκμεταλλευτούν προς όφελος των μαθητών τους διαφοροποιώντας τη διδασκαλία τους, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σχετικά ευέλικτο. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση όπου το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι περισσότερο περιοριστικό και δεν αφήνει περιθώρια διαφοροποίησης στους εκπαιδευτικούς. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν στην έρευνά τους οι Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), όπου διαπιστώθηκε, πιο συγκεκριμένα, ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι ήταν περισσότερο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α., από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002) ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών διαπιστώνεται ότι μειώνονται οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψή τους. Αυτό αποδίδεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί των ανώτερων βαθμίδων ανησυχούν περισσότερο για το γνωστικό αντικείμενο και τη διδασκαλία τους, παρά για τις ατομικές διαφορές των παιδιών (Salvia & Munson, 1986). Μάλιστα, η παρουσία παιδιών με Ε.Ε.Α. στην τάξη αποτελεί πρόβλημα από άποψη πρακτικής και διαχείρισης της τάξης (Clough & Lindsay, 1991).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών μπορεί να αναφερθεί ότι τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν περισσότερο συμπεριληπτικό προσανατολισμό και αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη του παιδιού ολιστικά, ενώ αντιθέτως, τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσανατολίζονται περισσότερο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στη γνωστική εξέλιξη, γεγονός που δε συνάδει με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002).

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, οι οποίοι εντοπίζονται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι παράγοντες που απορρέουν από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη σχετίζονται με την παροχή πρόσθετης στήριξης στο εκπαιδευτικό έργο. Η στήριξη μπορεί να είναι υλική, για παράδειγμα διδακτικό υλικό, εξοπλισμός, κ.α., μπορεί όμως να προέρχεται και από τον ανθρώπινο παράγοντα, όπως για παράδειγμα από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, θεραπευτές, βοηθητικό προσωπικό, κ.α.

Παροχή υποστηρικτικού υλικού.

Το αίτημα για παροχή υποστηρικτικού υλικού και πόρων εκ μέρους της πολιτείας αποτελεί βασικό κομμάτι σε πολλές έρευνες. Στην έρευνα των Avramidis et al. (2000a) υποστηρίζεται ότι η απουσία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και εξοπλισμού της τάξης αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τους επηρεάζει αρνητικά απέναντί της, καθώς δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία ώστε να συναντά τις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Παρόμοιο αποτέλεσμα προκύπτει και στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), όπου επισημαίνεται ότι η παροχή επαρκών και κατάλληλων πόρων και υλικών στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα που θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη. Επιπρόσθετα, σε άλλη έρευνα, υποστηρίζεται πως θα έπρεπε να δίνεται ίσως οικονομικό κίνητρο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και να αναγνωρίζεται μισθολογικά η περισσότερη δουλειά που απαιτείται (Zoniou & Vlachou, 2006).

Στα πλαίσια της επιπλέον εργασίας που απαιτείται και της προετοιμασίας, οι Avramidis & Norwich (2002), ανέφεραν στην έρευνά τους ότι η παροχή υποστήριξης τόσο υλικής, αλλά και από ειδικούς, αποτελεί σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στη δημιουργία θετικών στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με Ε.Ε.Α.. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν την αναγκαιότητα των πόρων ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη.

Συνοψίζοντας, η παροχή υποστηρικτικού υλικού κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να προωθηθεί η συμπερίληψη και να διαμορφωθούν θετικές στάσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Παροχή στήριξης από ειδικούς.

Η παροχή στήριξης στον εκπαιδευτικό από ειδικούς αποτελεί, σύμφωνα με την ανασκόπηση των ερευνών, βασικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ως «ειδικοί», νοούνται οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές και το βοηθητικό προσωπικό. Σε μια πρόσφατη έρευνα, η Unianu (2012) αναφέρει πως παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωναν ότι είναι σημαντικό ένας μαθητής με Ε.Ε.Α. να εκπαιδεύεται ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξής του και τις ανάγκες του, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εξακολουθούσαν να έχουν προκαταλήψεις. Μια πιθανή εξήγηση που δόθηκε ήταν ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν καλά τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρίες και χρειάζονται υποστήριξη, ενδεχομένως από το σχολικό σύμβουλο ή το σχολικό ψυχολόγο, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν επιτυχώς μια αποτελεσματική εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Avramidis et al. (2000a), όπου το 69,13% του συνολικού δείγματος ανέφερε ότι απαιτείται μεγαλύτερη υποστήριξη της διδασκαλίας στις τάξεις που φοιτούν μαθητές με σοβαρές δυσκολίες, η οποία θα είναι συνεχής και θα παρέχεται από άτομα καλά εκπαιδευμένα. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακόμα, σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους Hammond & Ingalls (2003), η οποία έδειξε αρνητική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δόθηκε ως εξήγηση από τους ερευνητές ότι το φαινόμενο αυτό μπορεί εν μέρει να οφείλεται στην παρεμπόδιση των συμπεριληπτικών προγραμμάτων εξαιτίας των χαμηλών επιπέδων συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών από άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, όπως ειδικούς παιδαγωγούς. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σαφώς στην έλλειψη ευκαιριών για συνεργασία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η συμπερίληψη απαιτεί να υπάρχει καλός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τους παρέχεται επιπρόσθετη στήριξη από ειδικούς προκειμένου να προωθήσουν τη συμπερίληψη στην τάξη τους και πως είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με ειδικούς ώστε να αναπτύξουν επιτυχώς συμπεριληπτικές πρακτικές.

Περνώντας τώρα στα ελληνικά δεδομένα παρατηρείται ότι υπερισχύει μια διαφορετική άποψη, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται πως η συνολική ευθύνη για την εκπαίδευση μαθητών με Ε.Ε.Α. και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών πέφτει αποκλειστικά στους ώμους των ειδικών, για παράδειγμα στους

ειδικούς παιδαγωγούς και τους ψυχολόγους (Padeliadu & Lambropoulou, 1997, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Σύμφωνα με τις ερευνήτριες, η πεποίθηση αυτή είναι απόρροια μιας μακρόχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής που τοποθετούσε τους μαθητές με Ε.Ε.Α. σε τμήματα ένταξης, όπου την κύρια ευθύνη είχε ο ειδικός παιδαγωγός. Είναι λοιπόν αναμενόμενο να παρουσιάζεται αντίσταση στις αλλαγές που φέρνει η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και οι εκπαιδευτικοί να αναμένουν και να απαιτούν υποστήριξη από τους ειδικούς.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επεξηγήθηκαν έννοιες που σχετίζονται με την έρευνα, όπως η συμπερίληψη και οι στάσεις. Ακόμα, παρουσιάστηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί νόμοι που σχετίζονται με τη συμπερίληψη και επιλεκτικά μέρος των βασικών αρχών του Α.Π. του νηπιαγωγείου, έτσι ώστε να διαφανούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του καθώς η έρευνα λαμβάνει χώρα σε ένα ελληνικό νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια επεξηγήθηκαν οι λόγοι που τοποθετούν τους εκπαιδευτικούς στο επίκεντρο της συμπερίληψης και αιτιολογήθηκε γιατί η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντί της. Τέλος, παρουσιάστηκαν οι παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Στόχος μου μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ήταν να αιτιολογήσω την επιλογή του υπό μελέτη θέματος και πώς προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα να μελετήσω τις στάσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη βαθμίδα της προσχολική εκπαίδευσης είναι ποικίλοι:

α) Τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη μελέτη και διερεύνηση των στάσεων που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

β) Το ενδιαφέρον σχετικά με τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών έχει αρχίσει να αυξάνεται και στον ελληνικό χώρο.

γ) Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων.

δ) Διάφοροι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

ε) Εντοπίστηκε ερευνητικό κενό στα ελληνικά δεδομένα σχετικά με την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

στ) Η πραγματοποίηση μιας έρευνας στο νηπιαγωγείο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς, λόγω του χαρακτήρα του Α.Π. του νηπιαγωγείου, διαφαίνεται πως αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

η) Κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί εάν στο νηπιαγωγείο αναπτύσσονται στην πράξη συμπεριληπτικές πρακτικές και πώς διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία.

θ) Καθώς ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση και η κατάρτιση πάνω σε θέματα συμπερίληψης κρίθηκε αναγκαίο στην προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη να μελετηθεί εάν είναι ενημερωμένοι σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης και πώς την κατανοούν.

ι) Τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά νηπιαγωγεία έχουν αυξηθεί οι μαθητές με αναπηρίες και οι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. έπειτα από την εφαρμογή του Ν. 3699/2008 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008) και της πράξης «Πρόγραμμα εξειδικευμένης υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή /και εκπαιδευτικές ανάγκες» των αξόνων προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ.

κ) Η επιλογή του θέματος σε μεγάλο βαθμό επηρεάστηκε από την παρακολούθηση του μαθήματος EDUC 621: Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης, κατά τη διάρκεια της οποίας γνώρισα τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έπειτα από την παρακολούθηση του εν λόγω μαθήματος γεννήθηκε έντονη η επιθυμία να μελετήσω περισσότερο την έννοια της συμπερίληψης και να ερευνήσω αν προωθείται στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

λ) Οι προσωπικές μου εμπειρίες ως νηπιαγωγού ενίσχυσαν την επιθυμία μου να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα και να μελετήσω περαιτέρω τις στάσεις που διαμορφώνουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος, αναζητώντας ταυτόχρονα τους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάζεται, η ερευνητική μέθοδος και ο ερευνητικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το συγκείμενο της έρευνας, περιγράφονται τα μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται θέματα δεοντολογίας της έρευνας και ηθικά διλήμματα, όπως αυτά προέκυψαν. Τέλος, συζητούνται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως, επίσης, και οι περιορισμοί που παρουσιάζει η έρευνα.

Ερευνητική μέθοδος

Το πρώτο μου μέλημα ήταν να γνωρίσω σε βάθος το αντικείμενο της έρευνάς μου, ώστε να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός της και να επιλέξω τη μέθοδο που θα με οδηγήσει στην επίτευξή του. Η ερευνητική μέθοδος που θεωρήθηκε ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας έρευνας ήταν η ποιοτική, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998) και έτσι μου επιτρέπει να διερευνήσω σε βάθος το θέμα της μελέτης μου.

Με δεδομένο ότι ο στόχος της έρευνας είναι η εις βάθος διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος, δηλαδή στο πραγματικό τους περιβάλλον, η ποιοτική μέθοδος κρίθηκε ότι ήταν η καταλληλότερη. Βασικότερος λόγος ήταν ότι

σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (1994) η ποιοτική έρευνα αποτελεί μία πολυμέθοδο, η οποία εμπεριέχει για κάθε αντικείμενο που μελετά μία ερμηνευτική και νατουραλιστική προσέγγιση. Προκύπτει συνεπώς ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα αντικείμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να τα κατανοήσουν ή να τα ερμηνεύσουν αναφορικά με τα προσωπικά νοήματα και τις σημασίες που τους προσδίδουν οι άνθρωποι, κάτι που εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας. Επιπλέον, η μελέτη των συμμετεχόντων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, δηλαδή την τάξη που διδάσκουν, βοηθά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που στόχο έχουν να διερευνήσουν: α) τις προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων για τους παράγοντες που οι ίδιοι θεωρούν πως επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, β) τον τρόπο που κατανοούν την έννοια της συμπερίληψης, και γ) του τρόπους που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών μέσα στην τάξη τους. Όπως αναφέρουν οι Denzin & Lincoln (2005), τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίζουν τη μεθοδολογία σε μία ερευνητική εργασία. Σύμφωνα με τον Creswell (1998), η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση ενός κοινωνικού ή ατομικού προβλήματος.

Ένα χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας που αποτέλεσε κλειδί για την επιλογή της είναι ότι επιχειρεί να κατανοήσει τις καταστάσεις μέσα στη μοναδικότητά τους, ως μέρος ενός συγκεκριμένου περιεχομένου και περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις τους μέσα σε αυτό. Στην ποιοτική έρευνα δεν εμπεριέχεται η προσπάθεια πρόβλεψης του τι πιθανόν να γίνει στο μέλλον υποχρεωτικά, αλλά στοχεύει στην κατανόηση της παρούσας κατάστασης— τι νόημα έχει για τους συμμετέχοντες η κατάσταση που βιώνουν, με τι μοιάζουν οι ζωές τους, τι συμβαίνει

με αυτούς, ποια είναι τα νοήματα που δίνουν σ' αυτά που διαδραματίζονται, με τι μοιάζει ο κόσμος σε αυτή την παρούσα φάση της ζωής τους κλπ., ενώ η ανάλυση αποσκοπεί στη σε βάθος κατανόηση της κατάστασης (Patton, 1985, σ. 1). Έτσι, χρησιμοποιώντας την ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν, μέσα από την κατάσταση που επικρατεί στην υπό μελέτη σχολική μονάδα, πρακτικές που αναπτύσσονται από τους συμμετέχοντες μέσα στην τάξη με στόχο να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ώστε να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές και τα νοήματα που απέδιδαν στην επιλογή των πρακτικών αυτών.

Η επίτευξη των στόχων της έρευνας απαιτεί τη συλλογή δεδομένων με ποικίλους τρόπους καθημερινά, μέσα από την καταγραφή φαινομένων και λεπτομερειών στο πεδίο που σχετίζονται με τους στόχους της. Ως ερευνήτρια χρειάζεται να είμαι διαρκώς ενεργή ώστε να εντοπίζω όλα τα σχετικά με την έρευνα στοιχεία, καθώς οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν τη χρήση όλων των στοιχείων που ο ερευνητής συναντά, όπως σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατήρησε, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991). Καλούμαι, λοιπόν, να πραγματώσω ένα δύσκολο έργο που απαιτεί κατά την καταγραφή των δεδομένων να έρχομαι διαρκώς αντιμέτωπη με τον ίδιο μου τον εαυτό (Eisner, 1991).

Τέλος, μέσα από την ερευνητική διαδικασία επιχειρώ να καταγράψω τη «φωνή» του υποκειμένου και των εκφράσεών του (Eisner, 1991). Μέσα από τον εντοπισμό και την καταγραφή των «φωνών» των συμμετεχόντων προσπαθώ, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, να αποτυπώσω τις απόψεις τους όπως ακριβώς εκφράζονται με στόχο να προκύψουν δεδομένα που αναλύοντάς τα θα με οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα ευρήματα.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Μελέτη περίπτωσης

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους επιχειρεί να επιτύχει μια διεξοδική περιγραφή και ανάλυση ενός φαινομένου, να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση (Nisbet & Walt, 1984). Ακόμα, επιχειρεί να επεξηγήσει το πώς είναι να βρίσκεται κάποιος μέσα σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, αναδεικνύοντας τις περιπτώσεις που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα, προσδιορίζοντας το αίτιο και το αιτιατό (Cohen et al., 2008). Σε αντίθεση με άλλα είδη ερευνών δεν έχει συγκεκριμένους τρόπους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και είναι στην ευχέρεια του ερευνητή να επιλέξει ποιες μεθόδους συλλογής δεδομένων θα χρησιμοποιήσει, αν και ορισμένες τεχνικές χρησιμοποιούνται περισσότερο από άλλες (Merriam, 2009).

Η μελέτη περίπτωσης λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον ή στο καθημερινό πλαίσιο ζωής και προσπαθεί να συλλάβει την πραγματικότητα όπως ακριβώς διαδραματίζεται, σε πρώτο πλάνο, κάνοντας μια γενική παρουσίαση των βιωμάτων, των σκέψεων, των απόψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων σε αυτή (Cohen et al., 2008). Επιχειρεί ουσιαστικά μια «ερμηνεία στο πλαίσιο» (Gronbach, 1975, σ. 173). Με τον τρόπο αυτό, στοχεύει να παρουσιάσει σε βάθος τις διάφορες διαδικασίες, τις εμπειρίες και τις σχέσεις που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση, ώστε να αναδειχθεί όσο γίνεται καλύτερα το υπό μελέτη θέμα. Ο προσδιορισμός ωστόσο της μελέτης περίπτωσης είναι δύσκολο να γίνει, καθώς στη βιβλιογραφία οι ερευνητές που αναφέρονται σε αυτή την ορίζουν διαφορετικά, προσδίδοντάς της διάφορους τύπους.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993), η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα είδος εμπειρικής έρευνας με κύρια χαρακτηριστικά της τη διεξοδική, σε βάθος ανάλυση των χαρακτηριστικών και τη συλλογή πληροφοριών της τρέχουσας κατάστασης ή/και ολόκληρου του κύκλου ζωής μίας μονάδας του ευρύτερου πληθυσμού. Διευκρινίζει ακόμα ότι μία μονάδα μπορεί να είναι είτε ένα άτομο, είτε μια ολόκληρη ομάδα. Η μελέτη της ομάδας αυτής γίνεται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα αυτή. Για την εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων θα πρέπει η περίπτωση που θα επιλεγεί από τον ερευνητή να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτική του ευρύτερου πληθυσμού των ομοίων περιπτώσεων.

Σύμφωνα με τη Merriam (2009) οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν ένα είδος ποιοτικής έρευνας που αναζητούν το νόημα και την κατανόηση, έχουν ως κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων τον ίδιο τον ερευνητή και μέσα από μια επαγωγική ερευνητική στρατηγική προσφέρουν ένα πλούσια περιγραφικό τελικό προϊόν. Η μελέτη περίπτωσης περιγράφει σε βάθος και αναλύει ένα οριοθετημένο σύστημα. Οι περιγραφικές μελέτες περίπτωσης αποτελούν αφηγηματικές περιγραφές, οι ερμηνευτικές, στοχεύουν στον έλεγχο αρχικών συμπερασμάτων μέσω επαγωγικών συλλογισμών και οι μελέτες περίπτωσης αξιολόγησης εξηγούν και διατυπώνουν κρίσεις. Η Merriam (1988) προχώρησε στην επιπλέον κατηγοριοποίηση των μελετών περίπτωσης σε εθνογραφικές, ιστορικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές.

Ο Stake (2005) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως ένα οριοθετημένο και ολοκληρωμένο σύστημα, στο οποίο ο ερευνητής επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο ή οντότητα και επιδιώκει τη σε βάθος περιγραφή και κατανόηση του φαινομένου. Ακόμα, προσδιορίζει τρεις τύπους μελετών περίπτωσης, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το ενδιαφέρον του ερευνητή- «εσωτερικές/ εγγενείς»

(intrinsic), «οργανικές» (instrumental) και συλλογικές (collective). Οι εσωτερικές/εγγενείς (intrinsic) μελέτες περίπτωσης διεξάγονται όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τη συγκεκριμένη περίπτωση, με σκοπό αυτή να γίνει κατανοητή. Οι οργανικές (instrumental) μελέτες περίπτωσης στοχεύουν στην απόκτηση διορατικότητας και βαθύτερης κατανόησης σε ένα θέμα, μιας εικόνας ή έχει σκοπό να αναδιατυπώσει μία γενίκευση μέσα από την εξέταση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης. Τέλος, στις συλλογικές (collective) μελέτες περίπτωσης μελετάται ένας αριθμός μεμονωμένων περιπτώσεων για να ερευνηθεί ένα φαινόμενο, ένας πληθυσμός ή μια γενική κατάσταση και να δοθεί μια σφαιρική εικόνα.

Για το σχεδιασμό της έρευνας επέλεξα την «οργανική» (instrumental) μελέτη περίπτωσης, καθώς επικεντρώνομαι στη μελέτη μίας συγκεκριμένης περίπτωσης-ενός νηπιαγωγείου- ώστε να δοθεί μία εικόνα για το υπό μελέτη θέμα την εις βάθος κατανόηση των στάσεων που διατηρούν οι νηπιαγωγοί στο φυσικό τους περιβάλλον. Οι λόγοι που συνέβαλαν στην επιλογή της μελέτης περίπτωσης ήταν οι εξής: α) η παρούσα έρευνα καθοδηγείται από ερευνητικά ερωτήματα που έχουν ως σκοπό τη διερεύνηση και τη σε βάθος κατανόηση και ανάλυση αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, β) ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας έπρεπε να είναι το πραγματικό περιβάλλον ενός νηπιαγωγείου και όχι μία τεχνητή κατάσταση, γεγονός που επιτρέπει την άμεση εμπλοκή με το υπό μελέτη θέμα και την εστίαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, γ) η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει το υπό μελέτη θέμα ολιστικά, και δ) το υπό μελέτη θέμα οριοθετείται.

Συγκείμενο της έρευνας και συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξάγεται σε ένα νηπιαγωγείο του Ν. Ρεθύμνου που βρίσκεται στο κέντρο της πόλης του Ρεθύμνου. Το νηπιαγωγείο έχει τρία τμήματα, εκ των οποίων τα δύο λειτουργούν με το κλασικό ωράριο, από τις 08.00 π.μ. μέχρι τις 12.30 μ.μ. και ένα ολοήμερο τμήμα, που λειτουργεί από τις 08.00 π.μ. μέχρι τις 16.00 μ.μ.. Στο σχολείο εργάζονται τέσσερις νηπιαγωγοί, που διδάσκουν στα τρία τμήματα του νηπιαγωγείου, μία αναπληρώτρια νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης που έχει προσληφθεί από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων για να στηρίξει ένα μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α., μία νηπιαγωγός με ειδίκευση στην ειδική αγωγή που είναι ιδιωτική συνοδός και έχει προσληφθεί από τους γονείς ενός μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. και εγώ ως νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης. Ο μαθητικός πληθυσμός ανέρχεται στα 49 παιδιά και στο νηπιαγωγείο, λόγω της κεντρικής τοποθεσίας του, φοιτούν τόσο ημεδαποί, όσο και αλλοδαποί μαθητές, μαθητές από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (σε αυτό συμβάλει η μη ύπαρξη ιδιωτικών νηπιαγωγείων στο νομό) και μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α..

Οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου ήταν οι ακόλουθοι:

- α) Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αποτελεί ένα συνηθισμένο ελληνικό νηπιαγωγείο στο οποίο ισχύει το Α.Π. και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Πολιτισμού και Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως συμβαίνει και στα υπόλοιπα νηπιαγωγεία της χώρας.
- β) Ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει ανομοιογένεια, γεγονός που εξυπηρετεί το βασικό σκοπό της έρευνας, τη σε βάθος μελέτη των στάσεων των νηπιαγωγών

απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος.

γ) Η πρόσβαση στο νηπιαγωγείο ήταν εύκολη. Όπως αναφέρθηκε εργάζομαι στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας βοηθά στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, που τη χαρακτηρίζει η οικειότητα με τους συμμετέχοντες και έτσι, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες δεν θα αισθάνονται απειλή από τον ερευνητικό μου ρόλο.

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στο νηπιαγωγείο καθώς επιχειρεί να εξάγει συμπεράσματα συνολικά για το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Ακόμα, η συμμετοχή ολόκληρου του διδακτικού προσωπικού μου έδωσε τη δυνατότητα να μελετήσω πιο επισταμένα τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους και τις αλληλεπιδράσεις τους τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και επίπεδο τάξης και να συγκεντρώσω πλούσια δεδομένα σχετικά με την έρευνά μου.

Όπως αναφέρθηκε στο νηπιαγωγείο υπήρχαν τρία τμήματα, οπότε χρειάστηκε να φτιάξω ένα πλάνο για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Η εργασία μου στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο δημιουργούσε αυτόματα ένα περιορισμό, καθώς ο εκπαιδευτικός μου ρόλος απαιτούσε να βρίσκομαι τον περισσότερο χρόνο στην τάξη μου με το μαθητή μου, δεν ήμουν σε θέση να παρατηρώ τι διεξαγόταν στις υπόλοιπες τάξεις του νηπιαγωγείου. Για το λόγο αυτό, η συλλογή των δεδομένων μέσω της παρατήρησης έγινε κυρίως στην τάξη μου (Κλασικό 1) και συμπληρωματικά σε συγκεκριμένες και προκαθορισμένες ημέρες στις άλλες δύο τάξεις (Κλασικό 2, Ολοήμερο τμήμα). Επιπρόσθετα, προσπαθούσα καθημερινά να εντοπίζω χρήσιμα δεδομένα σε όλη τη χρονική διάρκεια του σχολικού προγράμματος που θα μου παρείχαν επιπλέον υλικό για την έρευνά μου εκτός τάξης (π.χ. διάλειμμα).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Παρατήρηση

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο στα πλαίσια της έρευνας αποτελεί η παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η παρατήρηση ενδεχομένως αποτελεί την πιο απλή μέθοδο συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει «ζωντανά» δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις (Cohen et al., 2008) και να δει επιτόπου όσα συμβαίνουν από πρώτο χέρι και όχι ως δευτερογενή δεδομένα (Patton, 1990). Επίσης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα μέσα από τη μελέτη των δεδομένων παρατήρησης να εισχωρήσει στην περιγραφόμενη κατάσταση και να την κατανοήσει (Patton, 1990). Η παρατήρηση μπορεί να κυμαίνεται από την ελεύθερη, μη δομημένη, όπου δεν είναι ξεκάθαρο το τι αναζητά ο ερευνητής και δεν επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έως την αυστηρά δομημένη παρατήρηση, στην οποία ο ερευνητής έχει ξεκαθαρίσει τι αναζητά και έχει διαμορφώσει κατηγορίες παρατήρησης (Cohen et al., 2008, ΙΕΠ, 2012). Ακόμα, διακρίνονται δύο τύποι παρατήρησης ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής του παρατηρητή: η συμμετοχική παρατήρηση και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να παρατηρεί συστηματικά κοινωνικές συμπεριφορές, φαινόμενα και διαδικασίες στο φυσικό πλαίσιο, συμμετέχοντας στις κοινωνικές διεργασίες και διαδικασίες που ερευνά με συνεχόμενη αλληλεπίδραση (Ιωσηφίδης, 2003). Στη μη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής δεν εμπλέκεται με τη δραστηριότητα που επιχειρεί να παρατηρήσει, παραμένει εξωτερικός (ΙΕΠ, 2012).

Η παρατήρηση που διενεργείται στην παρούσα έρευνα ήταν ελεύθερη, μη-δομημένη, καθώς στόχος μου είναι να αφήσω τα στοιχεία που θα προκύψουν από

αυτήν να «μιλήσουν από μόνα τους» (Cohen et al., 2008), έτσι ώστε να αναδειχθούν σημαντικά σημεία που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματα (IEΠ, 2012). Επιπρόσθετα, η επιλογή της ελεύθερης, μη δομημένης συμμετοχικής παρατήρησης οφείλεται στο βασικό πλεονέκτημά της, την ευελιξία της, η οποία επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος μέσα από την εμπλοκή του ερευνητή στις ίδιες δραστηριότητες που επιχειρεί να παρατηρήσει (Cohen & Manion, 1994). Ακόμα, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο μου δίνει τη δυνατότητα να ελέγγω μη λεκτικές εκφράσεις συναισθημάτων και να κατανοώ τον τρόπο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Ένας ακόμα λόγος που επέλεξα τη συμμετοχική παρατήρηση είναι το γεγονός ότι αποτελεί ένα τρόπο να διασταυρώνω τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις με τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν, ενώ ταυτόχρονα μου επιτρέπει να παρακολουθώ γεγονότα και συμπεριφορές που πιθανόν δεν είναι πρόθυμοι να μοιραστούν μαζί μου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και γενικά μου επιτρέπει να ελέγγω αν οι πληροφορίες που μου δίνουν οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε συνάρτηση με την πραγματικότητα ή έχουν διαστρεβλωθεί (Marshall & Rossman, 1995). Τέλος, καθώς εργάζομαι ήδη στο νηπιαγωγείο που διεξάγεται η έρευνα και «συμμετέχω» στην καθημερινότητά του δε θα μπορούσα να ακολουθήσω άλλη οδό παρατήρησης παρά μόνο αυτή της συμμετοχικής.

Μέσα από την παρατήρηση στόχος μου είναι η σε βάθος κατανόηση του υπό μελέτη θέματος και προσδοκώ ότι θα προκύψουν ποικίλες καταστάσεις, οι οποίες θα προσφέρουν βαθιά γνώση της κατάστασης και πιθανόν να αποκαλύψουν συμπεριφορές σημαντικές για την έρευνά μου.

Άτυπες συνεντεύξεις

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης συλλέγονται δεδομένα και μέσα από άτυπες συνεντεύξεις. Οι άτυπες συνεντεύξεις έχουν περισσότερο τη μορφή συζήτησης όπου ο ερευνητής συζητά ανεπίσημα με τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της έρευνας χωρίς να χρησιμοποιεί οδηγό δομημένης συνέντευξης (Cohen & Crabtree, 2006). Οι άτυπες συνεντεύξεις αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της συμμετοχικής παρατήρησης και προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στον ερευνητή. Σύμφωνα με τους Cohen & Crabtree (2006), οι συνεντεύξεις έχουν ανεπίσημη μορφή, δεν απαιτούν προετοιμασία και προγραμματισμό με τους ερωτώμενους, ενώ οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται ως «συζητήσεις». Έτσι, ενθαρρύνονται οι αλληλεπιδράσεις και οι συνεντευξιαζόμενοι μιλούν πιο ελεύθερα και ανοικτά. Οι συζητήσεις με τους συμμετέχοντες, σύμφωνα με τους Cohen & Crabtree (2006) αποτελούν καθημερινό φαινόμενο, που βοηθούν τον ερευνητή να οικοδομήσει καλύτερες σχέσεις μαζί τους, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν το πλαίσιο για το σχεδιασμό και στη συνέχεια την πραγματοποίηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτέλεσε συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας με τη χρήση του οποίου αποσκοπούσα στη συλλογή δεδομένων που θα με βοηθήσουν να διερευνήσω σε βάθος το υπό μελέτη θέμα μου και να σχηματίσω μια σφαιρική εικόνα. Η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς (Mishler, 1996). Ακόμα, όπως αναφέρεται από τους Cohen & Manion (2000, σ. 374) η συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με

την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας» (Canel & Kahn, 1968).

Σύμφωνα με τον Tuckman (1972) η συνέντευξη παρέχει πρόσβαση σε αυτό ακριβώς που βρίσκεται «μέσα στο κεφάλι ενός ανθρώπου», τις γνώσεις, τις πληροφορίες, τις αξίες, τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις. Ο ερευνητής έχει στα χέρια του το κατάλληλο εργαλείο που θα του επιτρέψει να διερευνήσει τις σκέψεις, τις προκαταλήψεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος.

Βασικός στόχος της έρευνάς μου είναι μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου να συλλέξω πληροφορίες αναφορικά με την κατανόηση, τις αντιλήψεις, τα πιστεύω και τις στάσεις των νηπιαγωγών ως προς τη συμπερίληψη και τους παράγοντες που ενδεχομένως τις επηρεάζουν, ώστε να διαμορφωθεί μια σφαιρική εικόνα για το υπό μελέτη θέμα. Για την επίτευξη του στόχου αυτού επιλέχθηκε η διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις αποτελούνται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, και παρουσιάζουν ευελιξία ως προς τη σειρά που θα τεθούν, ως προς το περιεχόμενο-τροποποιούνται ανάλογα με τον ερωτώμενο- και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτημάτων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003). Επιπλέον, η επιλογή του συγκεκριμένου είδους συνέντευξης ανταποκρίνεται στο βασικό μου μέλημα που είναι η δημιουργία ευχάριστου και φιλικού κλίματος ανάμεσα στο συνεντευκτή και το συνεντευξιζόμενο, που ενθαρρύνει τη διάθεση για συνεργασία, ενώ παράλληλα μου επιτρέπει να εκτιμήσω καλύτερα στις απαντήσεις, τις γνώσεις και τα πιστεύω, ώστε να αποκτήσω λεπτομερή εικόνα για το υπό μελέτη θέμα. Άλλωστε, ένα από τα γνωρίσματα του ικανού συνεντευκτή είναι η ικανότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του υποκειμένου (Βαβουρανάκης, 1986).

Ερευνητική διαδικασία

Ενημέρωση και συγκατάθεση

Το πρωταρχικό βήμα της ερευνητικής διαδικασίας που ήταν η πρόσβαση στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας έγινε με ευκολία, καθώς το νηπιαγωγείο αποτελούσε ταυτόχρονα το χώρο εργασίας μου. Το επόμενο βήμα ήταν η ενημέρωση για τη φύση, τον ακριβή σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθούσε, όπου ζήτησα τη συγκατάθεση εκ μέρους της προϊσταμένης του νηπιαγωγείου για τη διεξαγωγή της έρευνας στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια των συναδέλφων μου για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Σε κατ' ιδίαν συναντήσεις ενημέρωσα αρχικά την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου για τη μεταπτυχιακή μου εργασία και την έρευνα που σκόπευα να διεξάγω και αφού απέσπασα την έγκρισή της, έπειτα ενημέρωσα τις συναδέλφους.

Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μου με κάθε συνάδελφο ξεχωριστά προσπάθησα να διατηρήσω μία φιλική στάση και να δημιουργήσω ένα ευχάριστο κλίμα, εξηγώντας αναλυτικά την ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθήσω και τονίζοντας ότι αυτή δεν έχει σκοπό να κρίνει το έργο κανενός, ότι αυτό που ουσιαστικά χρειαζόταν και θα βοηθούσε και εμένα στην έρευνά μου ήταν να είναι ο «εαυτός» τους και να αισθάνονται άνετα. Μέσα από τη συζήτησή μας προσπάθησα να δημιουργήσω κλίμα εμπιστοσύνης και να διαπιστώσω αν οι συνάδελφοί μου ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία και αν έδιναν τη συγκατάθεσή τους να χρησιμοποιήσω τα δεδομένα που θα προέκυπταν από τη συνέντευξη και την παρατήρηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην έρευνά μου.

Επίσης, διευκρινίστηκε στις συναδέλφους μου ότι θα τηρούνταν απόλυτη εχεμύθεια, θα διαφυλάσσονταν τα προσωπικά τους δεδομένα και θα διασφαλιζόνταν

η ανωνυμία τους με τη χρήση ψευδώνυμου. Όλες οι συνάδελφοί μου μου ανακοίνωσαν με ιδιαίτερη χαρά ότι ήταν πρόθυμες να συμμετάσχουν στην έρευνά μου. Για τη διασφάλιση της συγκατάθεσης και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, έκρινα αναγκαίο να δώσουν γραπτή συναίνεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα υπογράφοντας ένα έντυπο συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα 1, σελ. 203), στο οποίο αναφέρονταν γραπτώς όλα όσα επεξήγησα και η ίδια προφορικά.

Προετοιμασία παρατήρησης

Η προετοιμασία της παρατήρησης ξεκίνησε μετά την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η διάρκεια του σταδίου αυτού ήταν τρεις εβδομάδες από τις 07/01/2014 έως τις 24/01/2014 και στόχευε στην αναζήτηση θεμάτων σχετικών με την έρευνά μου στο σχολικό περιβάλλον που θα με βοηθούσαν να καθορίσω τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Οι μέθοδοι που χρησιμοποίησα ήταν η ελεύθερη, μη δομημένη παρατήρηση και δε χρειάστηκε κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία ως προς τον τρόπο που θα γίνονταν η καταγραφή των δεδομένων εκ μέρους μου. Επανεξέτασα τι δεδομένα ανέμενα να συλλέξω και τι με ενδιέφερε να εντοπίσω μέσα από την παρατήρηση, ώστε να είναι στοχευμένη, να αναδειχθούν σημαντικά σημεία που σχετίζονταν με το υπό μελέτη θέμα, ενώ παράλληλα προσπαθούσα να διακρίνω μη λεκτικές εκφράσεις συναισθημάτων και να κατανοώ την αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με τους μαθητές. Τέλος, προσδιόρισα το χρονικό διάστημα που θα διαρκέσει το επόμενο στάδιο της στοχευμένης παρατήρησης δεδομένου ότι υπήρχε περιορισμός ως προς το διάστημα κατά το οποίο μπορούσα να συλλέξω δεδομένα στις τάξεις από τη

διεξαγωγή πρακτικής άσκησης φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο.

Διαδικασία παρατήρησης

Η διαδικασία της παρατήρησης διήρκησε πέντε εβδομάδες από τις 27/01/2014 έως τις 28/02/2014 και γινόταν, όπως προαναφέρθηκε, τον περισσότερο χρόνο στο τμήμα Κλασικό 1 και συμπληρωματικά στο τμήμα Κλασικό 2 και στο Ολοήμερο τμήμα. Κατά το χρονικό διάστημα της παρατήρησης προσπαθούσα να εστιάζω όπως προτείνει ο Mason (2009) στις καθημερινές ρουτίνες και συνήθειες, στις συζητήσεις, αλλά και στη γλώσσα και τους τρόπους λεκτικής και μη λεκτικής συμπεριφοράς των νηπιαγωγών που παρατηρούσα, αλλά και σε γεγονότα που παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η παρατήρηση που διενεργήθηκε στην τάξη που εργαζόμουν ως νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης ήταν σχεδόν ανεπαίσθητη, δεν επήλθε η παραμικρή αλλαγή των καθημερινών συνηθειών της τάξης, το μάθημα γινόταν όπως είχε προγραμματιστεί και την ώρα του διαλείμματος κρατούσα συνοπτικές σημειώσεις που θα με βοηθούσαν έπειτα να καταγράψω την πλήρη παρατήρηση της ημέρας (βλ. Παράρτημα 5, σ. 220). Η νηπιαγωγός δεν εξέφρασε καμία δυσφορία απέναντι στην ερευνητική μου ιδιότητα, καθώς όπως προανέφερα φρόντιζα να μην είναι εμφανής αφενός για να μη δημιουργεί άγχος στη συνάδελφο και αφετέρου γιατί ταυτόχρονα επιτελούσα και τα διδακτικά μου καθήκοντα.

Πριν την είσοδό μου στις υπόλοιπες τάξεις του νηπιαγωγείου για άλλη μια φορά ένοιωσα χρέος μου να επαναλάβω στους συμμετέχοντες ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν από την παρατήρηση είναι απλά και μόνο για τις ανάγκες της έρευνας και

δεν αποσκοπούν σε τίποτα άλλο. Την ημέρα της παρατήρησης κατά την ώρα προσέλευσης των μαθητών συζητήσαμε περαιτέρω για την ερευνά μου και από κοινού αποφασίσαμε τον τρόπο που θα εξηγούσε στους μαθητές η νηπιαγωγός την παρουσία μου στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο προσπαθήσαμε να προετοιμαστούμε για τυχόν απορίες των μαθητών, καθώς ήδη με γνώριζαν και ήξεραν πως είμαι νηπιαγωγός άλλης τάξης, οπότε εύλογα θα αναρωτιόντουσαν γιατί είμαι στη δική τους τάξη και όχι στη δική μου. Προσπάθησα η παρουσία μου να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο διακριτική, ώστε να μην αποσπάσω την προσοχή των μαθητών και να μην επηρεάσω τη διδασκαλία της συναδέλφου. Σε αυτό βοήθησε η επιλογή μιας θέσης που βρισκόταν εκτός του οπτικού πεδίου των μαθητών, όπου δεν προσέλκυα το ενδιαφέρον τους και κρατούσα περιληπτικές σημειώσεις που θα με βοηθούσαν εκ των υστέρων να καταγράψω λεπτομερώς την παρατήρηση.

Οι μαθητές της σχολική μονάδας δεν έδειξαν να επηρεάζονται από την παρουσία μου. Σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης προσπαθούσα να δρω φυσιολογικά και όσο το δυνατό, λιγότερο παρεμβατικά, ενώ παράλληλα προσπαθούσα να εξερευνήσω σε βάθος και να εμπλακώ στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούσα να παρατηρήσω (Cohen & Manion, 1994), στο βαθμό που μου το επέτρεπαν οι περιστάσεις.

Προετοιμασία συνέντευξης

Η προετοιμασία της συνέντευξης διήρκησε δύο εβδομάδες και πιο συγκεκριμένα άρχισε στις 03/03/2014 και τελείωσε στις 12/03/2014. Κατά την προετοιμασία της συνέντευξης καθοδηγούμενη από το σκοπό της έρευνας και τις παρατηρήσεις διατύπωσα και ξεκαθάρισα τις θεματικές ενότητες στις οποίες στη συνέχεια οργάνωσα τις ερωτήσεις. Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν ήταν

τέσσερις (4) και οι ερωτήσεις εικοσιτέσσερις (24) (βλ. Παράρτημα 2, σ. 207). Με στόχο η συνέντευξη να εξελιχθεί όσο γίνεται πιο ομαλά και να αναπτυχθεί ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης κατάλληλο για μια επιτυχημένη συνέντευξη, στην αρχή τοποθετήθηκαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα προσωπικά στοιχεία, όπως «Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως νηπιαγωγός;» και τη σχολική πραγματικότητα της τρέχουσας χρονιάς. Στη συνέχεια, οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούσαν το υπό μελέτη θέμα και είχαν αντιστοιχηθεί με τις θεματικές ενότητες ώστε να προκύψουν πλούσια δεδομένα και για τις τέσσερις.

Κρίθηκε αναγκαίο πριν τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας να γίνει πιλοτικά η συνέντευξη σε μία νηπιαγωγό, η οποία δέχτηκε να με βοηθήσει στην έρευνά μου και να συμμετάσχει, ώστε να διαπιστώσω εάν οι ερωτήσεις που ετοίμασα ήταν κατανοητές από τον ερωτώμενο, αν οδηγούσαν σε απαντήσεις πλούσιες σε δεδομένα και αν ή σε ποιο βαθμό χρειαζόταν στη συνέχεια να τις τροποποιήσω. Ακόμα, η πιλοτική συνέντευξη αποτέλεσε και μία δική μου προετοιμασία για τις κύριες συνεντεύξεις, όπου μπόρεσα να διαπιστώσω την ευελιξία μου, την ικανότητά μου ως ερευνήτρια να εμβαθύνω και να αξιοποιώ στο μέγιστο βαθμό τα δεδομένα που μου δίνονταν τη στιγμή της συνέντευξης και να παρατηρήσω τα λάθη μου. Οι ερωτήσεις δεν τροποποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό έπειτα από την πιλοτική συνέντευξη, αφαιρέθηκε μία ερώτηση η οποία καλύπτονταν από τις εισαγωγικές και ο αριθμός τους μειώθηκε στις εικοσιτρείς (23) (βλ. 2, σελ. 209).

Διαδικασία συνεντεύξεων

Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε από τις 17/03/2014 έως 28/03/2014 και αποτέλεσε το τελευταίο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Δεν ήταν τυχαία η διεξαγωγή των συνεντεύξεων στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας,

καθώς ήθελα πρώτα να έχω παρατηρήσει και να έχω δει εν δράσει τους συμμετέχοντες, ώστε να είναι περισσότερο στοχευμένες κάποιες ερωτήσεις που θα έθετα στη διάρκεια της συνέντευξης και δεν ήταν στις προκαθορισμένες ερωτήσεις. Σε κατ' ιδίαν συναντήσεις ενημέρωσα τους συμμετέχοντες ότι η διαδικασία των συνεντεύξεων μπορούσε να ξεκινήσει και τους ζήτησα να μου ορίσουν μια μέρα που θα μπορούσαν να αφιερώσουν λίγο από το χρόνο τους για να διεξαχθεί η συνέντευξη. Αφού ορίστηκαν οι ημερομηνίες ξεκίνησε η διαδικασία των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις διεξάχθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου στο σχολείο, στις τάξεις ή σε κάποιο άλλο χώρο του σχολείου που προσέφερε απομόνωση κατόπιν συνεννόησης με τη συμμετέχουσα. Η επιλογή ενός χώρου όπου, όπως προτείνει ο Thompson (2008), ο πληροφορητής νοιώθει άνετα, υπάρχει απομόνωση και συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και ειλικρίνειας κρίθηκε αναγκαία. Πριν αρχίσει η συνέντευξη κάναμε μία ολιγόλεπτη συζήτηση που σκοπό είχε τη δημιουργία ενός χαλαρού και φιλικού κλίματος, όπου επανέλαβα ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και τα προσωπικά τους δεδομένα και μου υπέβαλλαν την τελική συναίνεσή τους υπογράφοντας το έντυπο συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα 1, σελ. 203). Ακόμα, ξεκαθάρισα σε όλους τους συμμετέχοντες ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνούνταν για τις ανάγκες της έρευνας και ότι μετά το πέρας της συνέντευξης θα τους παρέδιδα έντυπα την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξής τους για να τη μελετήσουν και να μου πουν αν συμφωνούν με όσα ειπώθηκαν ή αν ένιωθαν ότι θα ήθελαν να ανασκευάσουν σε κάποια σημεία.

Επεδίωξα η συνέντευξη να έχει περισσότερο τη μορφή συζήτησης ανάμεσα σε δύο νηπιαγωγούς που μιλούν για την καθημερινότητα της τάξης τους, τους προβληματισμούς τους, τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και τη γνώμη τους πάνω σε όλα αυτά. Στόχος μου ήταν μέσα από τη συνέντευξη να προκύπτουν

ενδιαφέροντα πράγματα που εξυπηρετούσαν το σκοπό της έρευνάς μου και να εμβαθύνω με περαιτέρω ερωτήσεις αναλόγως σε κάθε περίπτωση. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με οικεία γλώσσα, ώστε να γίνονται κατανοητές και να μην προκαλούν σύγχυση, να ενισχύουν το αίσθημα της συζήτησης και να δίνουν ερεθίσματα στη συνεντευξιαζόμενη για ανάσυρση εμπειριών. Για παράδειγμα: «Στις μέρες μας οι τάξεις του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο αντίκτυπος αυτής της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση των μαθητών;», η ερώτηση επεδίωκε η συνεντευξιαζόμενη να αναφερθεί στις δικές της προσωπικές εμπειρίες σχετικά με την ποικιλομορφία που ενδεχομένως υπήρχε στην τάξη της την τρέχουσα σχολική χρονιά, αλλά και προηγούμενες, και στο πώς αυτό επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακάτω ακολουθεί ο Πίνακας 1 (σ. 71) που περιγράφει το χρονοδιάγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας.

Πίνακας 1: Χρονοδιάγραμμα ερευνητικής διαδικασίας

<u>Προετοιμασία παρατήρησης</u>	
Στόχος	Αναζήτηση θεμάτων
Διάρκεια	3 εβδομάδες (07/01/2014 έως 24/01/2014)
Μέθοδοι	Ελεύθερη, μη δομημένη παρατήρηση.
<u>Διαδικασία παρατήρησης</u>	
Στόχος	Εστιασμένη εξερεύνηση
Διάρκεια	5 εβδομάδες (27/01/2014 έως 28/02/2014)
Μέθοδοι	Ελεύθερη, μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση στα τρία τμήματα του νηπιαγωγείου, ανεπίσημες συνεντεύξεις.
<u>Προετοιμασία συνεντεύξεων</u>	
Στόχος	Πιο εστιασμένη εξερεύνηση
Διάρκεια	2 εβδομάδες (03/03/2014 έως 12/03/2014)
Μέθοδοι	Πιλοτική συνέντευξη
<u>Διεξαγωγή συνεντεύξεων</u>	
Στόχος	Πιο εστιασμένη εξερεύνηση
Διάρκεια	2 εβδομάδες (17/03/2014 έως 28/03/2014)
Μέθοδοι	Ημι-δομημένες συνεντεύξεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Δεοντολογία της έρευνας και ηθικά διλήμματα

Κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας αντιμετώπισα διάφορα θέματα δεοντολογίας και ηθικά διλήμματα που αφορούσαν την έρευνά μου. «Τα θέματα δεοντολογίας που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, ειδικότερα, μπορεί να είναι ιδιαίτερα σύνθετα και λεπτά και μπορούν να βάλουν τους ερευνητές σε ηθικά δυσχερή θέση, που πολλές φορές μπορεί να μοιάζει αδιέξοδη» (Cohen & Manion, 1994, σελ. 471). Επιπρόσθετα, η δεοντολογία αποτελεί

ένα ζήτημα πρωταρχικής σημασίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων (Cavan, 1977). Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) το θέμα της δεοντολογίας της κοινωνικής έρευνας είναι ευρύ και απαιτητικό και υπάρχουν κάποια βασικά ζητήματα που οι ερευνητές καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Έχοντας τα παραπάνω υπόψη, αρχικά με απασχόλησε το θέμα της πρόσβασης στο χώρο που θα διεξαγόταν η έρευνα και η αποδοχή για τη διεξαγωγή της. Καθώς η πρόσβασή μου στο νηπιαγωγείο δεν αποτέλεσε πρόβλημα, μέλημά μου ήταν σε πρώτη φάση να λάβω την έγκριση εκ μέρους της προϊσταμένης μου για τη διεξαγωγή της έρευνας στο νηπιαγωγείο και σε δεύτερη φάση να ενημερώσω εκτενώς τις συναδέλφους που επιθυμούσα να συμμετέχουν στην έρευνα για τη φύση και το σκοπό της έρευνας. Η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου ενημερώθηκε σε μία κατ' ιδίαν συνάντηση για τη μεταπτυχιακή εργασία που εκπονούσα και τη φύση της έρευνας που σκοπεύω να διεξάγω. Στη συζήτησή μας σκιαγράφησα λεπτομερώς το σχεδιασμό της έρευνας, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που θα λάβουν χώρα, καθώς ακόμα, διευκρίνισα τους λόγους για τους οποίους την πραγματοποιώ, παρέχοντας μια συνολική και εμπειριστατωμένη πληροφόρηση. Η προϊσταμένη μου με άκουσε με προσοχή και ενέκρινε το εγχείρημά μου με βασική προϋπόθεση να αποδεχτούν το αίτημά μου και οι υπόλοιπες συνάδελφοι.

Έπειτα, προσέγγισα τις συναδέλφους μου με σκοπό να τις ενημερώσω για την έρευνα. Η τακτική που ακολούθησα είχε την ίδια μορφή με την ενημέρωση της προϊσταμένης, όπου φρόντισα να διαβεβαιώσω ότι η όλη ερευνητική διαδικασία δεν έχει σκοπό να κρίνει τον επαγγελματισμό ή τις ικανότητές τους και σε καμία περίπτωση δεν έχει αξιολογητικό χαρακτήρα. Το αποτέλεσμα ήταν η αποδοχή εκ μέρους όλων των νηπιαγωγών της σχολικής μονάδας να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Το επόμενο βήμα μετά την αποδοχή ήταν η συγκατάθεσή τους και η συνειδητή συναίνεση στην ερευνητική διαδικασία.

Η εξασφάλιση της συνειδητής συναίνεσης των ατόμων που θα βοηθήσουν στην έρευνα ήταν σημαίνουσας σημασίας. Όπως επισημαίνουν οι Frankfort-Nachmias & Nachmias (1992) είναι αναγκαίο οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και σε κάθε περίπτωση πρέπει να δίνονται λεπτομερείς εξηγήσεις πριν τη διεξαγωγή της έρευνας για τα οφέλη, τα δικαιώματα, τις ζημιές και τους κινδύνους που συνδέονται με αυτή. Για το λόγο αυτό, στους συμμετέχοντες αναγνωρίστηκε το δικαίωμα της συνειδητής συναίνεσης και με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε το δικαίωμά τους στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή τους. Κάθε νηπιαγωγός διατηρούσε το δικαίωμα να αρνηθεί τη συμμετοχή και να αποσυρθεί από την ερευνητική διαδικασία όποτε το επιθυμούσε, ακόμα και μετά την αρχική αποδοχή της.

Ένα ζήτημα που με απασχόλησε ήταν η παροχή ανωνυμίας στους συμμετέχοντες και η δυνατότητα τα προσωπικά τους στοιχεία να μείνουν εμπιστευτικά. Σύμφωνα με τους Frankfort-Nachmias & Nachmias (1992) η ανωνυμία πρέπει να εξασφαλίζεται εκ των προτέρων στους συμμετέχοντες, και έτσι φρόντισα στις ενημερωτικές συζητήσεις που είχα μαζί τους να τους υπογραμμίσω ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Λόγω της φύσης της έρευνας ήταν αναγκαία η υπόσχεση για εμπιστευτικότητα, ώστε οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της παρατήρησης και της συνέντευξης να νοιώθουν σιγουριά για την εμπλοκή τους σε αυτή και για τον τρόπο με τον οποίο συλλέγονται και επεξεργάζονται τα δεδομένα.

Έχοντας λοιπόν υπόψη τα δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα που αναφέρθηκαν, ετοίμασα ένα έντυπο συγκατάθεσης για τους συμμετέχοντες (βλ.

Παράρτημα 1, σ. 203), στο οποίο αναγράφονταν οι κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την έρευνα και εξασφάλιζαν τόσο την εντιμότητά μου απέναντί τους ως ερευνήτρια, όσο και την εγκυρότητα της έρευνας. Η συγκατάθεση δόθηκε γραπτώς και φρόντισα ο κάθε συμμετέχων να λάβει ένα αντίτυπο του υπογεγραμμένου εντύπου.

Τέλος, κατά την ερευνητική διαδικασία βρέθηκα αντιμέτωπη με το ηθικό δίλημμα του διττού ρόλου που επιτελούσα στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα ως εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας λειτουργούσα και ως ερευνήτρια. Έπρεπε λοιπόν να βρω ένα τρόπο να συνδυάσω τους δύο αυτούς ρόλους, ώστε να μη λειτουργεί ο ένας εις βάρος του άλλου.

Ανάλυση δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων είναι αυτή που θα δώσει νόημα στην όλη έρευνα και αποτελεί τον απώτερο στόχο της έρευνας (Mantzoukas, 2004), καθώς μέσα από αυτή δίνονται απαντήσεις σχετικά με τα υπό μελέτη ερωτήματα. Εφόσον τα δεδομένα της έρευνας δεν μιλούν από μόνα τους, καλείται ο ερευνητής να δώσει νόημα, να συνδέσει σημεία που φαινομενικά μοιάζουν ασύνδετα, να ερμηνεύσει τα αίτια που βρίσκονται πίσω από τα δεδομένα και εν τέλει να δημιουργήσει καινούργια γνώση (Mantzoukas, 2004, Μαντζούκας 2007).

Ενώ ο σχεδιασμός της ποιοτικής έρευνας επιτρέπει την ανάλυση των δεδομένων καθώς συλλέγονται στο πεδίο, υπάρχουν ορισμένες ενέργειες που πρέπει να γίνουν πριν αρχίσει η σε βάθος ανάλυση (Kawulich, 2004). Για να μπορέσω να προχωρήσω στην ανάλυση, τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν στον υπολογιστή άμεσα μετά την απομάκρυνσή μου από το πεδίο της έρευνας. Την

καταγραφή συνόδευαν σχόλια πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία που είχα παρατηρήσει. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, ακολουθώντας τα στάδια που έχει ορίσει ο Kvale (1996), μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων προχώρησα στην απομαγνητοφώνηση και την προετοιμασία του υλικού που προέκυψε για ανάλυση, όπου ο προφορικός λόγος μετατράπηκε σε γραπτό κείμενο. Κατά τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε κείμενο προσπάθησα να διατηρήσω αυτούσια όσα λέχθηκαν, αποτυπώνοντας όλα τα μη λεκτικά στοιχεία, ώστε να δοθεί μια αναπαράσταση των συνθηκών που επικρατούσαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ιωσηφίδης, 2003). Στη συνέχεια έδωσα τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες για να τις διαβάσουν.

Στο σημείο αυτό ήμουν έτοιμη να ξεκινήσω την ανάλυση των δεδομένων. Σύμφωνα με την Kawulich (2004), υπάρχουν διάφορες τεχνικές για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων και η επιλογή εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και το βαθμό καταλληλότητας της τεχνικής ώστε να βγαίνει νόημα από τα δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων απαιτεί να βυθίζεται ο ερευνητής στα δεδομένα που έχει συλλέξει, ώστε πρώτα να εξοικειωθεί μαζί τους και έπειτα να αναζητήσει τη μέθοδο που θα ανιχνεύσει τις διάφορες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των δεδομένων και θα τον βοηθήσει να κατανοήσει τι έχει στα χέρια του, ώστε να οπτικοποιήσει τις πληροφορίες και στη συνέχεια να τις καταγράψει (Kawulich, 2004). Για το λόγο αυτό αρχικά μελέτησα διεξοδικά τα δεδομένα της έρευνάς μου και όταν αισθάνθηκα πως έχω μια συνολική εικόνα των δεδομένων προχώρησα περαιτέρω με την ανάλυση.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων (Strauss & Gorbis, 1990). Μέσα από την ενδελεχή μελέτη των δεδομένων προσπάθησα να εντοπίσω τις έννοιες που αναδύονταν. Επίσης, κάνοντας συγκρίσεις

μεταξύ των δεδομένων για τυχόν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους προχώρησα στην ομαδοποίηση των όμοιων δεδομένων. Όπως προτείνουν οι Miles & Huberman (1994) ανέπτυξα κωδικούς και τους εφάρμοσα στο κείμενο των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, μελέτησα προσεκτικά εκ νέου τα δεδομένα μου και τα χώρισα σε εννοιολογικά τμήματα, τα οποία στη συνέχεια κωδικοποίησα αποδίδοντας σε ορισμένες περιπτώσεις ένα όνομα ή μία περιγραφή σε κάθε τμήμα. Συνέχισα αυτή τη διαδικασία ώσπου στο τέλος είχα χωρίσει εννοιολογικά όλα τα δεδομένα μου και έτσι είχα δημιουργήσει την αρχική κωδικοποίησή μου.

Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την αρχική κωδικοποίηση ήταν τέσσερις (4) και κάθε μία περιελάμβανε υποκατηγορίες. Μελετώντας πιο επισταμένα τις υποκατηγορίες προχώρησα στην τελική διαμόρφωσή τους, ομαδοποιώντας κάποιες υποκατηγορίες που μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μία. Στο τελικό στάδιο της κωδικοποίησης οι θεματικές ενότητες παρέμειναν τέσσερις (4), όπως αρχικά είχαν διαμορφωθεί, οι οποίες, όπως προτείνει η Merriam (1998), αντικατόπτριζαν το σκοπό της έρευνας, ήταν διεξοδικές, ήταν αμοιβαία αποκλειόμενες, ήταν ευαίσθητες στο περιεχόμενο της κατηγορίας και ήταν σύμφωνες εννοιολογικά.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Από τον Οκτώβριο του 2013 εργάζομαι ως αναπληρώτρια νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης ενός μαθητή που έχει διαγνωστεί ως να έχει αυτισμό στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το γεγονός ότι είμαι μέρος του προσωπικού του σχολείου βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς η πρόσβαση στο χώρο διευκολύνθηκε. Ταυτόχρονα, όμως, είχα να επιτελέσω ένα διπλό ρόλο-αυτό της ερευνήτρια και της εκπαιδευτικού- στο νηπιαγωγείο που

επηρέαζε άμεσα την ερευνητική διαδικασία, κάτι που προσπάθησα να περιορίσω με τις κατάλληλες μεθόδους που διασφάλιζαν θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ερμηνείας και της ανάλυσης των δεδομένων.

Η εγκυρότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για να υπάρξει μία αποτελεσματική έρευνα, καθώς αν μια ερευνητική μελέτη δεν είναι έγκυρη, δεν έχει καμία απολύτως σημασία (Cohen et al. 2008). Όπως αναφέρει ο Συμέου (2006), σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (2000), οι ποιοτικές έρευνες, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις ποσοτικές έρευνες, έχουν δεχθεί και συνεχίζουν να δέχονται κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους, καθώς έχουν κατηγορηθεί ότι οι ερευνητικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν είναι μαλακές (soft), ότι τα ευρήματά τους δεν αποτελούν επιστήμη και ότι οι ποιοτικοί ερευνητές δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν αν αυτό που δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι. Για το λόγο αυτό καθίσταται απαραίτητη η ανεύρεση των μεθοδολογικών στρατηγικών που μπορούν να ενδυναμώσουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού, όπως και τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992).

Σκεπτόμενη όλα τα παραπάνω προβληματίστηκα έντονα για το πώς θα διαφυλάξω την έρευνά μου σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Από τη στιγμή που εγώ αποτελούσα και το μοναδικό μέσο συλλογής δεδομένων, αυτόματα εγείρεται το θέμα της προκατάληψης και ο κίνδυνος τα δεδομένα της έρευνας να έχουν επηρεαστεί από τη δική μου υποκειμενικότητα, τις απόψεις μου, τις συμπεριφορές μου και τις αντιλήψεις μου (Cohen et al. 2008). Για να διασφαλιστεί και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, ή όπως αναφέρουν οι Lincoln & Guba (1985) η εμπιστευσιμότητα (trustworthiness), ήταν αναγκαίο να γίνουν κάποιες ενέργειες εκ μέρους μου και να χρησιμοποιηθούν οι ερευνητικές στρατηγικές που ικανοποιούν τα κριτήρια της ερευνητικής συνέπειας και αποκαλύπτουν με

λεπτομέρεια την ερευνητική διαδικασία ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί από τον αναγνώστη (Συμέου, 2006).

Ένα πρώτο βήμα για την ενίσχυση των θεμάτων της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι η εφαρμογή της μεθόδου της τριγωνοποίησης των δεδομένων (triangulation). Η τριγωνοποίηση, ιδιαίτερα στις ποιοτικές έρευνες, αποτελεί ένα ισχυρό τρόπο εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας (Campbell & Fiske, 1959). Σύμφωνα με τον Denzin (1994) τριγωνοποίηση είναι η εφαρμογή και συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι συλλογής δεδομένων, η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη. Με αυτό τον τρόπο επιχείρησα να διασταυρώσω δεδομένα που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, ώστε να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύσουν το ένα το άλλο. Τα δεδομένα της παρατήρησης τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, ώστε να εξασφαλιστεί η επάρκεια και η καταλληλότητα των ευρημάτων της έρευνας.

Ακόμα, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έκρινα απαραίτητο να διασφαλίσω ότι το εργαλείο έχει ένα είδος εσωτερικής εγκυρότητας και θα μου παρέχει πλούσια και σχετικά με το θέμα μου δεδομένα. Για το λόγο αυτό πραγματοποίησα μία πιλοτική συνέντευξη, η οποία με οδήγησε στην τελική μορφή των συνεντεύξεων.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων από τις συνεντεύξεις προχώρησα σε αυτό που οι Lincoln & Guba (1985) χαρακτηρίζουν ως την πιο κρίσιμη τεχνική για την ενίσχυση της αξιοπιστίας, την «επιβεβαίωση των συμμετεχόντων» (member check). Όλοι οι συμμετέχοντες παρέλαβαν σε έντυπη μορφή το υλικό της συνέντευξής τους για να το ελέγξουν και να μου εκφράσουν αν

συμφωνούν ή διαφωνούν με τον τρόπο που έχω αποτυπώσει όσα λέχθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να θυμηθούν όσα είχαν αναφέρει στη συνέντευξη και βλέποντας τυπωμένα γραπτώς όσα είχαν πει προφορικά, να διαπιστώσουν αν εξέφρασαν ακριβώς αυτό που σκέφτονταν εκείνη τη στιγμή και να μου πουν αν αισθάνονται πως οι αντιλήψεις και οι απόψεις τους διατυπώθηκαν σωστά ή θέλουν να κάνουν κάποιες τροποποιήσεις στο κείμενο ώστε να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικό. Στις περιπτώσεις που ο συμμετέχων το έκρινε αναγκαίο προχώρησε σε αναδιατύπωση και επιμέρους διορθώσεις (βλ. Παράρτημα 4, σ. 217).

Τέλος, σε όλη τη διάρκεια του ερευνητικού εγχειρήματός μου η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου λειτούργησε ως εξωτερικός παρατηρητής/ελεγκτής (Lincoln & Guba, 1985) και μου παρείχε έλεγχο σχετικά με την επάρκεια της μεθόδου που ακολουθούσα. Επίσης, με τη συνδρομή της σχεδίασα και διαμόρφωσα βήμα βήμα τη μεθοδολογία και μέσα από τη συνεχή ανατροφοδότηση που έδινε στη δουλειά μου, μπόρεσα να εντοπίσω τα σημεία που παρουσίαζαν αδυναμίες και χρειαζόνταν τροποποιήσεις, ώστε να ενισχυθεί περισσότερο η έρευνά μου σε θέματα αξιοπιστίας.

Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας έγκεινται κυρίως στο γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέγονται από ένα μόνο νηπιαγωγείο. Επίσης, πρόθεση της παρούσας έρευνας δεν είναι η γενικευσιμότητα και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό των νηπιαγωγών. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να γενικευτούν σε άλλα νηπιαγωγεία, στα οποία συναντώνται χαρακτηριστικά παρόμοια με το νηπιαγωγείο που διεξήχθη η έρευνα, καθώς παρά το γεγονός ότι είναι μοναδικό ως προς ένα βαθμό, το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο

αποτελεί ένα νηπιαγωγείο που φέρει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα περισσότερα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα. Όπως αναφέρει στην έρευνα της η Gerosimou (2015), αυτού του είδους η γενίκευση που προέρχεται από μελέτες περίπτωσης, όπου μπορούν να πραγματοποιηθούν γενικεύσεις από το παράδειγμα που μελετήθηκε σε άλλα με παρόμοια χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται από τους Adelman et al. (1980), το Denscombe (1998), τους Nibset & Watt (1984) και τους Ragin & Becker (1992).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, στο παρόν κεφάλαιο έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί μία λεπτομερής εικόνα της μεθοδολογίας που ακολούθησα τόσο κατά το σχεδιασμό, όσο και κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Ακόμα, αιτιολογήθηκε η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας και ο ερευνητικός σχεδιασμός, όπως επίσης, και η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων που κρίθηκαν ως καταλληλότερα για τη συλλογή δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία και τα στάδια που την αποτέλεσαν. Ακόμα, έγινε αναφορά σε θέματα δεοντολογίας και ηθικά διλήμματα που αντιμετώπισα κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολούθως, επεξηγήθηκε η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για να εγκαθιδρύσουν την εγκυρότητα στην έρευνα. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο να επισημανθούν οι περιορισμοί που διατρέχουν την έρευνα.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί είναι το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπου παρουσιάζονται με λεπτομέρεια οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν και δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα έρευνας

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν κατά την ερευνητική διαδικασία και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Συγκεκριμένα, επιχειρώ έπειτα από την ενδελεχή μελέτη των δεδομένων που είχα συλλέξει να εντοπίσω σημεία που φαινομενικά μοιάζουν ασύνδετα με σκοπό να τα συνδέσω και να προχωρήσω στην ερμηνεία τους, κινούμενη πάντα μέσα στα πλαίσια θεματικών κατηγοριών.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα δεδομένων αφορά τον κύριο σκοπό της έρευνας και εμπεριέχει τις στάσεις που διατηρούσαν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως αυτές προέκυψαν από την παρατήρηση και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αναφέρεται στους παράγοντες, που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, επηρέαζαν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Με σκοπό την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων οι παράγοντες διαχωρίστηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες, α) μαθητές, β) εκπαιδευτικοί, γ) εκπαιδευτικό περιβάλλον, δ) εκπαιδευτική πολιτική, και κάθε μία διαχωρίστηκε σε επιμέρους υποκατηγορίες.

Η τρίτη θεματική ενότητα αναφέρεται στον τρόπο που κατανοούσαν οι συμμετέχοντες τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης θεματικής διαχωρίστηκαν σε δύο υποκατηγορίες, η πρώτη αναφέρεται στο βαθμό ενημέρωσης των συμμετεχόντων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η δεύτερη στον τρόπο που ερμήνευσαν οι συμμετέχοντες την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η τέταρτη θεματική ενότητα αναφέρεται στους τρόπους που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη τους. Και σε αυτή την περίπτωση οι τρόποι διαχωρίστηκαν σε δύο υποκατηγορίες, στην πρώτη οι συμμετέχοντες διαχειρίζονταν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και στη δεύτερη χρησιμοποιούσαν εκπαιδευτικές πρακτικές, που αποτελούσαν είτε προτάσεις του Α.Π. του νηπιαγωγείου είτε καινοτόμες πρακτικές, με στόχο την καλύτερη διαχείριση και αξιοποίηση της διαφορετικότητας.

Παρακάτω ακολουθεί αναλυτικά η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για το κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που διερευνά τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και στη συνέχεια τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

Ποιες είναι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη;

Οι στάσεις που διαμορφώνουν οι συμμετέχοντες απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολείο του δεσπόζοντος ρεύματος σύμφωνα με τα δεδομένα ποικίλουν. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκδηλώνονται θετικά απέναντι στην έννοια της συμπερίληψης, γεγονός που όμως δεν

επιβεβαιώνεται πλήρως από τα δεδομένα της παρατήρησης όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης μερίδα των συμμετεχόντων φαίνεται να διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. όταν δεν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Πιο αναλυτικά, από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις προκύπτει ότι υπάρχουν συμμετέχοντες που αντιμετωπίζουν το όλο εγχείρημα θετικά, άλλοι αναμένουν να το δουν να υλοποιείται, ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως πρέπει να υφίσταται η ύπαρξη χωριστών δομών εκπαίδευσης.

Η αντιμετώπιση της συμπερίληψης όλων των μαθητών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου είναι θετική από μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται και στο επόμενο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Αλεξάνδρα: Πώς αντιμετωπίζεις την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις μέρες μας; Την αντιμετωπίζεις θετικά ή αρνητικά;

Δέσποινα: Αρνητικά με τίποτα. Προσπαθώ θετικά.

Αλεξάνδρα: Ποια είναι η στάση σου απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου;

Δέσποινα: Ποια είναι η στάση μου; Έχω μια έννοια παραπάνω να αξιοποιήσουμε τις διαφορές.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός δηλώνει πως προσπαθεί να αντιμετωπίζει θετικά την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τονίζει πως κύριο μέλημά της είναι η αξιοποίηση των διαφορών των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: Θεωρώ ότι είναι μία πολύ αναγκαία διαδικασία, διότι δε γίνονται διακρίσεις μέσα στην τάξη, δεν περιθωριοποιούνται παιδιά, λειτουργούμε ως ομάδα και όταν μία τάξη λειτουργεί ως ομάδα, χωρίς να γίνονται διακρίσεις, τυχόν προβλήματα που υπάρχουν λύνονται κιόλας.

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου πεις μερικές σκέψεις σου σχετικά με την έμφαση που δίνεται τα τελευταία περίπου 20 χρόνια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Ζωή: Θεωρώ ότι είναι αναγκαίο να γίνεται, διότι πάντα σε μια σχολική μονάδα υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται και χρήζουν βοήθειας και στήριξης. Άρα είναι πολύ καλό που προωθείται και πρέπει να προωθείται και να εμπλουτίζεται.

Εδώ, η νηπιαγωγός περιγράφει τη συμπερίληψη ως μια αναγκαία διαδικασία που βοηθά να απαλειφθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης, προωθεί την ιδέα ότι όλοι ανήκουν στην ίδια ομάδα και λειτουργώντας ως ομάδα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν λύνονται. Ακόμα, τονίζει την αναγκαιότητα της προώθησης της συμπερίληψης στα σχολεία, καθώς στις μέρες μας σε κάθε σχολική τάξη φοιτούν μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες και χρειάζονται βοήθεια για να τις ξεπεράσουν.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου πεις τι σκέφτεσαι σχετικά με την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις μέρες μας;

Άννα: Νιώθω χαρά, γιατί αν το λέγαμε αυτό πριν 4-5 χρόνια δε θα ξέραμε καν τι είναι, ούτε θα είχαμε ιδέα, απλά ξεχωρίζαμε τα παιδιά στο ειδικό και τα πολύ ζωνηρά παιδιά που δεν μπορούσε να τα κάνει καλά η νηπιαγωγός και της δημιουργούσαν πρόβλημα.

Στο παραπάνω παράδειγμα η νηπιαγωγός εκδηλώνεται θετικά σχετικά με την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική και δηλώνει πως νοιώθει χαρά που σήμερα μπορούν στην ίδια τάξη να φοιτούν όλοι οι μαθητές και δε γίνεται απλά διαχωρισμός ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Τι σκέφτεστε σχετικά με την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις μέρες μας;

Χριστίνα: Σκέφτομαι αν είμαι τυχερή πριν φύγω από την εκπαίδευση να τη δω να εφαρμόζεται.

Αλεξάνδρα: Πώς αντιμετωπίζεται το όλο εγχείρημα;

Χριστίνα: Θετικότητα.

Παρατηρείται ότι στο παράδειγμα η νηπιαγωγός, ομοίως με τα προηγούμενα παραδείγματα, εκφράζεται θετικά για τη συμπερίληψη, όμως η άποψή της παραπέμπει στο ότι θεωρεί πως η συμπερίληψη δεν εφαρμόζεται ακόμα στην Ελλάδα, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρει ότι θέλει να τη δει να εφαρμόζεται πριν συνταξιοδοτηθεί.

Στα παραπάνω παραδείγματα που παρουσιάστηκαν μέχρι στιγμής φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις προκύπτει, όμως, ότι μικρή μερίδα νηπιαγωγών ενώ δηλώνει ότι συμφωνεί με την ιδέα της συμπερίληψης θεωρεί ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Αλεξάνδρα: Ποια είναι η στάση σου απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου;

Φαίη: Εε, κοίταξε, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ ωραίο σαν ιδέα αρκεί να υπάρχει όμως και κάποιος που να βοηθάει μια νηπιαγωγό που είναι σε μια τέτοια τάξη.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Τι σημαίνει για σας συμπερίληψη όλων των παιδιών στο σχολείο;

Χριστίνα: Αν συμπερίληψη σημαίνει συνεκπαίδευση, γενικά να προσαρμόζουμε το πρόγραμμά μας στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Λοιπόν αυτό θεωρητικά είναι πολύ εύκολο. Στην πράξη όμως δεν είναι τόσο εύκολο.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι η συμπερίληψη είναι πολύ ωραία σαν ιδέα, όμως θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μία τάξη όπου προωθείται η συμπεριληπτική

εκπαίδευση. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός δηλώνει ότι είναι πολύ εύκολο θεωρητικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, όμως στην πράξη δεν είναι τόσο εύκολο. Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός για να κατανοήσει την έννοια της συμπερίληψης την παρομοιάζει με τη συνεκπαίδευση.

Ακόμα μία νηπιαγωγός εκφράζεται θετικά για τη συμπερίληψη σαν ιδέα στη συνέντευξή της, όμως υποστηρίζει πως υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν στην πράξη μέσα στην τάξη του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Μαρία: Ναι, τα βοηθάει, εκτός αν είναι οι ιδιαιτερότητες τέτοιες που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα που ένα παιδί δε θα μπορούσε να είναι μέσα στην τάξη;

Μαρία: Ναι, όταν είναι πολύ σοβαρό, αντιστικό, αλλά πολύ σοβαρό, επιθετικό και δεν μπορεί να προσαρμοστεί στην τάξη, είναι επιθετικό με τα άλλα παιδιά και με τη νηπιαγωγό.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Μαρία: Καλύτερα για τα παιδιά αυτά, γιατί έρχονται στο επίπεδο των φυσιολογικών. Αν τα βάλεις αυτά τα παιδιά με παιδιά που έχουν καθυστέρηση θα χειροτερεύουν, χειροτερεύουν και πάνε σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Δηλαδή βοηθάει τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, βοηθάει και τα φυσιολογικά παιδιά να μάθουν ότι δεν είμαστε όλοι ίδιοι και να σέβονται ο ένας τις διαφορές και τη διαφορετικότητα του άλλου.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι η συμπερίληψη βοηθά τους μαθητές με ιδιαιτερότητες, την ίδια στιγμή όμως επισημαίνει πως υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στην τάξη. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός εκφράζει την άποψη ότι είναι καλό για τους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. να

συμπεριλαμβάνονται στην τάξη και να μη φοιτούν σε χωριστές εκπαιδευτικές μονάδες, καθώς με τον τρόπο αυτό μπορούν να βελτιωθούν γνωστικά. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η νηπιαγωγός για τους μαθητές με ιδιαιτερότητες δείχνει ότι υιοθετεί τις αντιλήψεις του ιατρικού μοντέλου.

Θετικές στάσεις αναδεικνύονται και από τον τρόπο που μερίδα των εκπαιδευτικών επιλέγει να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Μία νηπιαγωγός στη συνέντευξή της εξηγεί ότι προσπαθεί να λειτουργεί η ίδια ως πρότυπο για τους μαθητές, μιλώντας θετικά για το διαφορετικό στοιχείο και διατηρώντας θετική στάση απέναντι σε αυτό. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της το γεγονός αυτό φαίνεται να μειώνει τις πιθανότητες να αναπτυχθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης και ετικετοποίησης στην τάξη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Αλεξάνδρα: Παρουσιάζει κάποια διαφορά στη γλώσσα για παράδειγμα, κάποια δυσκολία στη συνεννόηση;

Δέσποινα: Στην αρχή είχε πρόβλημα, δηλαδή δεν μιλούσε πολύ καλά και δεν καταλάβαινε, αλλά από τα Χριστούγεννα και μετά επικοινωνεί.

Αλεξάνδρα: Αυτό τα παιδιά τα ξένισε; Την έβγαλαν στο περιθώριο, πώς της συμπεριφέρθηκαν;

Δέσποινα: Καθόλου στο περιθώριο, εντάξει κάποιες παρεμβάσεις έκανα και εγώ μετά και κάποια παιδιά βοηθάνε, ένας λόγος που είπα ότι η τάξη είναι ιδανική είναι ότι βοηθάνε πολύ τα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά λένε, μη μιλάτε έτσι, μη τη στεναχωρείτε, έχω 2-3 παιδιά που διευκολύνουν πολύ τη δικιά μου δουλειά.

Αλεξάνδρα: Εμπλέκονται όλα τα παιδιά στη διαδικασία αυτή;

Δέσποινα: Ναι, και εντάξει στην αρχή της είπαν πώς μιλάς έτσι, κάτι ειπώθηκε, είπαμε ότι η Ν. μιλάει 2 γλώσσες και γι' αυτό θα τη βοηθάμε λίγο παραπάνω σε κάποια σημεία και λοιπά και τελείωσε αυτό. Δηλαδή 1-2 φορές να ειπώθηκε, τη διορθώνουμε με ένα ευγενικό τρόπο, δεν της λέμε α πώς το λες έτσι, ειπώθηκαν αυτά, αλλά ξέρεις, όχι να πάρουν παρά πολύ χρόνο.

Η νηπιαγωγός, στο παραπάνω παράδειγμα, περιγράφοντας ένα περιστατικό από την τρέχουσα σχολική χρονιά καταδεικνύει πως όταν το διαφορετικό στοιχείο παρουσιαστεί θετικά, για παράδειγμα ως προτέρημα, και δοθεί η απαραίτητη εξήγηση

στους μαθητές, γιατί συμβαίνει αυτό και τι μπορούμε να κάνουμε για να βοηθήσουμε, τότε η πιθανότητα να περιθωριοποιηθεί ο μαθητής μειώνεται.

Ένας διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της διαφορετικότητας αναδεικνύεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: Πέρυσι στην τάξη που εργαζόμουνα είχα ένα παιδάκι που είχε στοιχεία αυτισμού, εε, νομίζαμε τουλάχιστον, δεν ξέραμε, μιλήσαμε στους γονείς, ήταν και από την Αλβανία και το παιδάκι δε μιλούσε τη γλώσσα, δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε, δεν είχαμε βλεματική επαφή, από τα λίγα που ξέραμε υποπτευόμαστε ότι κάτι έχει, μιλήσαμε στους γονείς αρνιόντουσαν να πάνε στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. να κάνουν μια αξιολόγηση να δούνε τι συμβαίνει και αυτό το παιδί αναγκαστικά υπήρχε στην τάξη χωρίς άλλη βοήθεια και προσπαθήσαμε μεταξύ μας, με τους άλλους μαθητές να την εντάξουμε, είχαμε ορίσει ένα παιδάκι φύλακα άγγελό της, κάτι τέτοιες τακτικές εφαρμόζαμε.

A: Το παιδί πώς προχώρησε παρόλα αυτά;

P: Εε, άρχισε να καταλαβαίνει τη γλώσσα, εε, αισθανότανε αποδοχή στην τάξη, δηλαδή κατακτήσαμε να αισθάνεται ότι είναι αποδεκτή, ότι την αγαπάμε, ε και να μας καταλαβαίνει, μέχρι εκεί. Με τη συνάδελφο προσπαθήσαμε έτσι με ιδέες που είχαμε κοιτάζαμε να την αγκαλιάσουμε έτσι λίγο αυτό το παιδί για να μπορέσει να αισθανθεί ότι τέλος πάντων ανήκει κάπου.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρεται στις πρακτικές που εφάρμοσε, σε συνεργασία με μία συνάδελφό της, με στόχο τη συμπερίληψη μιας μαθήτριας που παρουσίαζε ιδιαιτερότητες. Αρχικά, δίνοντάς της αγάπη, ώστε να αισθανθεί αποδεκτή και ότι είναι μέρος της τάξης, ενώ παράλληλα φρόντισε στην προσπάθειά της να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης. Η νηπιαγωγός τονίζει πως πρωταρχική επιδίωξή της αποτελεί ο στόχος τα παιδιά να νοιώσουν αποδοχή και αγάπη μέσα στην τάξη και το συναίσθημα ότι ανήκουν κάπου. Επίσης, αναφέρει ότι στο όλο εγχείρημα πάντα προσπαθεί να εμπλέκει την ομάδα των παιδιών και να την ευαισθητοποιεί.

Περνώντας στα δεδομένα της παρατήρησης, προκύπτει ότι μερίδα των συμμετεχόντων διατηρεί αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, αυτών που έχουν λάβει διάγνωση και θεωρούνται

ως να έχουν Ε.Ε.Α. και τους έχει δοθεί από το κράτος παράλληλη στήριξη από νηπιαγωγό με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Στη σχολική μονάδα φαίνεται να υπάρχει η άποψη πως η παρουσία τους είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παρουσία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και ενδεχόμενη απουσία τους οδηγεί και σε αποκλεισμό των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

Απόσπασμα από παρατήρηση: Σύλλογος διδασκόντων

Έχει αποφασιστεί να πραγματοποιηθεί σήμερα σύλλογος διδασκόντων, μετά την αποχώρηση των νηπίων πηγαίνω στην αίθουσα του ολοήμερου τμήματος και κάθονται με τις υπόλοιπες συναδέλφους. Συζητάμε για διάφορα θέματα, ανάμεσά τους και για την επερχόμενη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Με τη Ζωή, επηρεασμένες από τη συνάντηση με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής που είχαμε μία εβδομάδα πριν, είχαμε συνεννοηθεί να θίζουμε από κοινού το θέμα σχετικά με το πού θα βρίσκεται ο μαθητής μας όταν απουσιάζουμε για επιμορφωτικούς λόγους. Τη συζήτηση αρχίζει η Ζωή και λέει «Ο κ. Παρασχάκης μας είπε πως πρόκειται να κάνουμε κάθε μήνα από μία επιμορφωτική συνάντηση και μας τόνισε ότι οι μαθητές μας πρέπει να παρευρίσκονται στο σχολείο κατά την απουσία μας», οι υπόλοιπες συναδέλφους φαίνεται να αντιδρούν μη λεκτικά και είναι εμφανές ότι δε συμφωνούν με αυτό που ακούνε και λέει η Χριστίνα «Ναι, Ζωή, κατανοώ ότι ο σύμβουλος σας είπε αυτά που έπρεπε να σας πει, όμως χρειάζεται να δούμε και το γίνεται στην πράξη. Στην τάξη μας ας πούμε εγώ μπορώ να έχω στο νου μου το Α., να τον έχω διαρκώς κοντά μου ή στην αγκαλιά μου, όμως έχω και τόσα άλλα πράγματα να κάνω και δε θα μπορώ να ελέγχω τι κάνει, αν χρειάζεται βοήθεια να φάει, να πάει τουαλέτα καταλαβαίνετε. Η Μαρία τι θα κάνει με το Β.; Είναι δύσκολο!» και μαζί της συμφωνεί η Μαρία που προσθέτει «Εγώ έχω ξεκαθαρίσει τη θέση μου και έχω πει ότι το Β. δεν μπορώ να τον έχω στην τάξη αν δεν είσαι εσύ (αναφέρεται σε μένα) ή κάποιος συνοδός. Τι να κάνει στο σχολείο μόνος του; Να χοροπηδάει πάνω κάτω και εγώ να τον κυνηγάω; Εδώ τα άλλα δεν κάθονται. Δε γίνεται!», η Δέσποινα λέει «Και εγώ πιστεύω χωρίς την Άννα θα ήταν δύσκολο να κρατήσω το Α., αλλά η Άννα είναι ιδιωτική συνοδός, οπότε δεν υπάρχει θέμα» και προσθέτω «Όμως δεν μπορούμε να ζητήσουμε εμείς (οι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης) από τους γονείς να κρατήσουν τα παιδιά στο σπίτι, δεν είναι σωστό και δε θέλω να αναλάβω τέτοια ευθύνη. Ο κ. Παρασχάκης μας είπε ότι την ευθύνη για το μαθητή την έχει το σχολείο συνολικά και όχι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης», «Ναι, το καταλαβαίνω» απαντάει η Χριστίνα, «γι' αυτό θα κάνουμε ένα σύλλογο διδασκόντων όπου θα συζητάμε αυτό το θέμα και ότι αποφασίσει ο σύλλογος θα ανακοινωθεί στους γονείς», «Ναι, αυτό είναι το πιο σωστό» προσθέτει η Μαρία, «Και εγώ συμφωνώ» λέει η Δέσποινα και συνεχίζει η Χριστίνα και λέει «Ωραία, λοιπόν, αυτό που μπορεί να γίνει είναι σαν σύλλογος να πάρουμε μια απόφαση για το τι θα ισχύει όταν απουσιάζετε και θα ενημερώσουμε τις μητέρες. Ε, εντάξει θα προσέξουμε και πώς θα το θέσουμε, θα αναφέρουμε πως είναι για την ασφάλεια των παιδιών, που στην περίπτωση του Α. αυτό ισχύει γιατί χρειάζεται την επίβλεψη ενός ενηλίκου διαρκώς, και αν τώρα δούμε ή καταλάβουμε πως η μαμά έχει αντίρρηση και δεν θέλει να κρατήσει το παιδί στο σπίτι, θα της πούμε πως είναι δικαίωμά της να συνοδεύσει η ίδια το παιδί στο σχολείο ή κάποιο άλλο άτομο».

Στο παραπάνω απόσπασμα αντικατοπτρίζονται οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την παρουσία των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. στην τάξη χωρίς τη συνοδεία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Μερίδα των νηπιαγωγών δείχνει να κατανοεί θεωρητικά το αίτημα των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης οι μαθητές να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία σε περίπτωση απουσίας τους και αναγνωρίζουν ότι βρίσκεται σε συνάρτηση με τη νομοθεσία, όμως αντιδρούν έντονα στο ενδεχόμενο να έχουν μόνες τους υπό την εποπτεία τους τους μαθητές χωρίς να υπάρχει συνοδός. Η λύση που προτείνεται είναι ο σύλλογος διδασκόντων να αποφανθεί σχετικά και να ενημερωθούν οι γονείς.

Αρνητική στάση απέναντι στην παρουσία μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. χωρίς στήριξη από ειδικό εντοπίζεται και στα επόμενα παραδείγματα:

Ατυπη συνέντευξη με κ. Μαρία

Το πρωί που έφτασα στο σχολείο η συνάδελφος με ρώτησε «Πώς πήγε η συνάντηση με το σύμβουλο;», «δεν είπαμε κάτι καινούργιο... μας ενημέρωσε ότι μέσα στο Μάρτιο θα οργανωθούν ΠΕΚ και είναι υποχρεωτική η παρακολούθησή τους», απαντάω, «Πότε θα γίνει δηλαδή αυτό;» μου λέει, «... θα είναι προς το τέλος του Μάρτη και κατά τη διάρκειά τους θα απουσιάζουμε από το σχολείο.», «Ε τότε θα πρέπει να πεις στη μαμά του Β. ότι θα λείπεις για να μην τον φέρνει» μου λέει, «Μα δε γίνεται Μαρία το παιδί να μην έρχεται στο σχολείο για 5 μέρες... είναι πάρα πολλές και δε θα ζητήσω να γίνει κάτι τέτοιο», απαντάω, «Γνωρίζω πολύ καλά το νόμο και εδώ είναι η τάξη μου και εγώ κάνω κουμάντο» μου λέει και φωνάζει την προϊσταμένη να έρθει να το συζητήσουμε. Η προϊσταμένη έρχεται στην τάξη μας και η νηπιαγωγός την ενημερώνει «Η Αλεξάνδρα μου λέει πως το Μάρτιο θα λείπουνε μια εβδομάδα για ΠΕΚ, οπότε με το Β. τι θα γίνει;» και η προϊσταμένη της απαντάει «θα το δούμε, θα κάνουμε σύλλογο διδασκόντων για να αποφασίσουμε και ότι αποφασίσουμε θα ενημερώσουμε τους γονείς τόσο του Β. όσο και του Α.» και εγώ εξηγώ ότι «Δεν μπορώ και δε θέλω να πω στη μαμά του Β. κράτησέ τον σπίτι για 5 μέρες και ακόμα αυτό δεν είναι μια απόφαση που παίρνω εγώ και έχει ξεκαθαριστεί από το σύμβουλο ειδικής αγωγής πως όταν απουσιάζουμε είναι θέμα συλλόγου το τι θα γίνει με το μαθητή», «Ναι, γι' αυτό θα κάνουμε σύλλογο», προσθέτει η προϊσταμένη «αν δούμε, βέβαια, ότι η μαμά αντιδράει και δε συμφωνεί να τον κρατήσει σπίτι, τότε μπορεί να τον φέρνει αλλά να τον συνοδεύει, γιατί και εγώ όσο καλή πρόθεση να έχω να κρατήσω τον Α. στην τάξη μου δε γίνεται να είμαι διαρκώς μαζί του.»

Στο παράδειγμα που παρατέθηκε η νηπιαγωγός φαίνεται να πιστεύει πως πρέπει να ενημερωθεί η μητέρα του μαθητή για την απουσία της νηπιαγωγού

παράλληλης στήριξης ώστε να μην το φέρνει στο σχολείο τις ημέρες αυτές. Ακόμα, η προϊσταμένη του νηπιαγωγείου, που κλήθηκε να μεσολαβήσει, πρότεινε να γίνει σύλλογος διδασκόντων όπου θα συζητηθεί το θέμα ώστε να αποφασιστεί τι θα γίνει την περίοδο της επιμόρφωσης και αναλόγως να ενημερωθούν οι γονείς. Η προϊσταμένη αναφέρει πως σε περίπτωση που οι γονείς δε συμφωνούν με την απόφαση του συλλόγου μπορούν να συνοδεύουν οι ίδιοι ή κάποιος ιδιωτικός συνοδός τους μαθητές στο σχολείο.

Η ύπαρξη αρνητικής στάσης απέναντι στη συμπερίληψη, του παραπάνω μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α., στην τάξη ενισχύεται από τα ακόλουθα παραδείγματα:

Άτυπη συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Πες μου δυο λόγια για το Β. που τον έβλεπες και πέρυσι στο σχολείο, τι έκανε πώς ήταν;

Μαρία: Εε, εντάξει ο Β. κανονικά έπρεπε να πάει στο ειδικό, αυτό είπε και το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αλλά η μαμά του δεν ήθελε και έτσι τον έχουμε εμείς εδώ και φέτος.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Απόσπασμα από παρατήρηση: Κλασικό τμήμα 1

Στην τάξη επικρατεί πολύ αναστάτωση και φασαρία την ώρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων και ο Β. ηχολαλεί έντονα και θέλει να μιμηθεί τους συμμαθητές που σηκώνονται και κινούνται στο χώρο. Προσπαθώ να τον περιορίσω και του ζητάω να καθίσει κάτω. Ο Β. κάνει αρκετή φασαρία και δεν μπορεί να ηρεμήσει προσπαθεί να σηκωθεί και παρακολουθεί τους υπόλοιπους που μιλάνε μεταξύ τους, σηκώνονται για να πάνε τουαλέτα κλπ. Η νηπιαγωγός φαίνεται να ενοχλείται από το Β. και λέει στους μαθητές «Κάνουμε τρενάκι για να πλύνουμε τα χέρια», οι μαθητές μπαίνουν σε σειρά και αποχωρούμε από την τάξη. Μετά από λίγο απευθυνόμενη σε εμένα λέει «Δεν μπορείς να τον αφήνεις εδώ μέσα να φωνάζει, γιατί ενοχλεί.» και απαντάω «Σου έχω εξηγήσει ότι χρειάζεται να συνηθίσει ο Β. να κάθεται μέσα στην τάξη και αν δεν τον οριοθετήσω να καταλάβει πως πρέπει να κάθεται και αυτός στην παρεούλα δεν θα το μάθει ποτέ.», «Εντάξει, αν όμως ενοχλεί πολύ θα σου κάνω εγώ ένα σήμα και εσύ θα καταλαβαίνεις και θα τον βγάζεις έξω.», μου λέει η Μαρία και της απαντάω «Τη στιγμή που στην τάξη γίνεται τόση πολύ φασαρία δε νομίζω πως το πρόβλημά μας είναι ο Β.! Προσπαθούσα αρκετή ώρα να τον συγκρατήσω γιατί απλά ήθελε να κάνει ότι έκαναν και τα άλλα παιδιά. Αν χρειαστεί να βγει έξω ο Β. ξέρω πότε θα γίνει αυτό.»

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός φαίνεται να δηλώνει ξεκάθαρα την αντίθεσή της στην παρουσία του μαθητή στο σχολείο. Όπως λέει ο μαθητής πρέπει να φοιτά στο ειδικό σχολείο, καθώς αυτό ήταν η πρόταση του Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Ρεθύμνου και αναγκάστηκε να τον δεχτεί στην τάξη της επειδή η μητέρα του μαθητή δε συμφώνησε με την πρόταση. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός δείχνει την ενόχλησή της από τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και δηλώνει ότι επιθυμεί να αποχωρεί από την τάξη ώστε να μην ενοχλεί και η στάση της υποδεικνύει ότι δε συμφωνεί με τη συμπερίληψη του μαθητή στην τάξη της.

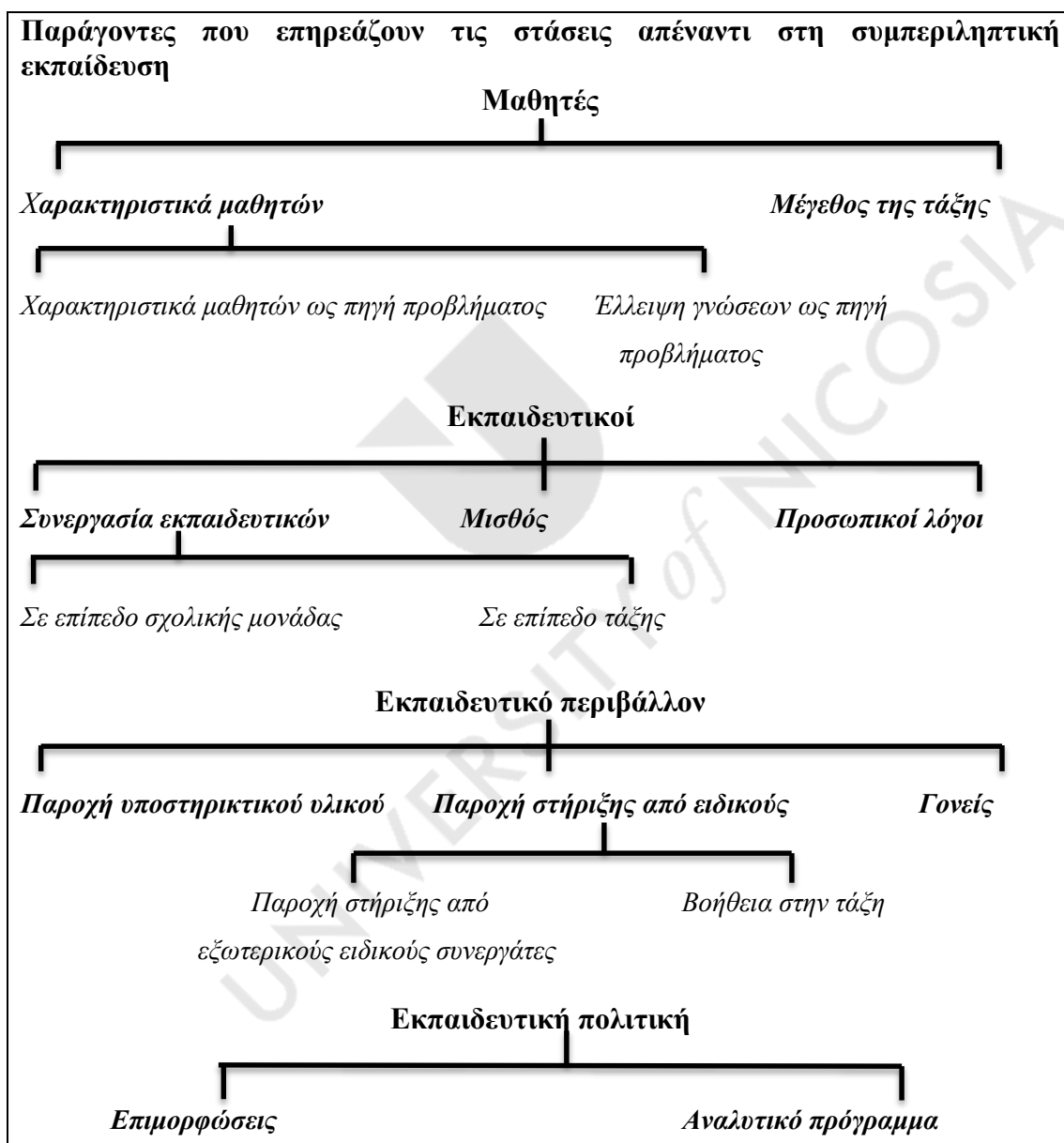
Συνοψίζοντας όσα παρατέθηκαν ανωτέρω παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους φαίνεται να εκφράζονται θετικά για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακόμα, μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων φαίνεται να διατηρεί θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Στον αντίποδα, υπάρχουν συμμετέχοντες που θεωρούν ότι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. δε μπορούν να συμπεριληφθούν στην τάξη του νηπιαγωγείου του δεσπόζοντος ρεύματος και είναι αρνητικοί στο ενδεχόμενο να πρέπει οι ίδιοι να είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αντιστοιχούν στο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Στο σημείο αυτό επιχειρώ να παρουσιάσω τους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση την προσπάθειά

τους να την προωθήσουν. Οι παράγοντες ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες, με επιμέρους υποκατηγορίες, και στον Πίνακα 2 (σ. 93) παρουσιάζεται μια λεπτομερής ανάλυσή τους.

Πίνακας 2: Παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.



Μαθητές

Από την ανάλυση των δεδομένων θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές φαίνεται να αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει, είτε θετικά είτε αρνητικά, τις στάσεις και ως αποτέλεσμα τις προσπάθειες των νηπιαγωγών για ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά από τις νηπιαγωγούς: α) στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε κάθε τάξη, και β) στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες που ενδεχομένως παρουσιάζουν.

Χαρακτηριστικά μαθητών ως πηγή προβλήματος

Από την ανάλυση των δεδομένων μια μερίδα των συμμετεχόντων φαίνεται να υποστηρίζει ότι ορισμένες περιπτώσεις μαθητών είναι δύσκολο να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αντιμετωπίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών ως πηγή του προβλήματος σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο.

Πιο αναλυτικά, έγινε αναφορά σε μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να δυσκολεύουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Χριστίνα: Θα με δυσκόλευαν τα παιδιά τα οποία είχαν δυσκολίες στο να μείνουν στο χώρο. Εε, δηλαδή παιδιά που θα φεύγανε, είχαν τάσεις να φεύγουν. Εε, εκεί θα έπρεπε να είμαι συνέχεια σε ετοιμότητα να μη φύγουν και όχι να ασχολούμαι με το πρόγραμμα και να προσέχω και τα υπόλοιπα παιδιά.

Αλεξάνδρα: Έχει τύχει ποτέ να έχετε μαθητή ο οποίος να είχε τάσεις φυγής;

Χριστίνα: Βέβαια όχι μόνο μία, δύο τρεις φορές. Μαθητής που φοβόμουν ότι θα φύγει και αυτό ήταν το πιο σοβαρό, γιατί όλα τα άλλα τα αντιμετωπίζουμε μέσα στην τάξη όταν έχουμε τη διάθεση λέμε εσύ θα κάνεις τώρα αυτό και εμείς αυτό// όταν έχει τάσεις να φύγει αυτό μας δυσκολεύει. Ή όταν είναι επιθετικό, αλλά και την επιθετικότητα την ελέγχω, μπορώ να τη ρυθμίσω δηλαδή, αλλά το να έχει τάσεις φυγής είναι κάτι το οποίο με έχει συνέχεια σε ετοιμότητα και με δυσκολεύει πολύ.

Η νηπιαγωγός, στο παράδειγμα, αναφέρει ότι μπορεί να συμπεριλάβει στην τάξη μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία μπορεί να «ρυθμίσει». Στον αντίποδα, αναφέρει ότι μαθητές που εκδηλώνουν τάσεις φυγής τη δυσκολεύουν ως προς τη συμπερίληψή τους και ως προς τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού της τάξης. Η νηπιαγωγός φαίνεται στην περίπτωση των μαθητών που εκδηλώνουν τάσεις φυγής να υιοθετεί την άποψη του ιατρικού μοντέλου, ότι δηλαδή η προβληματική συμπεριφορά ευθύνεται για την αποτυχία συμπερίληψής τους στην τάξη.

Μια μερίδα νηπιαγωγών αναφέρει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες με μαθητές που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού και επεξηγούν τους λόγους περιγράφοντας κάποιες περιπτώσεις μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη τους και απέτυχαν να τους συμπεριλάβουν σε αυτή με επιτυχία. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: Επειδή σε τόσα χρόνια που δουλεύω έχω συναντήσει τα παιδιά που λένε ότι είναι στο φάσμα του αυτισμού, εξαρτάται πάρα πολύ πού βρίσκεται κάθε παιδί και τι ικανότητες έχει αναπτύξει, είναι παιδάκια που είναι στο φάσμα του αυτισμού που δεν μπορώ καν εγώ να τους κάνω να με προσέξουν, όπως το παιδάκι που σου έλεγα τότε, που δεν είχαμε καν βλεματική επαφή και αυτή ήταν επιλεκτική, επέλεγε πότε θα επικοινωνήσει και πότε όχι, όταν αισθανόταν ότι δεν τα καταφέρνει καθόλου και δεν καταλάβαινε τι γίνεται απομονωνόταν, όταν αισθανόταν χάδι και αγκαλιά ή όταν έπρεπε να πάει τουαλέτα, στο φαγητό και αυτά ήταν πιο δεκτική. Αυτές οι περιπτώσεις θεωρώ ότι θα με δυσκόλευαν πιο πολύ.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός εξηγεί ότι τη δυσκολεύει το κομμάτι της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα η έλλειψη ή η δυσκολία σε αυτή. Είναι, λοιπόν, αυτό το χαρακτηριστικό των μαθητών που εντάσσονται στο φάσμα του αυτισμού που την κάνει να αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει και να συμπεριλάβει στην τάξη της ένα μαθητή που εντάσσεται στο φάσμα του αυτισμού.

Στους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με αυτισμό αναφέρεται ακόμα μια νηπιαγωγός και πιο συγκεκριμένα βασισμένη σε προηγούμενη εμπειρία της. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης μου είπε ότι υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών, οι οποίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στην τάξη, όπως μαθητές με βαρύ αυτισμό, και θα έπρεπε να φοιτούν σε ειδικό πλαίσιο όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα που ένα παιδί δε θα μπορούσε να είναι μέσα στην τάξη;

Μαρία: Ναι, όταν είναι πολύ σοβαρό, αυτιστικό, αλλά πολύ σοβαρό, επιθετικό και δεν μπορεί να προσαρμοστεί στην τάξη, είναι επιθετικό με τα άλλα παιδιά και με τη νηπιαγωγό.

Αλεξάνδρα: Σε αυτή περίπτωση που δεν μπορεί να λειτουργήσει τι μπορεί να γίνει;

Μαρία: Να πάει σε ένα ειδικό σχολείο.

Εδώ, η νηπιαγωγός φαίνεται να υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχουν χωριστές δομές εκπαίδευσης για μαθητές που, σύμφωνα με όσα αναφέρει, είναι σοβαρές περιπτώσεις. Ακόμα, από τα λεγόμενά της γίνεται κατανοητό ότι η άποψή της στηρίζεται στο ιατρικό μοντέλο, καθώς αναφέρει ότι ο μαθητής «δεν μπορεί να προσαρμοστεί στην τάξη», γεγονός που υποδεικνύει ότι το πρόβλημα πηγάζει από το μαθητή. Η κ. Μαρία, όπως προκύπτει και από άτυπες συζητήσεις που είχαμε φαίνεται να μην είναι σύμφωνη με την είσοδο παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν αυτισμό στα νηπιαγωγεία του δεσπόζοντος ρεύματος. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το μαθητή που φοιτά στην τάξη της και θεωρείται ως να έχει αυτισμό τόνιζε πως ο μαθητής «κανονικά θα έπρεπε να πάει στο ειδικό και το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αυτό είχε πει αλλά η μαμά δεν ήθελε και έτσι τον έχουμε εδώ και φέτος» και δεν πίστευε ότι ο μαθητής μπορεί να συμπεριληφθεί στην τάξη.

Έλλειψη γνώσεων ως πηγή προβλήματος

Μια μερίδα των συμμετεχόντων στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις φαίνεται να εντοπίζει ότι η έλλειψη γνώσεων σχετικά με ορισμένα χαρακτηριστικά και περιπτώσεις μαθητών εμποδίζει τη συμπερίληψή τους. Πιο συγκεκριμένα, μια νηπιαγωγός αναφερόμενη σε αλλοδαπούς μαθητές που δεν μιλούν και δεν κατανοούν την ελληνική γλώσσα, δηλώνει ότι το διδακτικό έργο της δυσκολεύεται. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: Θεωρώ ότι θα με δυσκόλευε πολύ ένα αλλοδαπό παιδί αν είχα και είχε προβλήματα ομιλίας και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας.

Στο παραπάνω παράδειγμα θίγεται το θέμα της επικοινωνίας και παρατηρείται πως η έλλειψή της αποτελεί εμπόδιο στη συμπερίληψη. Η νηπιαγωγός φαίνεται να θεωρεί πως η αποτυχία συμπερίληψης αλλοδαπών μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι η ίδια δε μπορεί να επικοινωνήσει με άμεσο τρόπο με τους μαθητές, καθώς δε μπορεί να μιλήσει τη μητρική τους γλώσσα και οι ίδιοι δεν κατανοούν τη δική της.

Μια νηπιαγωγός στη συνέντευξή της αναφέρει ότι θα δυσκολευόταν να συμπεριλάβει στην τάξη μαθητές που έχουν διαγνωστεί με ψυχική ασθένεια ή παιδιά με χρόνια νοσήματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: ... παιδιά με ψυχασθένεια. Παιδιά με χρόνια νοσήματα, όχι ότι θα με δυσκόλευαν αλλά εγώ δεν ξέρω από αυτά, θα χρειαστεί να επιμορφωθώ... Δική μου ανασφάλεια είναι. Ότι πρέπει να διαβάσω ΚΙ ΑΛΛΟ σχετικά με την περίπτωση για να μπορέσω να δουλέψω μαζί του, δε φταίνε δηλαδή τα παιδιά εγώ είμαι εντελώς ανίδηη πάνω σε αυτό. Δεν έχω ασχοληθεί καθόλου.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αιτιολογεί τους λόγους που τη δυσκολεύουν να συμπεριλάβει μαθητές με ψυχικές ασθένειες, λέγοντας ότι δε γνωρίζει τίποτα για αυτές τις περιπτώσεις, καθώς δεν τις έχει συναντήσει μέχρι τώρα σε τάξη και θα

χρειαζόταν ενδεχομένως να επιμορφωθεί και να διαβάσει ώστε να ανταποκριθεί επαρκώς. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τοποθετεί την ευθύνη για την αποτυχία της συμπερίληψης στην ίδια και στην έλλειψη γνώσεων.

Από όσα αναφέρθηκαν φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του νηπιαγωγείου αποτελούν παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Στη συνέχεια ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας που σχετίζεται με τους μαθητές και αφορά τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν ανά τάξη.

Μέγεθος τάξης

Σχεδόν στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο που παίζει ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης εκ μέρους τους. Στο νηπιαγωγείο που διεξήχθη η έρευνα ο αριθμός των νηπίων σε κάθε τάξη κυμαίνεται από 11 (η τάξη έχει μέγεθος 22 τ.μ.) έως 20 μαθητές (το μεγαλύτερο τμήμα του σχολείου είναι το ολοήμερο τμήμα). Από την ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ του αριθμού των μαθητών που φοιτούν ανά τμήμα και της επιτυχούς παρέμβασης εκ μέρους των νηπιαγωγών, ώστε να διαχειριστούν την ποικιλομορφία της τάξης με ένα τρόπο ωφέλιμο για όλους. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως όταν καλούνται να διαχειριστούν ένα πολυπληθές τμήμα θα συναντήσουν σημαντικές και ίσως ανυπέρβλητες δυσκολίες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Για το λόγο αυτό τονίζουν πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αν θέλουμε να μιλάμε για συμπερίληψη, τα τμήματα να έχουν λιγότερους μαθητές. Πιο αναλυτικά ανέφεραν:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Από την εμπειρία σου μπορείς να μου αναφέρεις περιπτώσεις που ενδεχομένως δυσκόλεψαν το έργο σου; Πράγματα που συνέβησαν και σε εμπόδισαν να διαχειριστείς την τάξη σου όπως θα ήθελες και να διδάξεις αυτά που ήθελες.

Ζωή: Ναι, μεγάλη δυσκολία έχω συναντήσει με πολύ μεγάλο αριθμό παιδιών μέσα στην τάξη, δηλαδή όταν είσαι μέσα σε μία τάξη και έχεις 30 παιδιά τι παρέμβαση μπορείς να κάνεις; Δε γίνεται!

Ακόμα ένα σχετικό παράδειγμα:

Συνέντευξη κ. Φαίη

Φαίη: ..δεν είναι εύκολο για μια νηπιαγωγό να αναλάβει μεγάλα τμήματα με 20 και 25 παιδιά που υπάρχουν παιδιά που έχουν κάποιες δυσκολίες ή ιδιαίτερες ανάγκες... δεν μπορεί ένας άνθρωπος όταν έχει μια τάξη με πολλά πολλά παιδιά, όπως είναι τώρα οι τάξεις με πάνω από 20 παιδιά, να κάνει πρακτικές τόσο διαφοροποιημένες.

Στα παραδείγματα, οι συμμετέχοντες δηλώνουν ξεκάθαρα πως εάν ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους είναι μεγάλος, αυτόματα παρεμποδίζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και δεν μπορούν να ανταποκριθούν όπως θα ήθελαν στους μαθητές. Σχετικά αναφέρθηκε ακόμα μια νηπιαγωγός παρουσιάζοντας εμπειρία της από προηγούμενη σχολική χρονιά στο επόμενο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Να σου αναφέρω στην πράξη.. πέρυσι ας πούμε που είχα μια τάξη που είχε 23 παιδιά, 4 παιδιά που θέλαν πολύ ιδιαίτερη μεταχείριση, τα 2 ήταν και χαρισματικά ...λοιπόν, τη στιγμή που ασχολιόμουν με το ένα παιδί, να προσπαθώ να επικοινωνήσω να μπω λίγο στο ενδιαφέρον του, στην άλλη γωνία της τάξης που ήταν πολύ μεγάλη, μπορούσε να γίνεται κάτι πάρα πολύ άσχημο, δηλαδή την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων που είναι μια ευκαιρία να επικοινωνήσεις με το παιδί ...μπορούσε να είσαι στην μια γωνιά και στην άλλη να γίνεται χαμός, αυτή η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, η επικοινωνία πώς θα δημιουργήσει τις σχέσεις ο δάσκαλος, δε χρειάζεται να αφιερώσεις και λίγο χρόνο μόνο με το παιδί; Αυτό το χρόνο στην άλλη γωνία γινόταν κάτι πολύ άσχημο, δηλαδή κάποιο παιδί είχε κατεβάσει το βρακάκι του κάτω από το τραπέζι και πηγαίνανε τα κοριτσάκια να το δούνε και μου έπαιρνε όλη την προσοχή αυτό να διαχειριστώ αυτό, άφωνα το παιδί...

Σύμφωνα με το παράδειγμα είναι αρκετά δύσκολο στην πράξη, όταν η ομάδα των μαθητών είναι μεγάλη, η νηπιαγωγός να ανταποκριθεί εξίσου σε όλους τους μαθητές και να αναπτύξει τις πρακτικές που έχει σχεδιάσει. Ακόμα, ο αριθμός των

μαθητών αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις σχέσεις που επιθυμεί με τους μαθητές ώστε να τους υποστηρίξει.

Στον αντίποδα, όταν η τάξη δεν είναι πολυπληθής μπορεί να χαρακτηριστεί ακόμα και ως ιδανική, όπως συμβαίνει σε μία εκ των τριών τάξεων του νηπιαγωγείου στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Μια μικρή τάξη μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος όπου αξιοποιούνται όλα τα στοιχεία των μαθητών, καθώς οι διαφορές δεν χάνονται, δημιουργείται συνεργατικό κλίμα και όλοι οι μαθητές έχουν το χώρο να εκφραστούν. Σχετικά δήλωσε μια νηπιαγωγός στη συνέντευξή της:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Αλεξάνδρα: Θα ήθελες να μου πεις λίγα λόγια για την τάξη που έχεις φέτος και να την περιγράψεις;

Αρ: Ιδανική, νομίζω ιδανική, όσο και να ακούγεται περίεργο.

Α: Μου είπες ότι είναι ιδανική μπορείς να μου εξηγήσεις γιατί τη θεωρείς ιδανική;

Αρ: Ε, ναι, υπάρχει πάρα πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών, με μένα και τα παιδιά, δηλαδή είναι η πρώτη χρονιά που δεν έχω υψώσει τη φωνή μου, καθόλου, δεν έχει χρειαστεί, μία φορά ύψωσα λίγο τη φωνή μου και έκανε εντύπωση στα παιδιά. Δηλαδή υπάρχει ένα πολύ ωραίο κλίμα, παρόλο που είναι μικρή η αίθουσα κυλάει πολύ ωραία η συνεργασία των μαθητών, αυτά που κάνουμε εδώ όλα, κυλάνε πολύ ευχάριστα ...δεν είναι τυχαίο που φέτος λέω ότι είναι ιδανική η ομάδα, είναι που είμαστε και λίγοι, δηλαδή οι διαφορές δε χάνονται, έτσι όταν είναι 20 παιδιά είναι πολύ πιο δύσκολο.

Όπως φαίνεται παραπάνω, η νηπιαγωγός μιλάει ιδιαίτερα θερμά και διαφαίνονται πολύ θετικά συναισθήματα εκ μέρους της για την τάξη της, ενώ παράλληλα τονίζει πως ο χαρακτηρισμός «ιδανική» που αποδίδει στην τάξη οφείλεται και στο μικρό αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτή.

Παρατηρείται, γενικά, μια σύγκλιση στις απόψεις των νηπιαγωγών, οι οποίες βασίζόμενες στις προσωπικές τους εμπειρίες, τόσο από την τρέχουσα σχολική χρονιά, όσο και από προηγούμενες, επισημαίνουν πως μια πολυπληθής τάξη νηπιαγωγείου δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και γενικά δυσκολεύει το

διδασκτικό τους έργο. Πιο κάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαιδευτικοί

Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι θέματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς αποτελούν παράγοντες, που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα θέματα αυτά αφορούν: α) την ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και σε επίπεδο τάξης, β) τις μισθολογικές απολαβές, και γ) άλλους προσωπικούς λόγους.

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας των νηπιαγωγών σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει σαν αρωγός στο εγχείρημα της συμπερίληψης όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων. Η καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών ξεκινάει από το προσωπικό επίπεδο και τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενός σχολείου. Οι συμμετέχοντες στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναφέρονται στη συνεργασία, α) σε επίπεδο σχολείου, δηλαδή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά και, β) στη συνεργασία σε επίπεδο τάξης με ένα δεύτερο εκπαιδευτικό, στην προκειμένη περίπτωση ειδικής αγωγής.

Συνεργασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Το θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας τονίζεται από μια μερίδα των συμμετεχόντων στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα:

Δέσποινα: ... θεωρώ ότι το σχολείο πρέπει να εννοείται ότι είναι συμπεριληπτικό... να ξεκινάει αυτό πρώτα από το προσωπικό, να έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας, δε μπορούμε να ζητάμε συμπεριληπτική από τα παιδιά και από τους γονείς και μεταξύ μας εμείς να θάβει η μία την άλλη και να μην μπορούμε να κανονίσουμε κάτι. Δηλαδή κατάλαβες, θέλω να σου πω ότι.. Τώρα το πώς θα το διευκολύνει, εγώ πιστεύω πάρα πολύ στις ομάδες, δηλαδή ομάδα... να οργανώνουμε σα σχολείο κάθε μήνα.. συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας... πιστεύω πολύ σε αυτές στις συναντήσεις... Και έτσι όπως θα δέχονται... οι εκπαιδευτικοί τους άλλους εκπαιδευτικούς... θα δέχονται και τα παιδιά τα άλλα παιδιά. Δηλαδή το συμπεριληπτικό για μένα είναι, μοιράζομαι συναισθήματα με τους άλλους γύρω μου, διαφορετικά ο καθένας.. λοιπόν να αρχίσουμε από τους εκπαιδευτικούς, να μοιράζονται όλοι... και μετά πάνε και τα παιδιά. Και έτσι όπως θα δέχονται οι εκπαιδευτικοί τους άλλους εκπαιδευτικούς, θα δέχονται και τα παιδιά τα άλλα παιδιά.

Στο παραπάνω παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι δε γίνεται οι εκπαιδευτικοί να μιλάνε για συμπερίληψη όταν υπάρχουν περιπτώσεις που οι ίδιοι δεν αποδέχονται ο ένας τον άλλο και υπάρχουν διακρίσεις ανάμεσα στο ίδιο το προσωπικό ενός σχολείου. Είναι αναγκαίο πρώτα εμείς ως ενήλικες να υιοθετήσουμε τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, ακόμα και μεταξύ μας, και μετά να ζητάμε από τα παιδιά να πράξουν αναλόγως. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί στο παράδειγμα είναι η δήλωση της νηπιαγωγού ότι «το σχολείο πρέπει να εννοείται ότι είναι συμπεριληπτικό», φαίνεται ότι η νηπιαγωγός λειτουργεί έχοντας αυτή την άποψη ως βάση στη φιλοσοφία της και επισημαίνει πως η συμπερίληψη ξεκινάει από το προσωπικό στοιχείο του κάθε εκπαιδευτικού και την αλληλοαποδοχή αρχικά των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και στη συνέχεια των μαθητών. Η εκπαιδευτικός προτείνει να υπάρχει ομαδικότητα στο σχολείο ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν συλλογικά.

Της ίδιας άποψης είναι ακόμα μια νηπιαγωγός, η οποία επισημαίνει πως η δυσκολία που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη είναι κάτι που αφορά όλο το διδακτικό προσωπικό ώστε να προαχθεί η συμπερίληψη, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Σε επίπεδο σχολείου τι θα μπορούσε να συμβεί ώστε η σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό και προάγει τη συμπερίληψη;

Μαρία: Να ενημερώνεται όλο το προσωπικό για τα προβλήματα της μιας τάξης και να τα αντιμετωπίζει συνολικά ως διδακτικό προσωπικό πια. Να είναι θέμα του διδακτικού προσωπικού, δηλαδή να εκθέτεις τη συμπεριφορά σε όλο το διδακτικό προσωπικό, να σου λέει το διδακτικό προσωπικό ότι δε φταις εσύ ότι εσύ το έκανες έτσι, αλλά να δέχεται... δηλαδή να μη σε κατηγορούνε, να μη σε κατηγορήσει το διδακτικό προσωπικό ότι εσύ φταις, να καταλάβει το πρόβλημα, να καταλάβει το πρόβλημα του παιδιού ότι δε μπορεί να μπει στην τάξη, να καλέσει τους γονείς, να μιλήσει στους γονείς και σε συνεργασία με τους γονείς και κάποιους φορείς, όπως είναι οι ψυχολόγοι να προσπαθήσουν να γιατρέψουν το παιδί, να το φέρουν πάλι στο φυσιολογικό επίπεδο.

Σύμφωνα με το παράδειγμα, υποστηρίζεται ξεκάθαρα η αναγκαιότητα το διδακτικό προσωπικό συλλογικά να αντιμετωπίζει δύσκολες περιπτώσεις μαθητών. Ακόμα, παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός αναφέρεται ως «πρόβλημα» στους μαθητές που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό της έργο, γεγονός που παραπέμπει στο ιατρικό μοντέλο, και ότι είναι ανάγκη να κατανοήσουν όλοι το «πρόβλημα» ώστε να μην επιρριφθούν ευθύνες στην ίδια για την αποτυχία του παιδιού να μπει στην τάξη. Η νηπιαγωγός, επιπρόσθετα, θεωρεί ότι είναι αρμοδιότητα του συλλόγου διδασκόντων να ενημερώνει γονείς και φορείς ώστε, όπως λέει, «να γιατρέψουν το παιδί, να το φέρουν πάλι στο φυσιολογικό επίπεδο», στο σημείο αυτό πάλι φαίνεται ότι υιοθετεί το ιατρικό μοντέλο και θεωρεί πως το πρόβλημα ανάγεται στο μαθητή ατομικά και ότι ενδεχομένως με την κατάλληλη παρέμβαση ο μαθητής μπορεί να γίνει και πάλι «φυσιολογικός».

Από τα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει πως σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν είχε αναπτυχθεί καμία μορφή συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα δεδομένα της παρατήρησης, οι

νηπιαγωγοί δύο τμημάτων, που αποτελούν και μόνιμο διδακτικό προσωπικό του νηπιαγωγείου, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις εξέφρασαν έντονα την επιθυμία τους να υπάρχει συνεργασία με τις υπόλοιπες νηπιαγωγούς της σχολικής μονάδας και υποστήριξη όποτε αυτή είναι αναγκαία.

Συνεργασία σε επίπεδο τάξης

Η συνεργασία σε επίπεδο τάξης, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, επιδρά στην προώθηση της συμπερίληψης είτε θετικά είτε αρνητικά. Δύο συμμετέχοντες που συνεργάζονται φέτος μου ανέφεραν ότι η πολύ καλή συνεργασία τους βοήθησε ώστε να συμπεριληφθεί στην τάξη τους ο μαθητής που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο παράδειγμα, ο μαθητής εμπλέκεται σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ισότιμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: ... φέτος είναι η πρώτη χρονιά που τα παιδιά μπερδεύονται και δεν ξέρουν για ποιο λόγο είμαι εκεί, δηλαδή δεν έχουν καταλάβει ότι είμαι εκεί μόνο για τον Α., το έχουν πάρει ότι είμαι για όλα τα παιδιά, δεν τον έχουν στοχοποιήσει ότι έχει κάποιο πρόβλημα ή ότι χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά.

Αλεξάνδρα: Δεν έχει γίνει κάποιος διαχωρισμός ποιός είναι ο δικός σου ρόλος;

Άννα: Ναι, ναι, ναι, δεν έχει γίνει. Ξέρουν απλά ότι είμαι απλά για όλα τα παιδιά εκεί, βοηθώ όλα τα παιδιά, δεν έχει στοχοποιηθεί, τον έχουν εντάξει μέσα στην ομάδα, κάνουν κινήσεις για να παίζουν μαζί του.

Όπως αναφέρεται στο παράδειγμα το γεγονός ότι δεν έχουν διαχωριστεί οι ρόλοι των δύο νηπιαγωγών, ότι δηλαδή η ειδική εκπαιδευτικός είναι για το Α., έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να μην στοχοποιηθεί και τα παιδιά να μη βιώνουν ότι υπάρχει κάτι διαφορετικό στην τάξη. Ακόμα, η νηπιαγωγός δηλώνει ότι η συνεργασία της με την ειδική εκπαιδευτικό απέδωσε προς την κατεύθυνση που ήθελαν, δηλαδή να μην στοχοποιηθεί ο μαθητής. Τέλος, παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός αναφέρεται με τον όρο «ένταξη» στη συμμετοχή του μαθητή στην ομάδα της τάξης.

Από την παρατήρηση στην τάξη της κ. Δέσποινας και της κ. Άννας (Κλασικό Τμήμα 2) αξίζει να αναφερθεί ότι η καλή συνεργασία φαίνεται και στη διαμόρφωση του χώρου. Η τάξη έχει εμπλουτιστεί με εποπτικό υλικό και οπτικοποιημένους κανόνες, που βοηθούν τόσο το Λ. όσο και τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, σε ένα πίνακα έχει τοποθετηθεί με τη μορφή T.E.A.C.C.H. το πρόγραμμα της ημέρας, όπου δείχνει τι κάνουν τα παιδιά τη δεδομένη στιγμή, π.χ. «πρωινό», «καθόμαστε στην παρεούλα», κλπ., και η νηπιαγωγός της τάξης το έχει εντάξει στη διδασκαλία της, ώστε το πρόγραμμα να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και όχι εξειδικευμένα στο Λ.. Σε μια άτυπη συζήτηση που είχα με τη νηπιαγωγό της τάξης μου εκμυστηρεύτηκε ότι είναι η πρώτη χρονιά που δουλεύει με αυτό τον τρόπο, δηλαδή να υπάρχει δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη, και ότι αρχικά δε γνώριζε πως ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός γίνεται από κοινού με τη νηπιαγωγό παράλληλης στήριξης, όπως αναφέρει στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Άτυπη συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Εγώ δεν είχα ιδέα τι είναι η παράλληλη στήριξη, πρώτη φορά φέτος έχω στην τάξη μου συνάδελφο για αυτή τη δουλειά και δεν ήξερα τι γίνεται. Έτυχε, κάπου και άκουσα ότι η νηπιαγωγός της τάξης σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό παράλληλης στήριξης βγάζουν το πρόγραμμα και από τότε άρχισα να συνεργάζομαι προς αυτή την κατεύθυνση με την Άννα.

Στο παράδειγμα φαίνεται ότι η νηπιαγωγός είναι δεκτική στην ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μέσα στην τάξη με την ειδική παιδαγωγό και σύμφωνα με τα δεδομένα όταν υπάρχει καλή διάθεση για συνεργασία μεταξύ δύο νηπιαγωγών βρισκόμαστε ένα βήμα πιο κοντά στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου.

Στον αντίποδα, η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών δυσκολεύει την προώθηση της συμπερίληψης, όπως επισημαίνει μια μερίδα εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις και όπως προκύπτει από την παρατήρηση σε μία τάξη του σχολείου. Στα παραδείγματα που ακολουθούν οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην έλλειψη συνεργασίας ως ανασταλτικό παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου αναφέρεις κάποιους παράγοντες που ενδεχομένως να δρουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών;

Ζωή: Όταν δεν υπάρχει συνεργασία με την άλλη εκπαιδευτικό της τάξης δεν μπορείς να κάνεις συνεκπαίδευση.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Αλεξάνδρα: Από την εμπειρία σου μπορείς να μου αναφέρεις περιπτώσεις που δυσκολεύτηκες στο έργο σου;

Άννα: ___ Όχι δεν είχα κάποια περίπτωση δύσκολη. Μπορώ να σου πω// μου έχει τύχει όμως η νηπιαγωγός της τάξης να δυσκολεύει το δικό μου το έργο.

Αλεξάνδρα: Όπου τι γινότανε;

Άννα: Δεν με άφηνε να εντάξω το δικό μου παιδάκι μέσα στην τάξη, ενώ ήμουν εκεί για παράλληλη στήριξη, δε με άφηνε να το εντάξω, για παράδειγμα έκαναν φασαρία τα άλλα παιδιά και έλεγε ότι την κάνει το δικό μου παιδάκι, ενώ εμείς τύχαινε να καθόμασταν σε μια γωνιά και διαβάζαμε παραμύθι, στην αρχή υπήρχε αποκλεισμός, γιατί η νηπιαγωγός πίστευε ότι θα την κουτσομπολέψω για το έργο που ΔΕΝ κάνει μέσα στην τάξη (γελάει).

Αλεξάνδρα: Είχε πρόβλημα με σένα, με την παρουσία τη δικιά σου ή του μαθητή σου;

Άννα: Ναι και ήθελε να μου βγάλει ότι το παιδί είναι πολύ άτακτο, ενώ ήταν πολύ ήσυχος, οπότε βγάλτον έξω...

Αλεξάνδρα: Ο μαθητής που είχες δεν μπήκε καθόλου στη διδασκαλία, ήσασταν κάπου ξεχωριστά μόνοι σας;

Άννα: Στην αρχή στην κουζίνα πηγαίναμε, μόνο την ώρα του φαγητού ή την ώρα κάποιας κατασκευής καθόμασταν. Αλλά στις αρχές, μετά τα Χριστούγεννα αρχίσαμε να μπαίνουμε μέσα στην τάξη, ένωσε και η νηπιαγωγός κάποια ασφάλεια μαζί μου.

Αλεξάνδρα: Συνεργασία υπήρχε;

Άννα: Με αυτή εε ___ ελάχιστη.

Αλεξάνδρα: Κάποια δράση από κοινού που τυχόν να αναπτύζατε ώστε ο μαθητής να γνωριστεί καλύτερα με τους συμμαθητές του;

Άννα: Καμία.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός φαίνεται να ξεκαθαρίζει πως δεν μπορεί να προωθηθεί η συμπερίληψη όταν δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην τάξη. Επιπλέον, η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί εναλλακτικά τη λέξη «συνεκπαίδευση» για να μιλήσει για τη συμπερίληψη.

Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία έχει εμφανή και άμεσα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη συνεργασίας οδήγησε στο διαχωρισμό, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α., τον οποίο στήριζε, από την τάξη. Και εδώ παρατηρείται ότι ο τρόπος που αναφέρεται η νηπιαγωγός στη συμπερίληψη γίνεται εναλλακτικά με τη χρήση του όρου της ένταξης.

Έλλειψη συνεργασίας παρατηρήθηκε στην τάξη όπου και εργαζόμουν (Κλασικό Τμήμα 1), γεγονός το οποίο δημιουργούσε δυσκολίες που εμπόδιζε τη συμπερίληψη του μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α., τον οποίο στήριζα. Η νηπιαγωγός της τάξης όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της παρατήρησης φαίνεται να είναι απρόθυμη στην ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας μέσα στην τάξη με σκοπό τη συμπερίληψη του συγκεκριμένου μαθητή και θεωρεί ότι οι ρόλοι μας είναι διακριτοί. Χαρακτηριστικό είναι απόσπασμα μιας σχετικής συζήτησης που κάναμε:

Άτυπη συνέντευξη με την κ. Μαρία

Μαρία: Εγώ έχω μάθει να δουλεύω μόνη μου, δεν είσαι βοηθός μου, δεν ήρθες εδώ να με βοηθάς, είμαστε ισότιμες, είμαστε και οι δύο νηπιαγωγοί.... Ο μαθητής σου είναι ο Β. και εγώ έχω όλα τα υπόλοιπα παιδιά, που και αυτά έχουν πολλές ιδιαιτερότητες. Εγώ όλα τα χρόνια δουλεύω μόνη μου δε θέλω βοηθούς και δε θέλω να ασχολείσαι με τους δικούς μου μαθητές, τα καταφέρνω μόνη μου, ξέρω.

Αλεξάνδρα: Ναι, δεκτό το ότι θέλεις να δουλεύεις μόνη σου, δε συμφωνώ όμως μαζί σου, ότι ο Β. είναι μαθητής δικός μου, το παιδί είναι μαθητής της τάξης και εγώ βρίσκομαι εδώ για να τον βοηθάω και να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα για να είναι κατάλληλο και για αυτόν, δεν ήρθα εδώ για να τον αναλάβω εξ' ολοκλήρου, είναι μαθητής της τάξης. Το παιδί έχει εξίσου δασκάλα και εσένα.

Μαρία: Όχι, δε συμφωνώ μαζί σου εσύ είσαι υπεύθυνη γι' αυτόν, γιατί εσύ ξέρεις καλύτερα τι να κάνεις μαζί του, εγώ δεν ξέρω τι να του κάνω.

Μέσα από την άτυπη συνέντευξη διαφαίνεται ότι η νηπιαγωγός πιστεύει πως ο ρόλος της νηπιαγωγού παράλληλης στήριξης δε συνδέεται με το δικό της και ότι είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για το μαθητή που υποστηρίζει, με αποτέλεσμα να γίνεται άμεσος διαχωρισμός του από τους υπόλοιπους μαθητές. Από τα δεδομένα της παρατήρησης προκύπτει, επίσης, ότι η έλλειψη συνεργασίας δεν επέτρεψε την

κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου της τάξης, αλλά και του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να απευθύνεται και στο Β., με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή. Χαρακτηριστικό είναι το επόμενο παράδειγμα:

Άτυπη συνέντευξη με την κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Έχω παρατηρήσει ότι η ομαδική εργασία που είναι κρεμασμένη στην παρνούλα αποσυντονίζει το Β.

Μαρία: Δηλαδή τι κάνει;

Αλεξάνδρα: Κοιτάει τη ζωγραφιά που έκανε και «κολλάει» εκεί και δεν παρακολουθεί τίποτα άλλο. Μήπως να την αλλάξουμε θέση;

Μαρία: Εε, θα την αφήσω λίγες μέρες ακόμα και όταν κάνουμε κάτι άλλο θα το βγάλω εγώ.

Σύμφωνα με το παράδειγμα η έλλειψη προθυμίας για συνεργασία με τη νηπιαγωγό παράλληλης στήριξης και εφαρμογής των προτάσεων για αλλαγές που θα λειτουργήσουν προς όφελος του μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. δεν επιτρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για το μαθητή ώστε να συμμετάσχει υπό ίσους όρους στην τάξη.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός δικτύου συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο σχολική μονάδας, αλλά και σε επίπεδο τάξης. Επίσης, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της συνεργασίας, καθώς μια καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο για την επιτυχή προώθηση της συμπερίληψης. Πιο κάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας.

Μισθός

Ο μισθός των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια λόγω της οικονομικής κατάστασης της Ελλάδας έχει μειωθεί σε μεγάλο βαθμό και αυτό είναι κάτι που επηρεάζει το διδακτικό έργο των νηπιαγωγών, καθώς αισθάνονται ότι πλέον

βάλλονται από παντού, δέχονται πιέσεις και δεν μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Μια μερίδα νηπιαγωγών όταν ρωτήθηκαν κατά τη διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων για το τι ενδεχομένως θα δρούσε ως επιπλέον κίνητρο στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, απάντησε πως και ο μισθός θα μπορούσε να αποτελέσει ένα κίνητρο. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: ... τα εργασιακά μας δικαιώματα βάλλονται, δεχόμαστε και εμείς πολλές πιέσεις, μειώνεται ο μισθός μας... και γενικώς δυσκολεύουν πολύ τα πράγματα. Η νηπιαγωγός είναι ο άνθρωπος για όλες τις δουλειές και προϊσταμένη και καθαρίστρια και ψυχολόγος και δασκάλα και κλειδαράς και τα πάντα!

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Μαρία: Ο μισθός μας όσο πάει και μειώνεται και θέλουν από εμάς να κάνουμε τόσα πολλά πράγματα. Πώς μπορώ να ανταπεξέλθω; Και τα πράγματα με τα παιδιά όλο και δυσκολεύουν.

Στα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί αισθάνονται πως οι χρηματικές τους απολαβές δεν ανταποκρίνονται στον πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν και στις δυσκολίες που βιώνουν καθημερινά στη σχολική τάξη.

Στις χρηματικές απολαβές αναφέρεται ακόμα μια νηπιαγωγός και πιο συγκεκριμένα αναφέρει:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: Εε, τώρα στο κίνητρο είναι τα χρήματα, αλλά όταν βάζεις στο κίνητρο τα χρήματα δε γίνεται πάντα καλύτερη δουλειά.

Η νηπιαγωγός στο παραπάνω παράδειγμα φαίνεται να αναγνωρίζει ότι ένας καλύτερος μισθός μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την ίδια στην προώθηση της συμπερίληψης, ταυτόχρονα όμως κατανοεί πως μόνο τα χρήματα δεν αρκούν για να γίνει σωστή δουλειά στην τάξη.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, οι χρηματικές απολαβές των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, φαίνεται ότι μπορούν να αποτελέσουν ένα παράγοντα

που συμβάλλει στην προσπάθεια για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρακάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας.

Προσωπικοί λόγοι

Μια μικρή μερίδα νηπιαγωγών, κατά τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, εξέφρασε την άποψη ότι προσωπικοί λόγοι αποτελούν σημαντικό κίνητρο για την προώθηση πρακτικών συμπερίληψης. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Το κίνητρο για μένα είναι εσωτερικό, είναι η χαρά να βλέπεις το παιδί να ανθίζει, δηλαδή σου έρχεται ντροπαλό, σου έρχεται έτσι, αυτό είναι το κίνητρο.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: ... πάντως ο Α. έχει μια απίστευτη εξέλιξη, μας συγκινεί και έχει βγάλει τα απίστευτα χαρίσματα... τέλος πάντων δεν έχει καμία σχέση με το πώς ήρθε.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως η χαρά που λαβαίνει και η ικανοποίηση που νοιώθει όταν βλέπει ένα μαθητή να ξεδιπλώνεται και να τα καταφέρνει αποτελεί σημαντικό κίνητρο. Στο δεύτερο παράδειγμα, η ίδια νηπιαγωγός, αναφερόμενη στο μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. που φοιτά στην τάξη της δηλώνει συγκινημένη από την εξέλιξη που παρουσιάζει ο μαθητής καθώς προχωρά η σχολική χρονιά.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω διάφοροι προσωπικοί λόγοι των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν σα κίνητρο για τους ίδιους στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Πιο κάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας που αφορά το εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο οποίος χωρίζεται στη συνέχεια σε επιμέρους παράγοντες.

Εκπαιδευτικό περιβάλλον

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, φαίνεται να αποτελεί ακόμα ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει είτε θετικά, είτε αρνητικά τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και κατ' επέκταση τις προσπάθειες των συμμετεχόντων να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον εντάσσονται επιμέρους παράγοντες όπως: α) παροχή υποστηρικτικού υλικού στους εκπαιδευτικούς, β) παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς από ειδικούς συνεργάτες, αλλά και σε επίπεδο τάξης από ειδικούς εκπαιδευτικούς, και γ) θέματα που αφορούν τους γονείς.

Παροχή υποστηρικτικού υλικού

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών θεωρεί πως μία καλά εξοπλισμένη υλικοτεχνικά σχολική μονάδα αποτελεί κίνητρο για να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Τονίζουν πως η σημερινή κατάσταση των ελληνικών σχολείων, στα οποία παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις λόγω περικοπών στη χρηματοδότηση, λειτουργεί ως εμπόδιο στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως φαίνεται στα ακόλουθα παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: ... ένα καλύτερα εξοπλισμένο σχολείο υλικοτεχνικά, γιατί και με τις νέες τεχνολογίες νομίζω πιο εύκολα μπορείς να προσεγγίσεις τα παιδιά όταν έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες από το να έχεις μόνο ξερά χαρτιά, εικόνες και με τον τρόπο που δουλεύουμε τώρα, που είναι με πολύ οικονομικά υλικά, μόνο μαρκαδόρους και Α4 χαρτιά.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: Άλλος παράγοντας θα μπορούσε να είναι η έλλειψη εποπτικού υλικού που υπάρχει μέσα στην τάξη, παιχνιδιών και παιδαγωγικού υλικού γενικότερα, που δεν υπάρχει.

Σύμφωνα με τα παραδείγματα η έλλειψη απαραίτητων υλικών από τη σχολική μονάδα που διευκολύνουν τη διδασκαλία των νηπιαγωγών στην τάξη αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την προώθηση της συμπερίληψης.

Εκτός από την έλλειψη παιδαγωγικού υλικού, μια μερίδα νηπιαγωγών επεσήμανε πως η σχολική μονάδα χρειάζεται να είναι εξοπλισμένη και οι χώροι της να είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι ώστε να είναι προσβάσιμοι για μαθητές με κινητικές αναπηρίες σύμφωνα με το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: Να ήταν η τάξη εξοπλισμένη και διαμορφωμένη κατάλληλα, αλλά αυτό μόνο σε παιδιά που έχουν κάποια κινητική αναπηρία. (Άννα)

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός κάνει αναφορά στην ανάγκη να διαμορφωθούν κατάλληλα οι χώροι μιας σχολικής μονάδας ώστε να μπορεί να είναι περισσότερο συμπεριληπτική. Της ίδιας άποψης είναι ακόμα μία νηπιαγωγός, η οποία στη συνέντευξή της αναφέρει την αναγκαιότητα να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή του χώρου του σχολείου ώστε να υποδεχτεί όλα τα παιδιά. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Χριστίνα: Λοιπόν, εγώ πιστεύω ότι όλα τα παιδιά μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα κανονικό σχολείο αν υπάρχει η υποδομή. Να υπάρχει η υποδομή του χώρου και να υπάρχει και η υποδομή του προσωπικού. Δηλαδή ένα παιδί που έχει σύνδρομο Down ή σοβαρό πρόβλημα αυτισμού, θα πρέπει ο ΧΩΡΟΣ και το ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ να φτιαχτεί έτσι. Εκεί είμαστε πολύ πίσω ακόμα, γι' αυτό έχουμε ειδικά σχολεία. Είμαστε πολύ πίσω. Να ήταν η τάξη εξοπλισμένη και διαμορφωμένη κατάλληλα, αλλά αυτό μόνο σε παιδιά που έχουν κάποια κινητική αναπηρία.

Στο παραπάνω παράδειγμα παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός μιλά για ενσωμάτωση των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. στο «κανονικό» σχολείο και αναφέρει ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί εάν υπάρχει η απαραίτητη, για

κάθε περίπτωση μαθητή, υποδομή στο σχολείο. Επίσης, αναγνωρίζει την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτό τον τομέα, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία χωριστών δομών εκπαίδευσης.

Οι απόψεις μεγάλης μερίδας των συμμετεχόντων φαίνεται να συγκλίνουν όσον αφορά την αναγκαιότητα παροχής υποστηρικτικού υλικού στις σχολικές μονάδες, το οποίο μπορεί να είναι επιπλέον παιδαγωγικό υλικό που βρίσκεται σε έλλειψη λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης, ή υλικό που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να είναι προσβάσιμη σε όλους. Πιο κάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας που οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως αποτελεί κίνητρο για την προώθηση της συμπερίληψης.

Παροχή στήριξης από ειδικούς

Στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες αναφέρονται στην ανάγκη παροχής στήριξης από ειδικούς και στο πώς η στήριξή τους αποτελεί σημαντικό κίνητρο στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έγινε λόγος τόσο στην ανάγκη παροχής βοήθειας από εξωτερικούς ειδικούς συνεργάτες, όσο και στην ανάγκη για βοήθεια μέσα στην τάξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Παροχή στήριξης από εξωτερικούς ειδικούς συνεργάτες

Μια μικρή μερίδα νηπιαγωγών, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, υποστηρίζει πως ειδικοί συνεργάτες, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, αποτελούν για τις ίδιες κίνητρο αλλά και στήριξη, ώστε να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακολουθούν σχετικά παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Ωραία. Για σένα τι θα δρούσε ως κίνητρο για να προωθήσεις τη συμπερίληψη, να μπορείς να δεχτείς στην τάξη όλα τα παιδιά;

Μαρία: ... μια βοήθεια από ειδικούς.

Αλεξάνδρα: Οι ειδικοί αυτοί ποιοι θα μπορούσαν να είναι;

Μαρία: Οι ψυχολόγοι από το κέντρο ψυχικής υγιεινής, που μου είπαν πως θα έρθουν, και από τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ..

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Πιστεύεις ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποια στήριξη σε σχέση με τη συμπερίληψη;

Ζωή: Πιστεύω ότι μία ειδικότητα της τάξεως είτε κοινωνικού λειτουργού είτε ψυχολόγου, θα βοηθούσε να υπάρχει μέσα σε κάθε σχολική μονάδα.

Αλεξάνδρα: Για σένα τι θα δρούσε ως κίνητρο για να προωθήσεις τη συμπερίληψη;

Ζωή: ... Βοηθάει πολύ όποιο παιδάκι χρειάζεται στήριξη από εξωτερικούς συνεργάτες, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και αυτά, να υπάρχει μια συνεργασία ούτως ώστε να γίνεται από κοινού η παρέμβαση στο παιδί να υπάρχει μια κοινή παρέμβαση, όλα αυτά βοηθάνε.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως περιμένει να της παρασχεθεί επιπλέον στήριξη από εξωτερικούς φορείς για το μαθητή που θεωρείται ως να έχει Ε.Ε.Α. που φοιτά στην τάξη της. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως η ανάπτυξη συνεργασίας με ειδικούς συνεργάτες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας επιτυχούς παρέμβασης, η οποία έχει κοινούς στόχους και εφαρμόζεται εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, με στόχο την καλύτερη εξέλιξη του παιδιού που χρειάζεται πιο εξειδικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ακόμα, επισημαίνει πως είναι χρήσιμο κάποιοι ειδικοί συνεργάτες να βρίσκονται σε κάθε σχολική μονάδα.

Την παραπάνω άποψη υποστηρίζει και μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων που επισημαίνει πως οι ειδικοί συνεργάτες είναι απαραίτητο να βρίσκονται εντός σχολικού πλαισίου αν θέλουμε να μιλάμε για συμπεριληπτική εκπαίδευση και για να μπορέσει να χαρακτηριστεί η σχολική μονάδα ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Αλεξάνδρα: Κάπως έτσι με οδηγείς στην επόμενη ερώτησή μου, που είναι τι θα μπορούσε να συμβεί σε μια σχολική μονάδα ώστε να χαρακτηριστεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό;

Φαίη: ... ίσως βοήθεια από σχολική ψυχολόγο στο σχολείο ή από κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, που να συνεργαζόμαστε όλοι μαζί, θα μπορούσε να είναι ως πούμε άνθρωποι που έρχονται λίγες φορές στο σχολείο και να δουλεύουν με τα παιδιά, ξεχωριστά ή με όλα τα παιδιά σε ομάδες και να ενταχθεί αυτό μέσα στη ρουτίνα μας.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Σε επίπεδο σχολείου τι θα μπορούσε να συμβεί ώστε η σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό και προάγει τη συμπερίληψη των παιδιών, με λίγα λόγια ότι είναι ανοιχτή σε όλους; Ποια πιστεύεις θα ήταν τα χαρακτηριστικά της;

Ζωή: ... Θεωρώ ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ το να είχαμε ένα ψυχολόγο ή μια κοινωνική λειτουργό στο σχολείο που θα μπορούσαμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί να τη συμβουλευόμαστε για τα διάφορα θέματα ή τη διαχείριση προβλημάτων που υπάρχουν μέσα στην τάξη, ποιος θα ήταν δηλαδή ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης ενός προβλήματος

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι οι ειδικοί συνεργάτες θα ήταν καλό να ενταχθούν στο πρόγραμμα του σχολείου και να αποτελούν μέρος του. Επιπρόσθετα σε μια άτυπη συζήτηση ανέφερε «θεωρώ ότι οι ειδικοί συνεργάτες πρέπει να σταματήσουν να είναι εξωτερικοί και να γίνουν εσωτερικοί κάποια στιγμή γιατί χρειάζονται στο σχολείο». Η ίδια άποψη εκφράζεται και στο δεύτερο παράδειγμα, όπου η νηπιαγωγός θεωρεί πως η παρουσία ειδικών συνεργατών στο σχολείο είναι αναγκαία και θα μπορούσε να έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα.

Στους ειδικούς συνεργάτες αναφέρθηκε ακόμα μια νηπιαγωγός και προχώρησε σε μια σύγκριση της σημερινής κατάστασης στην εκπαίδευση με το παρελθόν, όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Στο παρελθόν δεν υπήρχαν τόσες ιδιαιτερότητες;

Χριστίνα: Όχι, δεν υπήρχαν. Εε, υπήρχαν ΠΑΝΤΑ ιδιαιτερότητες. Εγώ που δουλεύω πάρα πολλά χρόνια από την πρώτη χρονιά που δούλεψα, δηλαδή το 1985, θυμάμαι ότι υπήρχαν ιδιαιτερότητες. Δεν υπήρχε// καταρχήν οι εκπαιδευτικοί είχαν άγνοια για αυτές τις ιδιαιτερότητες, μετά δεν υπήρχε βοήθεια στη διάγνωση, τώρα υπάρχει βοήθεια στη διάγνωση, αλλά δεν υπάρχει ΚΑΜΙΑ βοήθεια, δεν υπάρχει συνέχεια, παίρνει ο εκπαιδευτικός μια διάγνωση από το Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και σταματάει εκεί.

Αλεξάνδρα: Οπότε η συνέχεια που αναφέρετε είναι από το διαγνωστικό φορέα προς τον εκπαιδευτικό;

Χριστίνα: Δεν υπάρχει// αν υποθέσουμε ότι ένα παιδί έχει μια δυσκολία και του βάλουμε την "ταμπέλα", δηλαδή βρει κάποιος πιο ειδικός από εμάς τι έχει το παιδί, στη συνέχεια τι γίνεται; Δηλαδή δεν υπάρχει ένα πρόγραμμα που να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη, το οποίο να είναι τέτοιο που να βοηθάει το παιδί αυτό και συγχρόνως να μην υστερούν τα άλλα.

Στο παράδειγμα αναφέρεται ότι στο παρελθόν οι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. δε λάβαιναν διάγνωση και γενικά οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη άγνοια για τις ιδιαιτερότητες που παρουσίαζαν ορισμένοι μαθητές. Σήμερα, στον αντίποδα υπάρχουν οι ειδικοί και οι φορείς που είναι αρμόδιοι για να κάνουν διάγνωση με τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων, όμως, τονίζει πως δεν υπάρχει καμία βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς και συνέχεια ώστε να μπορέσουν να σχεδιάσουν επιτυχημένα τον εκπαιδευτικό τους προγραμματισμό.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν μεταξύ τους ότι η παροχή στήριξης από ειδικούς συνεργάτες προσφέρει σημαντική βοήθεια στους ίδιους, και εκδηλώνουν την άποψη ότι αποτελούν κίνητρο στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Πιο κάτω ακολουθεί ακόμα ένας παράγοντας.

Βοήθεια στην τάξη

Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους πως η στήριξη τους σε επίπεδο τάξης από ένα δεύτερο νηπιαγωγό συμβάλει στην προώθηση της συμπερίληψης. Στο νηπιαγωγείο όπου διεξήχθη η έρευνα την τρέχουσα σχολική χρονιά φοιτούν μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α., τους οποίους στηρίζουν

στην εκπαιδευτική διαδικασία νηπιαγωγοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Η παρουσία νηπιαγωγού ειδικής αγωγής και η παροχή βοήθειας στις νηπιαγωγούς της τάξης φαίνεται να λειτουργεί θετικά και να προωθεί τη συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. στην τάξη. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν πως η βοήθεια που τους παρέχεται από τις νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης στην τάξη είναι πολύτιμη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Αλεξάνδρα: Ποιος πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει;

Φαίη: Φέτος που συνεργάζομαι με μια κοπέλα διορισμένη έτσι για παράλληλη στήριξη σε ένα από τα παιδιά που είναι την τάξη μου, είναι πολύ καλή βοήθεια και για το παιδί της τάξης και για την υπόλοιπη ομάδα, βοηθάει πάρα πολύ την τάξη.

Αλεξάνδρα: Πώς αισθάνεσαι που έχεις ένα άτομο μέσα στην τάξη;

Φαίη: Αισθάνομαι καλύτερα και μεγαλύτερη ασφάλεια, γιατί εμάς τώρα μας έχουν σταματήσει και την επιμόρφωση σε τέτοια θέματα, έχουν σταματήσει και το διδασκαλείο που μπορούσαμε λίγο να βοηθηθούμε και εμείς με την ειδική αγωγή, όσοι δεν έχουμε πιο πολλές γνώσεις από το πανεπιστήμιο και πάντα ένας άνθρωπος στην τάξη που είναι πιο ενημερωμένος βοηθάει...

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφερόμενη στην τρέχουσα σχολική χρονιά δηλώνει πως η παρουσία ενός πιο εξειδικευμένου εκπαιδευτικού στην τάξη της δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας, καθώς μπορεί να παρέχει σημαντική βοήθεια τόσο εξατομικευμένα στο μαθητή για τον οποίο βρίσκεται στην τάξη, αλλά και στο σύνολο της τάξης. Επίσης, αναγνωρίζει ότι μια νηπιαγωγός περισσότερο εξειδικευμένη, σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, από την ίδια, διευκολύνει το έργο της καθώς αποτελεί φορέα γνώσεων που η ίδια δε διαθέτει.

Σχετικό είναι και το ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: ... ένας βοηθός στο σχολείο, αυτό το λέω και το ζαναλέω, φέτος δηλαδή η παράλληλη είναι βοηθός ταυτόχρονα και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό, με βοηθάει όχι μόνο με το Α., αλλά και με τα άλλα παιδιά.

Στο παράδειγμα παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός θεωρεί πως η παροχή βοήθειας στην τάξη- από την ειδική εκπαιδευτικό με την οποία συνεργάζεται- τόσο σε θέματα

που αφορούν το μαθητή που θεωρείται ως να έχει E.E.A., όσο και το σύνολο της τάξης, είναι πολύ πόσο σημαντική.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Εσάς σαν εκπαιδευτικό τι θα σας βοηθούσε στην προσπάθεια να κάνετε μια διδασκαλία διαφοροποιημένη και να είναι κατάλληλη ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών.

Χριστίνα: Τι θα με βοηθούσε; ___ Θα με βοηθούσε να είχα βοήθεια, επειδή ξέρω πλέον λόγω εμπειρίας πού πρέπει να ___ εε, επικεντρωθώ, δυσκολεύομαι όμως άμα είμαι μόνη μου να το κάνω. Και επίσης θα ήθελα και βοήθεια πρακτική, αλλά και βοήθεια θεωρητική, δηλαδή ΠΩΣ αυτό που έχω μάθει μέχρι τώρα θα μπορούσε να αλλάξει, σε ποια σημεία θα μπορούσε να αλλάξει για το συγκεκριμένο παιδί, θα ήθελα λοιπόν τη γνώμη του ειδικού, ο οποίος παρακολουθεί το συγκεκριμένο παιδί και ξέρει κάποια πράγματα περισσότερα από εμένα, που εγώ είμαι γενικής αγωγής... Προς το παρόν πιστεύω ότι η παράλληλη στήριξη είναι μια λύση, εεμ γιατί ακριβώς επειδή δεν υπάρχει η υποδομή στη γνώση, η παράλληλη στήριξη είναι μια πολύ σημαντική βοήθεια.

Ομοίως με τα προηγούμενα παραδείγματα και εδώ επισημαίνεται ότι στη νηπιαγωγό χρειάζεται να παρέχεται περισσότερη βοήθεια μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός εξηγεί πως νοιώθει ότι χρειάζεται βοήθεια στην πράξη, ώστε πράγματα τα οποία γνωρίζει θεωρητικά και εμπειρικά, να τα μετουσιώνει σε εκπαιδευτική παρέμβαση κατάλληλη για τους μαθητές που φοιτούν στην τάξη της. Ακόμα, εξηγεί πως ο θεσμός της παράλληλης στήριξης για μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. προς το παρόν εξυπηρετεί προς αυτή την κατεύθυνση και αποτελεί σημαντική βοήθεια.

Επιπρόσθετα, η παροχή στήριξης από ένα ειδικό εκπαιδευτικό στα πλαίσια της τάξης φαίνεται να θεωρείται ως κίνητρο στην προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Χαρακτηριστικό είναι το επόμενο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: Εμένα σαν κίνητρο θα με βοηθούσε πάρα πολύ να ξέρω ότι υπάρχει βοήθεια, δηλαδή αν είχα ακόμα ένα νηπιαγωγό μέσα στην τάξη της ειδικής αγωγής ή όχι... μια βοήθεια όπως έχω τώρα, δηλαδή να υπάρχει ένας άλλος άνθρωπος στην τάξη, που να

επεμβαίνει, να κάνουμε μαζί το σχεδιασμό, ή εκείνη την ώρα να έχω αμέσως αυτό που χρειάζεται η τάξη.

Στο παράδειγμα αναφέρεται ότι με τη συνδρομή και την παρέμβαση των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης στην τάξη, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και η διδασκαλία διαφοροποιείται ώστε να είναι αποτελεσματική ανάλογα με αυτό που χρειάζεται τη δεδομένη στιγμή.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες όταν μιλούν για βοήθεια στην τάξη επικεντρώνονται κυρίως στην παροχή στήριξης από νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής με σκοπό να συμπεριληφθούν μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους η παρουσία των νηπιαγωγών παράλληλης στήριξης την τρέχουσα σχολική χρονιά στην τάξη λειτούργησε ως αρωγός στη συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Παρακάτω παρουσιάζεται ακόμα ένας παράγοντας που εντάσσεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Γονείς

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους αναγνωρίζουν πως οι γονείς των μαθητών αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε θέματα συμπερίληψης. Επιπρόσθετα, επισημαίνουν ότι μπορούν είτε να συνδράμουν στο έργο τους ή να το δυσκολέψουν.

Στους παράγοντες που προωθούν τη συμπερίληψη εμπεριέχεται η ανάπτυξη μιας καλής συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Θα με βοηθούσε τελείως πια πρακτικά στο σχολείο η συνεργασία με τους γονείς. Με βοηθάει δηλαδή να έχω συζητήσει με τους γονείς. (Δέσποινα)

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: ...Επίσης, μια καλή συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών πάντα βοηθάει για να υπάρχει και συνέχεια και στο σπίτι.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός επισημαίνει πως είναι απαραίτητο για την ίδια να συζητάει με τους γονείς και να συνεργάζεται για πρακτικά θέματα του σχολείου. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρεται στη σημαντικότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέα ώστε η δουλειά που γίνεται στο σχολείο να συνεχίζεται στο σπίτι.

Αντιθέτως, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία εκ μέρους των γονέων αποφέρει αρνητικά αποτελέσματα, καθώς οι γονείς μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο τόσο στην εξέλιξη των ίδιων των παιδιών τους, όσο και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: ...πέρυσι στην τάξη που εργαζόμουνα είχα ένα παιδάκι που είχε στοιχεία αυτισμού, εε, νομίζαμε τουλάχιστον, δεν ξέραμε, μιλήσαμε στους γονείς, ήταν και από την Αλβανία και το παιδάκι δε μιλούσε τη γλώσσα, δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε, δεν είχαμε βλεματική επαφή, από τα λίγα που ξέραμε υποπτευόμαστε ότι κάτι έχει, μιλήσαμε στους γονείς αρνιόντουσαν να πάνε στα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. να κάνουν μια αξιολόγηση να δούνε τι συμβαίνει και αυτό το παιδί αναγκαστικά υπήρχε στην τάξη χωρίς άλλη βοήθεια και προσπαθούσαμε μεταξύ μας, με τους άλλους μαθητές να την εντάζουμε... Αυτό το συναντάω συχνά, όταν βρίσκω δυσκολίες οι γονείς δεν είναι πολύ συνεργάσιμοι, αρνούνται ότι τα παιδιά έχουν προβλήματα και δε συνεργαζόμαστε καλά.

Στο παραπάνω παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει από την προσωπική της εμπειρία, πως συνήθως όταν εκθέτει στους γονείς τους προβληματισμούς της πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού τους αντιμετωπίζει άρνηση. Οι γονείς συνήθως δε δέχονται να απευθυνθούν σε κάποιο ειδικό με αποτέλεσμα το παιδί να μένει στάσιμο

σε μία κατάσταση και η ίδια να μην ξέρει πώς να το βοηθήσει και οι προσπάθειές της να μην είναι αποτελεσματικές.

Μια μερίδα νηπιαγωγών αναφερόμενη στους γονείς τονίζει πως αποτελούν φορέα δημιουργίας και ενίσχυσης της προκατάληψης απέναντι στο «διαφορετικό», με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στις προσπάθειές τους για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: Επίσης, μπορεί να έχουμε αντίδραση από κάποιους γονείς που είναι τα παιδιά τους στο «κανονικό» πλαίσιο.

Αλεξάνδρα: Οι γονείς των «τυπικών» παιδιών εννοείς;

Άννα: Ναι, να έχουν την άρνηση.

Αλεξάνδρα: Έχεις αντιμετωπίσει κάποιο περιστατικό που δε θέλανε ένα μαθητή «διαφορετικό» ας πούμε και που τον αποκλείσανε;

Άννα: Ναι, έχω δει πολλές φορές να στοχοποιούν παιδιά οι γονείς και μάλιστα γονείς που και το δικό τους το παιδί μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα, ότι αυτό ευθύνεται για όλα και στην πραγματικότητα αυτό γίνεται για να καλύψει τις αταξίες του δικού τους παιδιού.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Χριστίνα: ...η αντιμετώπιση που θα έχουν τα παιδιά προς το παιδί εξαρτάται από εμάς τους μεγάλους, δηλαδή αν έρχεται από το σπίτι του προκατειλημμένο με τον Αλβανό που μένει στο υπόγειό του ή μην κάθεσαι με τον Αλβανό στο ίδιο θρανίο διότι οι Αλβανοί είναι κλέφτες, είναι έτσι, το παιδί έρχεται προκατειλημμένο.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Δηλαδή, όταν το παιδί ακούει το γονιό να μιλάει άσχημα για το αλβανάκι και για το.. τι θα εκπαιδεύσεις;

Στα παραδείγματα που παρατέθηκαν οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν πως η αντιμετώπιση που έχουν τα παιδιά προς το διαφορετικό στοιχείο εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες και πόσο μάλλον από τους ίδιους τους γονείς τους

που είναι πολύ σημαντικοί στα μάτια των παιδιών. Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρεται σε περιστατικό που αντιμετώπισε προηγούμενη σχολική χρονιά όπου οι γονείς δε δέχονταν να φοιτούν στην τάξη των παιδιών τους μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α. και ζητούσαν να απομακρυνθούν από την τάξη οι συγκεκριμένοι μαθητές, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τη στοχοποίησή τους. Στο δεύτερο και στο τρίτο παράδειγμα οι νηπιαγωγοί τονίζουν πως είναι πολλές οι περιπτώσεις μαθητών που εισέρχονται στο σχολείο ήδη προκατειλημμένοι απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους λόγω των κοινωνικών στερεοτύπων που αναπαράγονται στο σπίτι τους από τους γονείς τους. Και στα τρία παραδείγματα το έργο του νηπιαγωγού στην προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών φαίνεται να επηρεάζεται και να δυσκολεύει.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω γίνεται εμφανής ο λόγος για τον οποίο οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως οι γονείς αποτελούν σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και επηρεάζουν την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είτε θετικά είτε αρνητικά. Πιο κάτω ακολουθεί ο τελευταίος παράγοντας που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων επηρεάζει την προώθηση της συμπερίληψης.

Εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσει το κράτος είναι αυτή που ουσιαστικά μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Θετικές ενέργειες με σκοπό την εφαρμογή της συμπερίληψης στα ελληνικά σχολεία μπορούν να γίνουν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες: α) μέσα από τις επιμορφώσεις τους πάνω σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και στις πλέον σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, και, β) μέσα από ένα συμπεριληπτικό Α.Π..

Επιμορφώσεις

Στα θέματα που έχουν να κάνουν με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζει το εκάστοτε κράτος, εντάσσονται και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες οργανώνονται σε επίπεδο νομού και τις εισηγείται είτε το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, είτε ο σύμβουλος προσχολικής αγωγής της εκάστοτε περιφέρειας. Σχεδόν στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις και τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται από τη σύμβουλο προσχολικής αγωγής. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι μια μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών πιστεύει πως οι επιμορφώσεις είναι αναγκαίες και αποτελούν ένα τρόπο για να ενημερώνονται για εκπαιδευτικά θέματα, όπως νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, νέες μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους διαχείρισης της τάξης. Επίσης, θεωρούν ότι μια καλή επιμόρφωση και σωστή ενημέρωση θα τις βοηθούσε και θα αποτελούσε κίνητρο για να προωθήσουν τη συμπερίληψη, καθώς έτσι τους παρέχεται βοήθεια ώστε να προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους και να δημιουργήσουν μια διδασκαλία διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

Συνέντευξη κ. Ζωή

Ζωή: Πάντα οι επιμορφώσεις βοηθάνε σε τέτοιου είδους θέματα και με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, τις νέες εξελίξεις, τα νέα προγράμματα βοηθάνε τον εκπαιδευτικό να έχει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση του θέματος, έτσι ώστε να βοηθήσει και τα παιδιά.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: Πρώτα απ' όλα μια καλή επιμόρφωση θα με βοηθούσε αρκετά, να ενημερωθώ για νέες πρακτικές, για μεθόδους και το τι μπορώ να κάνω εγώ στην τάξη.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Πιστεύεις θα μπορούσε κάποιος να σου παρέχει μια στήριξη έτσι ώστε να μπορέσεις να ανταποκριθείς καλύτερα σε όλα τα παιδιά;

Μαρία: Επιμορφώσεις, που κάνει η σύμβουλος.

Αλεξάνδρα: Η σχολική σύμβουλος;

Μαρία: Ναι.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: Επίσης, βοηθάνε πολύ τα σεμινάρια, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, το να έρθει η σύμβουλος να μας μιλήσει ή να μας κάνουνε κάποιες ώρες εκτός σχολικού ωραρίου ή και το πρωί στο ωράριο το πρωινό, να έρθει κάποιος να μας μιλήσει μια φορά το μήνα, ας μην είναι μία εβδομάδα ή δύο εβδομάδες, ας γίνεται μία φορά το μήνα ή μια φορά στις 15 και να μας ενημερώνουνε σχετικά με νέα προγράμματα ή και για συγκεκριμένους τομείς όπως είναι η ειδική ή όπως είναι για τα παιδιά μεταναστών ή παιδιά δίγλωσσα... πώς θα γίνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση, δηλαδή αν κάποιος δεν έχει ιδέα για το τι είναι αυτισμός, πώς θα το αντιμετωπίσεις;

Στα παραδείγματα που παρατέθηκαν φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι νηπιαγωγοί κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα και σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, όπως η συμπερίληψη. Μάλιστα, στο τελευταίο παράδειγμα, η νηπιαγωγός τονίζει πως είναι απαραίτητα τα επιμορφωτικά σεμινάρια που αφορούν νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, γιατί δε μπορεί να γίνει πράξη η συμπερίληψη όλων των μαθητών στην τάξη όταν οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τις βασικές αρχές της.

Στον αντίποδα, από την ανάλυση προκύπτει ότι μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων υποστηρίζει πως τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις είναι τετριμμένες και πως παρόλες τις νέες γνώσεις που ενδεχομένως προσφέρουν σε ένα εκπαιδευτικό, δε βοηθούν ιδιαίτερα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: ..αν έκανα ή μάθαινα και κάτι άλλο, αν υπήρχε κάτι καινούργιο, κάποιο μοντέλο καινούργιο, κάποια τεχνική καινούργια, όχι ότι δε θα με βοηθούσε, αλλά δε νοιώθω σε αυτό αδυναμία, γι' αυτό και έχω βαρεθεί λίγο τα σεμινάρια.

Η νηπιαγωγός στο παράδειγμα επισημαίνει πως σαν εκπαιδευτικός αισθάνεται καλά καταρτισμένη και δε νοιώθει πως έχει κάποια αδυναμία πάνω σε θέματα διαφορετικότητας και συμπερίληψης.

Παρατηρείται ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με θέματα περαιτέρω επιμόρφωσης πάνω σε νέες εκπαιδευτικές πρακτικές δίστανται. Μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων δηλώνει πως επιθυμεί να επιμορφώνεται και πως αναμένει από τις επιμορφώσεις να λάβει γνώσεις που θα τις βοηθήσουν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία και να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές, ενώ, μια μικρή μερίδα εκφράζει την άποψη ότι δεν αναμένει από τις επιμορφώσεις να μάθει κάτι το οποίο δε γνωρίζει ήδη. Παρακάτω ακολουθεί ακόμη ένας παράγοντας που αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε κράτους.

Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ακόμα ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το Α.Π. του νηπιαγωγείου. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν σχετικά με το Α.Π. του νηπιαγωγείου κατά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Μια μερίδα νηπιαγωγών θεωρεί ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των μαθητών που φοιτούν στην τάξη, παρουσιάζεται όμως διαφοροποίηση στις απόψεις τους σχετικά με το αν στην πράξη το Α.Π. μπορεί να προσφέρει τη βοήθεια που επιθυμούν ή αν μπορεί να εφαρμοστεί, ώστε να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη τους.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Αλεξάνδρα: Το Α.Π. του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών στο σχεδιασμό του;

Δέσποινα: Θεωρητικά τον λαμβάνει, αλλά στην πράξη είναι αρκετά δύσκολο όταν έχεις μεγάλη ομάδα... Λοιπόν, νομίζω ότι θεωρητικά είναι πάρα πολύ ωραία, στην πράξη είναι δύσκολα, δηλαδή βλέπω τώρα δεν είναι τυχαίο που φέτος λέω ότι είναι ιδανική η ομάδα, είναι που είμαστε και λίγοι... Θεωρητικά νομίζω ότι είναι πάρα πολύ ωραίο το

πρόγραμμα, όχι ότι δε θα μπορούσαν να γίνουν και άλλα, ε, στην πράξη είναι λίγο δύσκολα.

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου αναφέρεις κάποια δυσκολία που έχεις να μεταφέρεις στην πράξη τη θεωρία του προγράμματος;

Δέσποινα: Να σου αναφέρω στην πράξη.. ωραία, να σκεφτώ από άλλες τάξεις και άλλες χρονιές, γιατί φέτος δεν έχω πρόβλημα... λοιπόν, τη στιγμή που ασχολιόμουν με το ένα παιδί, να προσπαθώ να επικοινωνήσω να μπω λίγο στο ενδιαφέρον του, στην άλλη γωνία της τάξης που ήταν πολύ μεγάλη, μπορούσε να γίνεται κάτι πάρα πολύ άσχημο... αν ήταν διαφορετικές οι συνθήκες, να υπήρχε ένας βοηθός και να έλεγα αυτή την ώρα έχε την εποπτεία λίγο των παιδιών γιατί θέλω να δώσω λίγο χρόνο στην επικοινωνία μου με το παιδί. Αυτομάτως θα διευκολυνότανε.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Πιστεύετε ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των μαθητών;

Χριστίνα: Το πιστεύω ότι τη λαμβάνει, ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ, στα βιβλία τη λαμβάνει υπόψη. Στην πράξη όμως δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί με ένα δάσκαλο μόνο.

Στα παραπάνω παραδείγματα οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αναγνωρίζουν το συμπεριληπτικό χαρακτήρα του Α.Π. του νηπιαγωγείου, τονίζουν όμως ότι η θεωρία από την πράξη διαφέρουν και υποστηρίζουν πως όσο καλό και αν είναι ένα πρόγραμμα μια νηπιαγωγός θα δυσκολευτεί να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όταν δεν της παρέχεται επιπρόσθετα κάποια βοήθεια.

Πιο διεξοδικά μίλησε μια νηπιαγωγός στη συνέντευξή της δίνοντας έμφαση στην ανάγκη δημιουργίας περισσότερο συμπεριληπτικών προγραμμάτων στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Μπορεί να συμβάλει το Α.Π. στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών;

Χριστίνα: Ε, αυτό που είπα και προηγουμένως, δηλαδή το πρόγραμμα αν εμπλουτιστεί μπορεί να συμβάλει, γιατί το πρόγραμμα είναι η βάση, αν δεν έχεις πρόγραμμα και στόχο δεν προχωράς, δηλαδή σύμφωνα με αυτό δουλεύουμε, ΑΛΛΑ για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα χρειάζονται περισσότερα άτομα κατά τη γνώμη μου και εκπαίδευση των νηπιαγωγών.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι είναι αναγκαίο το Α.Π. του νηπιαγωγείου να εμπλουτιστεί ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών. Επιπροσθέτως, τονίζει ότι το πρόγραμμα αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που βοηθά τον εκπαιδευτικό να θέτει στόχους και να προχωράει. Παρατηρείται και εδώ ότι θίγεται το θέμα της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών σχετικά με προγράμματα συμπερίληψης και της παροχής βοήθειας προς αυτή την κατεύθυνση.

Μια μικρή μερίδα νηπιαγωγών αναφέρθηκε στο Α.Π. του νηπιαγωγείου στις συνεντεύξεις λέγοντας πως η μορφή που έχει τους επιτρέπει να είναι δημιουργικές κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και να εκμεταλλεύονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους, όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Θεωρείς ότι το ισχύον Α.Π. του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην τάξη;

Ζωή: Ναι, τη λαμβάνει, διότι μιλάμε για ένα ανοικτό, ευέλικτο Α.Π., όπου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί πραγματικά με τις ανάγκες που έχει μία σχολική τάξη, να στηριχθεί στις εμπειρίες και στα βιώματα των παιδιών για να γίνει σύνδεση με τη νέα γνώση και γενικότερα πιστεύω ότι και όταν ο εκπαιδευτικός ασχοληθεί με τις ανάγκες των παιδιών του, πιστεύω πως ναι.

Σύμφωνα με το παραπάνω παράδειγμα η μορφή του Α.Π. του νηπιαγωγείου προωθεί τη συμπερίληψη, καθώς λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στην τάξη. Ακόμα, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός στηριζόμενος στην προϋπάρχουσα γνώση και στις εμπειρίες μπορεί να θέσει τα θεμέλια για να γίνει η σύνδεση με τη νέα γνώση, γεγονός που συμβαίνει όταν ασχολείται με τις ανάγκες των παιδιών.

Μία νηπιαγωγός υποστηρίζει μία διαφορετική άποψη όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με Φαίη

Αλεξάνδρα: Γενικότερα θεωρείς ότι το ισχύον Α.Π. λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν μέσα σε κάθε τάξη;

Φαίη: Κοίταξε, νομίζω πιο πολύ είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού αυτό και όχι τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα... Να είναι πιο ευέλικτος, να έχει στόχους που να είναι πιο συμβατοί με αυτά που έχει μπροστά του και όχι τόσο πολύ με αυτά που είναι γραμμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν έχεις μία ομάδα που είναι πολύ ανομοιόμορφη να βάζεις στόχους που μπορούν να τους υλοποιήσουν και δεν είναι ανάγκη να κατακτήσουν όλοι τα πάντα και στον ίδιο βαθμό. Αυτό νομίζω περισσότερο, ότι πρέπει να έχεις στο νου σου τα παιδιά που έχεις μπροστά σου και όχι αυτά που είναι γραμμένα στο αναλυτικό... Στο νηπιαγωγείο έχεις μια ελευθερία να το κάνεις, γιατί εμείς δεν έχουμε γράμματα και διδακτέα ύλη που πρέπει να βγει. Νομίζω ότι είναι στο χέρι του εκπαιδευτικού πιο πολύ.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ότι πιστεύει πως είναι πιο πολύ στο χέρι του εκπαιδευτικού το πώς θα λάβει υπόψη του κατά το σχεδιασμό τη διαφορετικότητα των μαθητών και δεν είναι τόσο το Α.Π. που βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση. Ακόμα, υποστηρίζει ότι το νηπιαγωγείο σαν εκπαιδευτική βαθμίδα προσφέρει ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν υπάρχει προκαθορισμένη διδακτέα ύλη που λειτουργεί περιοριστικά στο πρόγραμμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτό συμβάλλει, επίσης, η δομή του Α.Π. του νηπιαγωγείου που είναι ευέλικτη. Έτσι, οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να επικεντρώνονται περισσότερο στο μαθητικό δυναμικό της τάξης και να θέτουν στόχους σύμφωνα με τους μαθητές τους αναπτύσσοντας συμπεριληπτικές πρακτικές.

Αντίθετη γνώμη με όσα παρουσιάστηκαν ως τώρα φαίνεται να έχει μια μικρή μερίδα νηπιαγωγών, η οποία υποστηρίζει, ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου δε λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και προτείνουν κάποιες αλλαγές που θα βοηθούσαν ώστε να γίνει περισσότερο συμπεριληπτικό. Χαρακτηριστικά είναι τα εξής παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Θεωρείς ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών;

Μαρία: Όχι... να έχει πιο πολύ αισθητική αγωγή, δηλαδή καλλιτεχνικά, παιχνίδια, που να 'ναι και για τα προνήπια, που 'ναι και για τα παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Τ: Να σκεφτώ τι θα μπορούσε να κάνει παραπάνω ___ θα μπορούσε να βάλει ως στόχο ας πούμε οι νηπιαγωγοί να μιλήσουν για τη διαφορετικότητα, στη γλώσσα ας πούμε με κάποιο παραμύθι, να μιλήσουν για ___ παραπάνω για τους άλλους πολιτισμούς, στο περιβάλλον για παράδειγμα που λέμε και το Πάσχα, τα Χριστούγεννα μπορούμε να μιλήσουμε και για άλλες θρησκείες, όχι μόνο για τη δική μας. Να μην προωθούμε μόνο τον ελληνικό πολιτισμό. ___ Όταν μιλάμε για το σώμα// όταν μιλάς για την εμπιστοσύνη μπορεί να κάνεις μια δραστηριότητα όπου το ένα παιδάκι δε βλέπει, του κλείνεις τα μάτια και να νοιώσει πώς είναι όταν δε βλέπω ή όταν δεν μπορώ να περπατήσω, να καθίσει σε κάποιο καροτσάκι κάποιες συνθήκες που θα το βοηθήσουν ή αν δεν είχαν χέρι ή να τους βάζεις στη διαδικασία να μπουν σε ___ πώς θα ένοιωθαν αν πήγαιναν σε άλλη χώρα που δε θα μπορούσαν να μιλήσουν τη γλώσσα.

Στο πρώτο παράδειγμα παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός κάνει διαχωρισμό των μαθητών με βάση την ηλικία και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προτείνει το Α.Π. να περιλαμβάνει περισσότερες παιγνιώδεις δραστηριότητες που να είναι κατάλληλες για προνήπια και νήπια, αλλά και για μαθητές που παρουσιάζουν «κάποιες ιδιαιτερότητες». Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός προτείνει το Α.Π. να περιλαμβάνει περισσότερες δραστηριότητες για τη διαφορετικότητα και να έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ακόμα, θεωρεί ότι όπως είναι τώρα διαμορφωμένο προωθεί μόνο τον ελληνικό πολιτισμό.

Από όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω φαίνεται πως οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το Α.Π. του νηπιαγωγείου ποικίλλουν, ως προς το αν είναι συμπεριληπτικό ή όχι, αν μπορούν να εφαρμοστούν οι προτάσεις του αυτούσιες και αν συνδράμει στις προσπάθειες των νηπιαγωγών να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Το σημείο που φαίνεται να συμφωνούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες

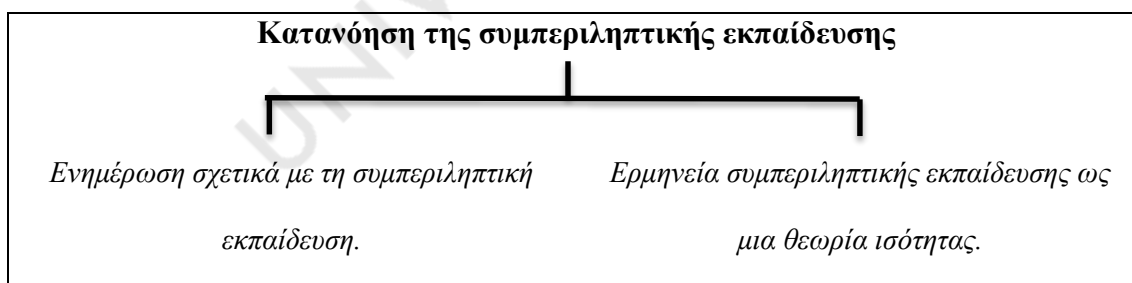
είναι ότι το Α.Π. χρειάζεται να διαφοροποιηθεί και να εμπλουτιστεί ώστε να συμβάλλει περισσότερο στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες κατανοούν και ερμηνεύουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Πώς κατανοούν οι νηπιαγωγοί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που σχετίζονται με την ενημέρωση που διέθεταν οι συμμετέχοντες για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και πώς ερμήνευσαν την έννοια της συμπερίληψης όταν τους ζητήθηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στον Πίνακα 3 (σ. 130) παρουσιάζονται οι υποκατηγορίες της θεματικής ενότητας που αφορά την κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 3: Κατανόηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Ενημέρωση σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Από την ανάλυση κυρίως των ημι-δομημένων συνεντεύξεων προκύπτει πως πολλοί από τους συμμετέχοντες δε γνώριζαν ή δεν είχαν ακούσει κάτι σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις βασικές αρχές της. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Γνωρίζεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Μαρία: Όχι, δεν τη γνωρίζω.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Αλεξάνδρα: Έχει τόχει να ζανακούσεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Δέσποινα: Όχι.

Αλεξάνδρα: Πρώτη φορά την ακούς;

Δέσποινα: Ναι.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Αλεξάνδρα: Έχει τόχει να ζανακούσεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Άννα: Όχι, ίσως στο πανεπιστήμιο κάποια φορά, αλλά δεν είμαι σίγουρη.

Στα παραδείγματα οι συμμετέχοντες φαίνεται να παραδέχονται πως δεν είναι ενήμεροι αναφορικά με την έννοια της συμπερίληψης. Στο τελευταίο παράδειγμα παρατηρείται ότι η εκπαιδευτικός ενώ απαντά ότι δε γνωρίζει για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο κατά τη διάρκεια των σπουδών της να είχε ακούσει κάτι σχετικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση μιας νηπιαγωγού, που αν και αναφέρει πως δεν έχει ακούσει για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση προσπαθεί να δώσει τη δική της ερμηνεία όπως φαίνεται στο παράδειγμα που ακολουθεί:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Έχει τύχει να ξανακούσετε την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Χριστίνα: Εε, όχι, αλλά επειδή οι έννοιες αλλάζουν, ανάλογα με τις θεωρίες αλλάζουν και οι έννοιες και η κάθε θεωρία φτιάχνει μια έννοια που ταιριάζει σε ένα όρο.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός προσπαθεί να ερμηνεύσει την έννοια της συμπερίληψης μέσα από την εμπειρία της στην εκπαίδευση και θεωρεί πως η έννοια αυτή δεν είναι κάτι νέο, αλλά είναι ένα αποτέλεσμα που προκύπτει μέσα από τη συνεχή ανακύκλωση των θεωριών και τις αλλαγές που γίνονται στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό, έχει ως συνέπεια όπως επισημαίνει τη δημιουργία νέων όρων και εννοιών, με σκοπό να εναρμονίζονται με τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση. Ποιο κάτω ακολουθούν οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες ερμηνεύουν την έννοια της συμπερίληψης.

Ερμηνεία της συμπερίληψης ως μια θεωρία ισότητας στην εκπαίδευση.

Ο τρόπος που προσπαθούν να ερμηνεύσουν στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες τη συμπερίληψη φαίνεται να μπορεί να εννοηθεί ως μια θεωρία ισότητας όλων των μαθητών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν πως το σχολείο πρέπει να είναι για όλους και να δέχεται τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Αλεξάνδρα: Για σένα τι σημαίνει συμπερίληψη όλων των παιδιών;

Φαίη: Εντάξει, τώρα στο ιδανικό να μπορούν όλα τα παιδιά να πηγαίνουν σε ένα σχολείο... με ωραίο κλίμα, να επικρατεί αγάπη, αποδοχή...

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Μαρία

Αλεξάνδρα: Για σένα τι σημαίνει συμπερίληψη όλων των παιδιών;

Μαρία: Ίσες ευκαιρίες για όλους. Το σχολείο να είναι για όλους.

Στο πρώτο παράδειγμα η νηπιαγωγός εξηγεί ότι συμπερίληψη για την ίδια σημαίνει όλοι οι μαθητές να φοιτούν στο ίδιο σχολείο, όπου υπάρχει αποδοχή για όλους, επικρατεί αγάπη και ωραίο κλίμα. Αξίζει να επισημανθεί, ότι η νηπιαγωγός τοποθετείται λέγοντας ότι αυτό αποτελεί το ιδανικό αφήνοντας να εννοηθεί πως δεν είναι πρακτικά εφαρμόσιμο. Στο δεύτερο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει ξεκάθαρα πως το σχολείο πρέπει είναι για όλους και χρειάζεται να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

Ακόμα μία νηπιαγωγός τοποθετήθηκε σχετικά στο ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Αλεξάνδρα: Για σένα τι σημαίνει συμπερίληψη όλων των παιδιών;

Άννα: Να υπάρχει ένα τέτοιο πλαίσιο που όλα τα παιδιά μπορούν να πηγαίνουν σε ένα σχολείο, να μην υπάρχει διαχωρισμός ειδικό σχολείο, ότι άλλα παιδιά είναι// ή για τους μετανάστες.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως συμπερίληψη σημαίνει να φοιτούν όλοι οι μαθητές στο ίδιο σχολείο, χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός και ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης, όπως τα ειδικά και τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Με όσα παρατέθηκαν παραπάνω συμφωνούν και άλλοι συμμετέχοντες, οι οποίοι υποστηρίζουν πως ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών όλοι οι μαθητές πρέπει να γίνονται δεκτοί στο σχολείο και να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Χαρακτηριστικά τα παραπάνω αποτυπώνονται στα ακόλουθα παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει να κάνει με την ενσωμάτωση των παιδιών που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε μία φυσιολογική τάξη. Αλλά και όλα τα παιδιά που έχουν δυσκολίες, να μην υπάρχουν διακρίσεις μέσα στην τάξη, να γίνεται εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά χωρίς διάκριση... να λειτουργούμε όλοι ως ομάδα, χωρίς να γίνονται διακρίσεις. Να συμμετέχουν όλοι στις δραστηριότητες, είτε μπορούν εύκολα να τη διεκπεραιώσουν, είτε να χρειάζονται λίγη βοήθεια και οι μεγαλύτεροι μέσα στην τάξη ή αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν, να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα να βοηθήνε και τους μικρότερους ή αυτούς που δεν τα καταφέρνουν.

Σύμφωνα με το παράδειγμα η συμπερίληψη αφορά την ισότιμη συμμετοχή μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α., αλλά και γενικότερα των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διακρίσεις. Ακόμα, επισημαίνει πως σε αυτή συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως από το αν μπορούν να τη διεκπεραιώσουν πλήρως και προσθέτει πως οι περισσότεροι ικανοί μόλις ολοκληρώσουν τη δραστηριότητά τους μπορούν να βοηθούν όσους δεν τα καταφέρνουν. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η νηπιαγωγός αναφέρεται με τον όρο «ενσωμάτωση» θέλοντας να μιλήσει για τη συμπερίληψη και χαρακτηρίζει την τάξη του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος ως «φυσιολογική τάξη».

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: ... να είναι δεκτά όλα τα παιδιά στην τάξη άσχετα με το αν κάποιος ας πούμε είναι πιο μικρόσωμος ή πιο μεγαλόσωμος, αν τα καταφέρνουν λίγο περισσότερο ή λίγο λιγότερο σε ένα τομέα, εάν έχει τους δικούς του ρυθμούς, αυτό, και αν είναι και από άλλα περιβάλλοντα πολιτισμικά... Και υπάρχει τώρα τελευταία μία τάση τα παιδιά αυτά που λέμε ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν μπαίνανε παλιότερα τόσο συχνά στις τάξεις, τώρα τελευταία υπάρχει η τάση να μένουν στην τάξη και να προσπαθούνε πιο πολύ να ενταχθούν.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός κατανοεί ότι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν μεταξύ τους πρέπει να γίνονται δεκτοί στην τάξη.

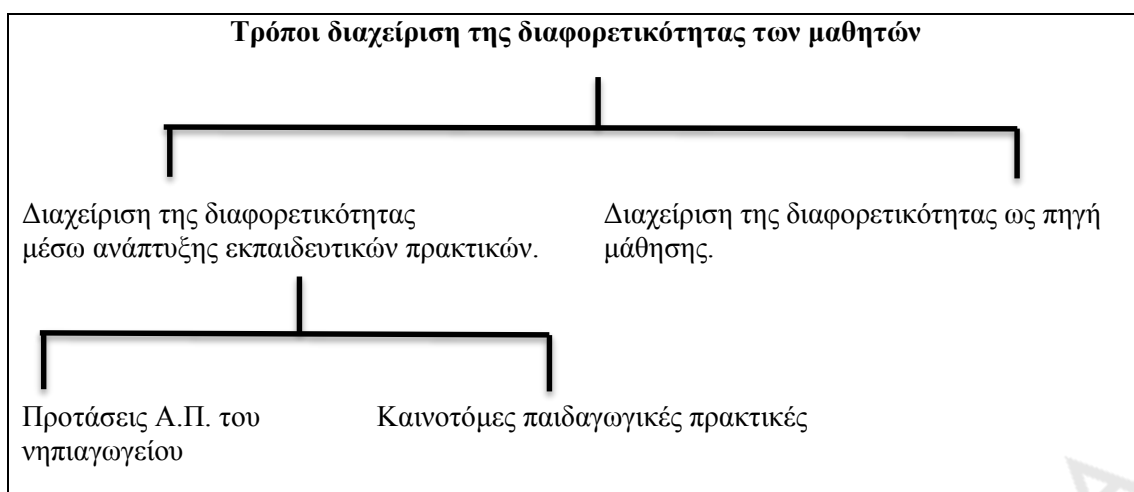
Επίσης, αναφέρεται ξεχωριστά στους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. λέγοντας πως σήμερα γίνονται προσπάθειες να παραμένουν στις τάξεις ώστε να «ενταχθούν», κάτι το οποίο δεν ίσχυε παλιότερα. Παρατηρείται στο παράδειγμα ότι χρησιμοποιείται ο όρος «ένταξη» στην προσπάθεια ερμηνείας της συμπερίληψης.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν την κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης εκ μέρους των συμμετεχόντων, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με το τελευταίο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα της έρευνας.

Πώς χειρίζονται τη διαφορετικότητα των μαθητών οι νηπιαγωγοί;

Σημαντικό στόχο της έρευνάς μου αποτέλεσε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι νηπιαγωγοί χειρίζονταν τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη τους και πώς την αντιμετώπιζαν. Σκοπός μου ήταν μέσα από αυτή τη διαδικασία να διαπιστώσω εάν στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο αναπτύσσονταν συμπεριληπτικές πρακτικές. Παρακάτω παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 (σ. 136) συνοπτικά οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι νηπιαγωγοί, όπως αυτές προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων, και στη συνέχεια ακολουθεί η ανάλυσή τους.

Πίνακας 4: Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούν στην τάξη.



Διαχείριση της διαφορετικότητας μέσω ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει πως μια μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων φαίνεται να κατανοεί πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι καλό να διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, στοχεύοντας στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς το διαφορετικό στοιχείο. Οι πρακτικές στις οποίες αναφέρονται οι νηπιαγωγοί και αναπτύσσουν μέσα στην τάξη χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες: α) προτάσεις του ΑΠ του νηπιαγωγείου, που θα παρουσιαστεί πρώτα, και β) καινοτόμες πρακτικές.

Προτάσεις Α.Π. του νηπιαγωγείου

Το Α.Π. του νηπιαγωγείου προτείνει τρόπους και μεθόδους διαχείρισης της διαφορετικότητας, αλλά και αξιοποίησης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών, με στόχο τη γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, μέσα από την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέρος των συμμετεχόντων

σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας ακολουθεί τις εισηγήσεις του Α.Π. στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Μια μερίδα νηπιαγωγών αναφέρει στις συνεντεύξεις τους ότι είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται η διδασκαλία στην ποικιλομορφία και στις δυνατότητες των μαθητών που φοιτούν στην τάξη. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Άννα

Άννα: Ανάλογα με την ποικιλομορφία που έχει η κάθε τάξη που θα μπει, θα πρέπει να προσαρμόζεις το εκπαιδευτικό σου πρόγραμμα με βάση αυτό. Πρέπει να προσαρμοζόμαστε σαν εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την ποικιλομορφία που θα έχει η τάξη σου κάθε χρονιά... δηλαδή κάποιες δραστηριότητες ίσως τις αλλάζα λίγο, δηλαδή δε θα έδινα το ίδιο και στα δύο παιδιά που το ένα είναι πολύ υψηλό επίπεδο και το άλλο πολύ χαμηλό, θα τις ψιλοάλλαζα, όχι τις ομαδικές, τις ομαδικές καλύτερα να είναι ίδιο το επίπεδο για όλους να μπορούν να ανταπεξέλθουν όλα τα παιδιά ___ συνήθως βάζω, οι ατομικές θα είναι προσαρμοσμένες σε κάθε παιδί.

Αλεξάνδρα: Οι ατομικές δηλαδή θα ήταν διαφοροποιημένες;

Άννα: Ναι, οι ατομικές θα είναι προσαρμοσμένες σε κάθε παιδί και στις ομαδικές αν δω ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει, ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο θα έβαζα κάποιο παιδί να το βοηθήσει.

Στο παραπάνω παράδειγμα η νηπιαγωγός δηλώνει ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται με βάση την ποικιλομορφία που παρουσιάζουν οι μαθητές της τάξης. Όπως αναφέρει, η ανομοιογένεια των μαθητών ως προς τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και την προσαρμογή τους ανάλογα με το γνωστικό επίπεδό τους. Επισημαίνει, ακόμα, ότι οι ομαδικές δραστηριότητες φροντίζει να απευθύνονται εξίσου σε όλα τα παιδιά και να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο της τάξης, ώστε να συμμετέχουν όλοι σε αυτές όπως μπορούν και με βοήθεια, όπου χρειάζεται, από ένα ικανότερο συνομήλικο.

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Φαίη: ... μου αρέσει που το Α.Π. είναι έτσι που να μπορώ εγώ να κάνω πράγματα, να πηγαίνω όπου με πηγαίνει η ομάδα και πράγματα που με ενδιαφέρουν και εμένα και την ομάδα και τις ανάγκες μας.

Αλεξάνδρα: Πιστεύεις ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός επηρεάζεται κάθε φορά από αυτό που έχεις απέναντί σου και την ποικιλομορφία που συναντάς;

Φαίη: Ε βέβαια, εννοείται πώς αλλιώς. Αν δεν ξέρεις καλά την ομάδα σου και τα παιδιά που έχεις μπροστά σου δεν μπορείς να έχεις επιτυχημένη διδασκαλία, βεβαίως κάθε φορά η ομάδα αυτή είναι που θα σου πει τι θα διδάξεις, πώς, σε ποιο βαθμό, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, το επίπεδο..

Σύμφωνα με το παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφερόμενη στη δομή του Α.Π. του νηπιαγωγείου αναγνωρίζει πως της παρέχει ελευθερία σχετικά με την επιλογή των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθεί και τη δυνατότητα τα θέματα αυτά να είναι άμεσα συνδεδεμένα με την ομάδα της τάξης, στα πλαίσια των ενδιαφερόντων της και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η νηπιαγωγός τονίζει πως η επιτυχημένη διδασκαλία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το πόσο καλά γνωρίζει ο εκπαιδευτικός την ομάδα των μαθητών του, καθώς αυτή είναι που κάθε φορά θα του δείξει τι χρειάζεται να διδάξει και τον τρόπο που θα το επιτύχει, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και το γνωστικό επίπεδο.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας φαίνεται και στα δεδομένα της παρατήρησης στο ακόλουθο παράδειγμα:

Απόσπασμα από παρατήρηση: Ολοήμερο τμήμα

Η νηπιαγωγός έχει ετοιμάσει ένα φύλλο εργασίας για τον αριθμό 4, το παρουσιάζει στα παιδιά. Η εργασία έχει 3 στήλες, οι μαθητές αρχικά καλούνται να ζωγραφίσουν κάτι σχετικό με το 4, έπειτα να ζωγραφίσουν 4 αντικείμενα όποια θέλουν, και τέλος ζωγραφίσουν τόσα λεωφορεία όσα λέει ο αριθμός. Αφού τελειώσουν από κάτω γράφουν τον αριθμό 4. Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής της τάξης έχουν ετοιμάσει για τον Α. ένα διαφοροποιημένο φύλλο εργασίας στο οποίο έχουν παραλειφθεί κάποια μέρη της εργασίας. Η εργασία του Α. ζητάει ο μαθητής να ζωγραφίσει 4 αντικείμενα, να χρωματίσει τόσα όσα και ο αριθμός 4 και ο αριθμός 4 είναι ιχνογραφημένος και ο μαθητής τον γράφει ενώνοντας τις κουκίδες. Οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και ο Α. πηγαίνει στη δική του μαζί με την Κ. Ζωή η οποία τον ενθαρρύνει διαρκώς.

Στο απόσπασμα της παρατήρησης αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των ατομικών δραστηριοτήτων, εξατομικευοντάς τες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Σε μια άτυπη συζήτηση που είχα μετά την παρατήρηση εκείνης της ημέρας με την κ. Ζωή, η οποία είναι η νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης του Α., αναφέρθηκε σχετικά τις διαφοροποιήσεις που κάνει στις εργασίες που προορίζονται για τον Α.:

Άτυπη συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Διαφοροποιείς όλες τις εργασίες για τον Α.;

Ζωή: Ο Α. δεν έχει τόσο θέματα δυσκολίας αντίληψης και έτσι με βάση και με τη διάθεση που έχει προσαρμόζουμε τις δραστηριότητες που έχουμε να κάνουμε ή όχι.

Στην άτυπη συνέντευξη η νηπιαγωγός αναφέρει ότι η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον μαθητή και εξηγεί ότι δε συμβαίνει πάντα και σε όλες τις δραστηριότητες.

Στα πλαίσια των προτάσεων του Α.Π. του νηπιαγωγείου, μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων δηλώνει υποστηρικτής των ομαδικών δραστηριοτήτων και της συνεργασίας των παιδιών μέσα σε ομάδες, όπως φαίνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Αλεξάνδρα: Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνεται στην περίπτωση που σε μία τάξη φοιτούν μαθητές που έχουν έντονες διαφορές μεταξύ τους;

Ζωή: Τι θα μπορούσε να γίνει (αναλογίζεται). Θα μπορούσαν οι μαθητές να κάνουν από κοινού πράγματα μαζί, να δούμε ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους, τις τους αρέσει, τα κοινά τους αγαπημένα αντικείμενα ή παιχνίδια και να ξεκινήσουμε από εκεί, θα μπορούσαμε να τους αναθέσουμε να κάνουν μία εργασία από κοινού, να πάρουν μέρος με άλλα παιδιά οργανώνοντας παιχνίδια και άλλες αθλητικές δραστηριότητες, κυρίως έξω στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπου έχει δυσκολία να βοηθά ο ένας τον ο άλλο έτσι ώστε να αντιληφθούν να μην ότι μπορεί να έχουν διαφορές, αλλά αυτές μπορούν να μειωθούν διότι ο άλλος ενδιαφέρεται για εμάς και θέλει να μας βοηθήσει... Εγώ είμαι υπέρμαχος του ομαδικού παιχνιδιού, θεωρώ ότι το ομαδικό παιχνίδι είναι αυτό που βοηθάει στο να γνωριστούν τα παιδιά καλύτερα μεταξύ τους, στο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, να μάθουν, να παίζουν μαζί, να συνεργάζονται, να

επιλύουν προβλήματα, είναι λοιπόν ένας πολύ ωραίος τρόπος ούτος ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα περιθωριοποίησης μέσα στην τάξη.

Αλεξάνδρα: Αναφέρεσαι πολύ θετικά στο ομαδικό παιχνίδι, στην εργασία σε ομάδες, ποιες είναι οι επιρροές σου σχετικά;

Ζωή: Από την εμπειρία μου όλα αυτά τα χρόνια έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όταν τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες είτε υποομάδες, είτε σε μια μεγάλη ομάδα όπως είναι όλη η τάξη μοιραζόμαστε εμπειρίες, βιώματα, ο ένας μαθαίνει ευκολότερα από τον άλλο και γίνεται η εκπαίδευση πιο ενδιαφέρουσα.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφέρει πως όταν στην τάξη της οι μαθητές παρουσιάζουν έντονες διαφορές μεταξύ τους, φροντίζει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύψουν πράγματα ο ένας για τον άλλο και κοινά στοιχεία μέσα από ομαδικές διαδικασίες. Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν πως παρά τις εμφανείς διαφορές, υπάρχουν ομοιότητες και ότι δεν πρέπει να μένουμε στη διαφορά που βλέπουμε. Ακόμα, βασιζόμενη στην εκπαιδευτική της εμπειρία, η νηπιαγωγός καταλήγει ότι τα ομαδικά παιχνίδια αποτελούν ένα αποτελεσματικό τρόπο για να απαλειφθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης και να προωθηθεί η συμπερίληψη στην τάξη.

Από την παρατήρηση προκύπτει ότι στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί της σχολικής μονάδας επιλέγουν ομαδικές δραστηριότητες καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους.

Τα παραμύθια αποτελούν ακόμα μία πρόταση του Α.Π. για τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. Μικρή μερίδα των νηπιαγωγών αναφέρει πως τα παραμύθια αποτελούν ένα βιωματικό τρόπο για να διδάξουν στα παιδιά τη διαφορετικότητα, αλλά και ένα οικείο στοιχείο, το οποίο κατανοούν όλοι οι μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή

Ζωή: Ένας άλλος τρόπος για να προσεγγίσω τη διαφορετικότητα θα μπορούσε να είναι τα παραμύθια, τα τραγούδια που υπάρχουν και αναφέρονται σε αυτά.

Αλεξάνδρα: Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα; Πώς διαχειρίζεσαι και τι πρακτικές θα αναπτύξεις για να εξηγήσεις στα παιδιά τι είναι το διαφορετικό;

Ζωή: Είχαμε διαβάσει ένα πολύ ωραίο παραμύθι τον "Τρυφερούλη" που μιλάει για ένα μαθητή, ο οποίος πηγαίνει στο σχολείο και δεν μπορεί να καταλάβει αυτά που λέει η δασκάλα και όπου μια μέρα σταματάει πια γιατί φοβάται, ντρέπεται, στεναχωριέται και μένει σπίτι, στο τελείωμα του παραμυθιού όταν πια έρχεται μια νέα δασκάλα που να τον πάρει από το χέρι και να τον βοηθήσει μέσα στην τάξη, τα παιδιά της τάξης κατάλαβαν ότι ένα τέτοιο παιδί που χρειάζεται βοήθεια μέσα στην τάξη ήταν και ο μαθητής μου.

Αλεξάνδρα: Είναι και λίγο βιωματικό το παραμύθι που επέλεξες;

Ζωή: Έτσι ακριβώς, λίγο βιωματικό και από τις ήδη εμπειρίες που είχαν τα παιδιά κατάφεραν να ταυτίσουν την ιστορία του παραμυθιού με την πραγματικότητα που είχαμε μέσα στην τάξη μας και μάλιστα όλα τα παιδιά είπαν ότι και εμείς βοηθάμε και προσέχουμε τον Α. Από εκείνη την ημέρα και μετά κάθε παιδί λέει ότι στο τρένο θα πιάνουμε το χεράκι του, ότι θα τον προσέχουμε, θα παίζουμε πιο πολύ μαζί του για να αισθάνεται και αυτός πιο άνετα στο σχολείο, ότι δε διαφέρει από τους υπόλοιπους.

Στο παραπάνω παράδειγμα γίνεται αναφορά στην προσέγγιση της διαφορετικότητας μέσα από ένα τρόπο κατανοητό και προσιτό σε όλους τους μαθητές του νηπιαγωγείου, τα παραμύθια. Τα παραμύθια, σύμφωνα με τη νηπιαγωγό, μπορούν να έχουν βιωματικό χαρακτήρα και να βασίζονται σε εμπειρίες που διαθέτουν ήδη οι μαθητές, ώστε το αντικείμενο της διδασκαλίας να γίνεται ευκολότερα κατανοητό. Ακόμα, η νηπιαγωγός εξηγεί πώς αυτή η πρακτική απέφερε θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά την αποδοχή του μαθητή της από την υπόλοιπη τάξη και πως οι μαθητές κατάλαβαν τον παραλληλισμό της ιστορίας στο παραμύθι με το «διαφορετικό» συμμαθητή τους.

Παρακάτω ακολουθεί ένα απόσπασμα από παρακολούθηση στο ολόήμερο τμήμα, όπου η νηπιαγωγός αφηγείται ένα παραμύθι που θίγει το θέμα της σωματικής μειονεξίας:

Απόσπασμα από παρατήρηση: Ολόήμερο τμήμα

Η νηπιαγωγός διαβάζει μια ιστορία για ένα μικρό σκαντζόχοιρο, ο οποίος αισθάνεται διαφορετικός και μειονεκτικά επειδή έσπασε ένα αγκάθι του, με αποτέλεσμα να

κλείνεται στο σπίτι και να αρνείται να βγει έξω να παίζει με τους φίλους του, γιατί φοβάται ότι θα τον κοροϊδέψουν για το σπασμένο αγκάθι του, η μαμά του προσπαθεί να τον πείσει ότι τους φίλους του δεν τους ενδιαφέρει αν έχει σπασμένο αγκάθι αλλά ο ίδιος και πράγματι οι φίλοι πηγαίνουν συνεχώς από το σπίτι θέλοντας να το δουν, αλλά ο ίδιος αρνείται. Ώσπου μια μέρα βγήκε μόνος του μια βόλτα και κάθισε σε ένα βράχο, που τελικά ήταν μια χελώνα η οποία άρχισε να περπατά και έφτασε εκεί που ήταν μαζεμένα τα ζωάκια και φίλοι του μικρού σκαντζόχοιρου. Μόλις τον είδαν έτρεξαν να τον υποδεχτούν και να του δείξουν πόσο χάρηκαν που επιτέλους πήγε να παίζει και πάλι μαζί τους και πόσο τον αγαπούν. Τα παιδιά ακούνε προσεκτικά και σχετικά ήσυχα την ιστορία. Μόλις τελειώνει η ιστορία η νηπιαγωγός ρωτάει «Σας άρεσε η ιστορία παιδιά;», οι μαθητές απαντούν καταφατικά και λέει η νηπιαγωγός «η μαμά σκαντζοχοιρίνα του έλεγε ότι δεν πειράζει που έσπασε το αγκάθι του και ότι οι φίλοι εξακολουθούν να τον αγαπούν γιατί είναι αστείος και καλός φίλος, εσείς πώς διαλέγετε τους φίλους σας;» τα παιδιά σηκώνουν χέρι και παίρνει το λόγο ο Ν. «εγώ κυρία παίζω με τον Μ. γιατί παίζει καλό ποδόσφαιρό και είναι καλός στα σουτ.», «Μπράβο πολύ ωραία, να μας πει τώρα η Ο.», «Εγώ παίζω με την Α. γιατί ξέρει να παίζει πολύ ωραία παιχνίδια», η νηπιαγωγός ρώτησε όλα τα παιδιά.

Στο απόσπασμα παρατηρείται πως μέσα από μία ιστορία και τον παραλληλισμό της με πραγματικές καταστάσεις ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να θίξει θέματα διαφορετικότητας και να περάσει μηνύματα στους μαθητές μέσα από περαιτέρω συζήτηση και ανάλυση του παραμυθιού.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρείται πως πολλοί συμμετέχοντες επιλέγουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές τους ακολουθώντας τις κατευθυντήριες γραμμές του Α.Π. του νηπιαγωγείου, ενώ οι πρακτικές που χρησιμοποιούν ποικίλλουν και μπορούν να χαρακτηριστούν από δημιουργικότητα. Παρακάτω ακολουθεί ένας ακόμα τρόπος μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες φαίνεται να προσπαθούν να χειριστούν τα διαφορετικά στοιχεία των μαθητών.

Καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές

Σε παγκόσμιο επίπεδο εφαρμόζονται καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα πρακτικές που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες στα νηπιαγωγεία του Reggio Emilia της Ιταλίας και στις Η.Π.Α., που προτρέπουν το μαθησιακό

περιβάλλον στα σχολεία να εστιάζει στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα δίνει έμφαση στην προσπάθεια οι μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση και λιγότερο στο περιεχόμενο των Α.Π.. Μια νηπιαγωγός στη συνέντευξή της αναφέρεται σε αυτές τις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, τις οποίες έχει επιλέξει και εφαρμόζει στην τάξη της με στόχο να δουλέψει περισσότερο εξειδικευμένα ορισμένους τομείς που θεωρεί ότι το ισχύον Α.Π. του νηπιαγωγείου δεν καλύπτει. Παρακάτω παρουσιάζονται αποσπάσματα από τη συνέντευξη της νηπιαγωγού που εφαρμόζει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά και από τη διαδικασία όπως αυτή παρατηρήθηκε στην τάξη:

Συνέντευξη με κ. Φαίη

Αλεξάνδρα: Πώς μπορεί να συμβάλλει το Α.Π. στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης;

Φαίη: Κοίταζε, έτσι όπως είναι τώρα δομημένο το Α.Π. νομίζω ότι ξεκάθαρα δεν μπορείς να το χρησιμοποιήσεις, όμως αν προσπαθήσεις να το εμπλουτίσεις με κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους ή ακόμα και να εφαρμόσεις έτσι λίγο καινοτόμες τακτικές, εε, μπορείς να το δουλέψεις. Φέτος εγώ για παράδειγμα βρήκα ένα πρόγραμμα που έχει ξεκινήσει από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και λέγεται «Βήματα για τη ζωή» και το χρησιμοποιώ κάθε εβδομάδα στις διδασκαλίες για να μπορέσω να κάνω τα παιδιά να δούνε.. να δουλέψουμε μερικούς τομείς που δεν δουλεύονται εύκολα μέσα στο Α.Π... με έχει εμπνεύσει σε όλο αυτό αυτά που είχα δει και είχα διαβάσει για τα σχολεία στο Reggio Emilia και για πρακτικές που εφαρμόζονται στην Αμερική, όπου τα παιδιά μπαίνουν στις κανονικές τάξεις, άλλες φορές με βοήθεια, άλλες όχι και από εκεί είχα πάρει το παράδειγμα του να επενδύω όταν δεν μπορώ να κάνω περισσότερα στο κοινωνικοσυναισθηματικό κομμάτι... Οι στόχοι μου είναι να διδάξω τα παιδιά να αποδεχτούν τον εαυτό τους, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να διδαχτούν και πρακτικές της καθημερινότητας... δηλαδή κοινωνικές συμπεριφορές που δεν τις διδασκόμαστε, το τι κάνω όταν κάποιος δε με αποδέχεται σε μια παρέα ή πώς μπορώ να μπω σε μια παρέα, ότι είμαστε όλοι μοναδικοί, ίσοι, ότι έχουμε τα ίδια δικαιώματα, τα συναισθήματά μας να μπορέσουμε να τα μάθουμε, να τα αναλύουμε, να προσπαθήσουμε λίγο να τα διαχειριστούμε, γιατί είναι εκρηκτικά τα συναισθήματα σε αυτές τις ηλικίες.

Αλεξάνδρα: Πώς βλέπεις να ανταποκρίνονται τα παιδιά;

Φαίη: Τους αρέσει πάρα πολύ (το τονίζει ιδιαίτερα)... είναι κάτι το οποίο έχει ενδιαφέρον, καταλαβαίνουνε ότι είναι έξω από τη ρουτίνα και τα συνηθισμένα, από αυτά που έχουμε κάνει μέχρι τώρα και αυτό τα ιντριγκάρει περισσότερο, έχουμε ακολουθήσει και μια ρουτίνα λίγο διαφορετική από την κλασική της διδασκαλίας, δηλαδή έχω βάλει στοιχεία μουσικοκινητικά... γιατί είναι δύσκολο να κάτσουμε πολύ

ώρα να συζητάμε, όποτε κάτι πρέπει να κάνουμε για να γίνει πιο ενδιαφέρον και πιο ευχάριστο.

Στο παράδειγμα η νηπιαγωγός εξηγεί πως είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται στη διδασκαλία καινοτόμες πρακτικές και να εμπλουτίζεται με κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, ώστε να καταστεί δυνατό ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει τομείς, οι οποίοι όπως δηλώνει δε δουλεύονται εύκολα μέσα από το Α.Π.. Μέσα από τις πρακτικές που αναπτύσσει η νηπιαγωγός στοχεύει οι μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, αλλά και τους γύρω τους, να διδάξει κοινωνικές συμπεριφορές, τρόπους επίλυσης καθημερινών προβλημάτων, κατανόηση των συναισθημάτων και των δικαιωμάτων που έχουν οι άνθρωποι, καθώς και τρόπους διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων που βιώνουν τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος αυτού με μουσικοκινητικές δραστηριότητες το κάνει να διαφέρει από άλλες δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη και αυτό είναι κάτι που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι ανταποκρίνονται πολύ θετικά και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε αυτό. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» που εφαρμόζει η νηπιαγωγός:

Απόσπασμα από παρατήρηση: Ολοήμερο τμήμα

Η νηπιαγωγός βάζει στο cd player το cd και μόλις αρχίζει η μουσική του τραγουδιού τα παιδιά σηκώνονται μαζί τους σηκώνεται με την παρακίνηση της δασκάλας του και ο Α. και κινούνται σε κύκλο, η νηπιαγωγός δίνει σήμα και αλλάζει η φορά του κύκλου ή η κίνηση. Το τραγούδι τελείωσε και οι μαθητές κάθισαν στη θέση τους. «Ήθελα να σας κάνω σήμερα ένα δώρο, το ένα το ετοίμασα χθες, αλλά το άλλο ήμουν πολύ κουρασμένη χθες το βράδυ και δεν πρόλαβα να το στολίσω και δεν κατάφερα να το κάνω ίδιο με το άλλο. Θέλω τώρα να μου πείτε ποιο δώρο από τα δύο διαλέγετε; Πρώτα να σηκώσουν χέρι πόσοι θέλουν να πάρουν το στολισμένο.», σηκώνουν χέρι όλα τα παιδιά εκτός από δύο, η νηπιαγωγός κάνει την καταμέτρηση και λέει στους δύο που δεν σηκώνουν χέρι «Εσείς θέλετε το άλλο;», «Ναι» απαντάνε... Σηκώνεται ο Κ. και βάζει το χέρι του μέσα να δει τι έχει και το βγάζει έξω να το δούνε. Απογοήτευση! Το δώρο ήταν μια πατάτα, ακούγονται σχόλια όπως «μα καλά κυρία πατάτα;». Τα παιδιά γεμάτα απορία ρωτάνε «Τι έχει το άλλο κυρία μέσα;», «Να σηκωθούν ο Σ. και ο Μ. να ανοίξουν το δώρο τους.» λέει η νηπιαγωγός, τα παιδιά σηκώνονται και το δώρο τους μέσα είχε καραμέλες smarties. Η νηπιαγωγός αρχίζει μια συζήτηση με τους μαθητές και λέει «μάλλον παιδιά πρέπει να μην μένουμε σε αυτό που βλέπουμε, γιατί ίσως κάτι να μην είναι όπως φαίνεται», «Τι πιστεύετε ότι θα ήταν καλύτερο να γίνει τώρα με τα

smarties να τα μοιραστούμε ή να τα κρατήσουν οι δύο που τα διάλεξαν;», συζητάνε και αποφασίζουν να τα μοιραστούν, ο καθένας θα πάρει από δύο. «Θέλω όμως να διαλέξετε 2 που να έχουν διαφορετικό χρώμα μεταξύ τους.», τα παιδιά διαλέγουν και τους λέει η νηπιαγωγός «Πρώτα να φάμε το ένα, έχουν διαφορετικό χρώμα, αλλά θα έχουν και την ίδια γεύση; Τι φαντάζεστε;», η Δ. λέει «Εγώ έχω ζαναφάει και έχουν όλα την ίδια γεύση», η Ο. λέει «όλα έχουν μέσα σοκολάτα», τα παιδιά το τρώνε, «Πώς σας φάνηκε; Τι γεύση είχε;», τα παιδιά απαντάνε σοκολάτα και τρώνε και το δεύτερο και καταλήγουν ότι και αυτό είχε την ίδια γεύση, είναι γλυκά και έχει σημασία που έχουν διαφορετικό χρώμα. Η ενότητα κλείνει με το τραγούδι του Α. Κηληδόνη «Ένα φιλάκι είναι λίγο».

Στο απόσπασμα παρατηρείται πώς η νηπιαγωγός μέσα από μια ευχάριστη και βιωματική διαδικασία επιλέγει να μιλήσει για θέματα διαφορετικότητας. Ο χαρακτήρας της δραστηριότητας είναι βιωματικός και τα παιδιά μέσα από τις αισθήσεις καλούνται να κατανοήσουν θέματα διαφορετικότητας μέσα από μία παιγνιώδη δραστηριότητα. Παρακάτω ακολουθεί ακόμα ένας τρόπος διαχείρισης της διαφορετικότητας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Διαχείριση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης.

Η διαφορετικότητα που παρουσιάζουν οι μαθητές που φοιτούν στην τάξη του νηπιαγωγείου, αλλά και ο τρόπος που την αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες ήταν ένα θέμα που θίχτηκε στις συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης η διαφορετικότητα φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου με στόχο να αξιοποιηθεί ως πηγή μάθησης. Μερίδα των νηπιαγωγών αναφέρει ότι οι διαφορές πρέπει να αξιοποιούνται με τρόπο ωφέλιμο για όλους, όπως φαίνεται στα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: ...εγώ πιστεύω το κάθε παιδί και ο κάθε άνθρωπος έχει κάτι να δώσει στον κόσμο, ανεξάρτητα από αυτά που λέμε αδυναμίες να το πω έτσι, να μην πω μειονεκτήματα, λοιπόν, ότι κάτι έχει να δώσει να του δημιουργηθεί ο χώρος να το δώσει, αυτή είναι η έννοια μου... Έχω μια έννοια παραπάνω να αξιοποιήσουμε τις διαφορές, δηλαδή όχι απλά να νοιώσουν τα ίδια καλά, αλλά και οι υπόλοιποι να πάρουν από το σεβασμό που θα δείχνουν στη διαφορά, να μάθουν, να μάθουν, μέσα από όλο αυτό και αυτό μου παίρνει μια έννοια παραπάνω...

Ακόμα ένα παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Είπαμε προηγουμένως ότι στις μέρες μας υπάρχει πιο μεγάλη ποικιλομορφία στην τάξη. Πιστεύετε η ποικιλομορφία έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση όλων των μαθητών;

Χριστίνα: Εγώ πιστεύω ότι είναι ΠΑΡΑ πολύ καλό για τα παιδιά, γιατί μαθαίνουν να μην υπολογίζουν μόνο τον εαυτό τους. Δηλαδή από πολύ μικρά μαθαίνουν τη διαφορετικότητα, ότι υπάρχουν άνθρωποι διαφορετικοί από εμάς, από άλλη χώρα, με άλλες ιδιαιτερότητες, με άλλες ανάγκες, και έτσι μαθαίνουν σε ένα όχι ατομικιστικό τρόπο σκέψης, εε, εγώ να ξεπεράσω τον εαυτό μου, αλλά μέσα από την ομάδα να δουλέψουμε σαν ομάδα για να προωθηθεί η ομάδα και η ομάδα έχει μέσα και το παιδί από την άλλη χώρα που μιλάει διαφορετικά και το παιδί που έχει δυσκολία στη μάθηση και το παιδί που έχει δυσκολία στη νόηση, πιστεύω ότι αυτό βοηθάει ΠΑΡΑ πολύ τα παιδιά, πάρα πολύ.

Στο πρώτο παράδειγμα παρατηρείται ότι η νηπιαγωγός εκφράζεται θετικά αναφερόμενη σε αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές και όχι σε μειονεκτήματα, λέγοντας πως είναι αναγκαίο να δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να δώσει στοιχεία του χαρακτήρα του. Ακόμα, εκφράζει την έγνοια της να αξιοποιηθούν αυτά τα διαφορετικά στοιχεία στην τάξη και αναφέρει ότι η αξιοποίηση των διαφορών έχει διπλό όφελος. Χαρακτηριστικά τονίζει ότι οι διαφορετικοί μαθητές θα αισθανθούν καλύτερα, αλλά και οι υπόλοιποι μαθαίνοντας να συνυπάρχουν με το διαφορετικό στοιχείο δίπλα τους θα αποκτήσουν σεβασμό προς αυτό.

Στο διαφορετικό στοιχείο αναφέρεται και η νηπιαγωγός στο δεύτερο παράδειγμα. Η ύπαρξη ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη σύμφωνα με τη νηπιαγωγό ωφελεί όλους τους μαθητές σε μεγάλο βαθμό και αυτό είναι κάτι που το τονίζει διαρκώς. Τα παιδιά βοηθούνται να αποβάλλουν τον εγωκεντρισμό τους και αποδέχονται το διαφορετικό δουλεύοντας μέσα σε ομάδες όπου όλοι γίνονται δεκτοί και συνυπάρχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία.

Με τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνεί ακόμα μια νηπιαγωγός, που επιλέγει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα ως θετικό στοιχείο και πηγή μάθησης.

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα:

Συνέντευξη με κ. Ζωή:

Ζωή: Όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές θεωρώ ότι είναι ενθαρρυντικό και θετικό το στοιχείο, διότι και τα υπόλοιπα παιδιά γνωρίζουν διαφορετικές συνήθειες, πολιτισμούς και έθιμα και τα βιώματα του παιδιού είναι εντελώς διαφορετικά σε σχέση με των υπολοίπων. Τα παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετικά βιώματα και διαφορετικές εμπειρίες και είναι καλό το να γίνεται ανταλλαγή όλων αυτών των γνώσεων μέσα σε μία σχολική τάξη.

Στο παραπάνω παράδειγμα η νηπιαγωγός αναφερομένη στις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη δηλώνει ότι αποτελούν θετικό στοιχείο και βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, συνήθειες, έθιμα και βιώματα. Ακόμα, υποστηρίζει ότι τα διαφορετικά βιώματα και οι διαφορετικές εμπειρίες προωθούν την ανταλλαγή γνώσεων.

Ορισμένοι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν:

Συνέντευξη με κ. Χριστίνα

Αλεξάνδρα: Στην καθημερινότητα της τάξης σας πώς προσεγγίζετε τη διαφορετικότητα;

Χριστίνα: Με πάρα πολλούς τρόπους. Εε, προσπαθώ να εντάξω το παιδί στην ομάδα από την αρχή, χωρίς να κάνω διάκριση και αν δω ότι κάποιος κάνει διάκριση, εε, το κάνω μια δραστηριότητα ή δείχνω εγώ μεγαλύτερο ενδιαφέρον για να μην νοιώσει μειονεκτικά αυτό το παιδί, το διαφορετικό. Μετά δίνουμε έμφαση στη διαφορετικότητα παρουσιάζοντας την ιδιαιτερότητα αυτού του παιδιού, δηλαδή μας φέρνει, εε, πέρυσι είχαμε ένα παιδί το οποίο ήταν έγχρωμο μας έφερε ότι μπορούσε υλικό από την πατρίδα του να γνωρίσουμε την πατρίδα του, αντί να είναι ο έγχρωμος που είναι στην άκρη. Το παρουσιάσαμε λοιπόν και έτσι δεν είχαμε δυσκολίες ενσωμάτωσης εξαιτίας της διαφορετικότητας. Επίσης, όταν μιλάμε για πατριωτικές εκδηλώσεις εδώ, φέρνουν τη σημαία της πατρίδας τους να τη δούνε τα παιδιά και μας μιλούνε, τέτοια πράγματα.

Σύμφωνα με το παράδειγμα η νηπιαγωγός εκθέτει το διαφορετικό και την ιδιαιτερότητα στα μάτια των παιδιών, δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να

τη γνωρίσουν, με στόχο τη μείωση φαινομένων όπου οι μαθητές κάνουν διακρίσεις και περιθωριοποιούν το «διαφορετικό» συμμαθητή τους. Μάλιστα, όπως λέει, σε περιπτώσεις όπου παρατηρήσει την ύπαρξη φαινομένων διαχωρισμού και διακρίσεων οργανώνει τη διδασκαλία της ανάλογα κάνοντας μια εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία αφορά τη συγκεκριμένη περίπτωση και στοχεύει στην εξάλειψη του φαινομένου. Ακόμα, φροντίζει δείχνοντας η ίδια περισσότερο ενδιαφέρον για τα διαφορετικά στοιχεία να αντιστρέψει τυχόν αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη για κάποιους μαθητές. Στο απόσπασμα παρατηρείται, ακόμα, ότι η νηπιαγωγός αναφέρεται με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση» εναλλακτικά για τη συμπερίληψη.

Ακόμα ένα σχετικό παράδειγμα είναι το επόμενο:

Συνέντευξη με κ. Δέσποινα

Δέσποινα: Σίγουρα, παρά πολύ σημαντικό είναι να μαθαίνουν τα παιδιά να βλέπουν τις διαφορές δίπλα τους, να μην τους μιλάμε θεωρητικά, να τις ζουν τις διαφορές, πολύ σημαντικό, και να μαθαίνουν από αυτές.

Αλεξάνδρα: Τη διαφορετικότητα που ενδεχομένως υπάρχει στην τάξη σου πώς την αντιμετωπίζεις;

Δέσποινα: Εκείνο που προσπαθώ είναι αυτές οι διαφορές με κάποιο τρόπο να τις αξιοποιήσουμε... Σε αυτό βάζω μέσα και τους γονείς, λέω ας πούμε εσείς που είστε από την Αλβανία να έρθετε να μας μιλήσετε, είναι πολύ ωραίο. Το βάζω πάντα σε θετικό πλαίσιο, έχεις 2 πατρίδες, 2 χώρες, 2 γλώσσες μπορείς να καταλαβαίνεις.. το βάζω σε ένα τέτοιο.. και με πολύ χαρά ας πούμε και οι γονείς, γιατί και στους γονείς περνάει αυτό. Προσπαθώ να βάζω μέσα και τους γονείς αυτό κάνω.

Αλεξάνδρα: Το παρουσιάζεις δηλαδή σαν προτέρημα αυτό;

Δέσποινα: Οπωσδήποτε.

Στο παράδειγμα, η νηπιαγωγός υποστηρίζει πως είναι σημαντικό τα παιδιά να βλέπουν τις διαφορές δίπλα τους και να τις βιώνουν, έτσι επωφελούνται και μαθαίνουν μέσα από αυτές. Ακόμα, αναφερόμενη στη διαφορετικότητα που υπάρχει στην τάξη της λέει ότι προσπαθεί να την τοποθετεί πάντα μέσα σε ένα θετικό πλαίσιο,

εμπλέκοντας σε αυτό και τους γονείς των παιδιών και προσπαθεί να παρουσιάζει τη διαφορά ως προτέρημα.

Η ανάγκη γνωριμίας και επαφής με το διαφορετικό στοιχείο αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στις τάξεις του νηπιαγωγείου, όπως προκύπτει από την παρατήρηση. Στις βιβλιοθήκες των τριών τμημάτων υπάρχουν παραμύθια που μιλάνε για τη διαφορετικότητα, όπως για παράδειγμα «Ελμερ, ο παρδαλός ελέφαντας», «Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου», «Ο τρυφερούλης, μικροφτερούλης», η σειρά παραμυθιών με ηρώίδα τη Μόζα τη γάτα, κ.α.. (βλ. Παράρτημα 6, σ. 223) Τα παραμύθια αυτά επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς στη διδασκαλία τους για να θίξουν το θέμα της διαφορετικότητας. Επίσης, είναι στη διάθεση των μαθητών να τα επεξεργαστούν και να τα δανειστούν στο σπίτι τους για να τα διαβάσουν.

Ακόμα, στο ένα τμήμα στη γωνιά του κουκλόσπιτου υπήρχαν έγχρωμες κούκλες, ώστε αβίαστα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό χρώμα (βλ. Παράρτημα 6, σ. 225). Τέλος, οι κάρτες που χρησιμοποιούνταν στις γωνιές των τριών τμημάτων απεικόνιζαν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων (βλ. Παράρτημα 6, σ. 224).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες επιλέγουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους ως πηγή μάθησης και προσπαθούν να τοποθετούν το διαφορετικό στοιχείο σε ένα θετικό πλαίσιο.

Επίλογος

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι θεματικές ενότητες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συνοψίζοντας τις απαντήσεις,

όσον αφορά τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος ήταν εμφανές ότι έτειναν να είναι θετικές, ωστόσο παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Περνώντας στις απαντήσεις των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων, εντοπίστηκαν διάφορες απόψεις σχετικά με το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όπως προέκυψε από τα δεδομένα οι παράγοντες χωρίζονται σε διακριτές κατηγορίες, α) μαθητές, β) εκπαιδευτικοί, γ) εκπαιδευτικό περιβάλλον και δ) εκπαιδευτική πολιτική και μπορούν να συμβάλλουν ή να αποτελέσουν εμπόδιο στην προσπάθεια των νηπιαγωγών να προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Όσον αφορά την κατανόηση της έννοιας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αν και οι περισσότεροι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν την έννοια, ωστόσο την ερμήνευσαν ως μια θεωρία που αφορά την ισότητα όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, εντοπίστηκαν τεχνικές διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών, οι οποίες αποτελούν προτάσεις του Α.Π. του νηπιαγωγείου ή πρακτικές επηρεασμένες από καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, που όπως φάνηκε τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και παρουσιάζουν διαφοροποίηση όπου χρειάζεται σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και προχωρώ στο συσχετισμό τους με συμπεράσματα άλλων ερευνών, με στόχο να απαντηθεί ο κύριος σκοπός της έρευνας και να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση

Εισαγωγή

Ο γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εις βάθος μελέτη και κατανόηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη. Μετά από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, διαφάνηκε ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συνδέονται με τη διαμόρφωση των στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Στο παρόν κεφάλαιο στόχος μου είναι να συσχετίσω τα αποτελέσματα της έρευνάς μου με αποτελέσματα άλλων ερευνών και να προχωρήσω σε μια σειρά παρατηρήσεων και συμπερασμάτων.

Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια αποτελεί αντικείμενο πληθώρας ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τόσο θετικές όσο και αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Avramidis et al., 2000a, Avramidis et al., 2002, Avramidis & Kalyva, 2007, Hammond & Ingalls, 2002, Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ομοίως, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος δεν παρουσίαζαν ομοιομορφία. Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002) το γεγονός ότι μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν έρευνες που να δείχνουν μόνο θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη σημαίνει ότι δεν υπάρχει ευρεία αποδοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η μεγαλύτερη μερίδα των συμμετεχόντων διατηρούσε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση γενικά, καθώς εκδήλωσαν θετικές απόψεις σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, εκφράστηκαν απόψεις σύμφωνα με τις οποίες η έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα θετικό γεγονός και είναι καλό να προωθείται, καθώς πάντα μέσα στις σχολικές μονάδες φοιτούν μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες και χρειάζονται βοήθεια και στήριξη ώστε να τις ξεπεράσουν. Ακόμα, μερίδα των συμμετεχόντων χαρακτήρισε τη συμπερίληψη ως μια πολύ αναγκαία διαδικασία, μέσω της οποίας μειώνονται φαινόμενα περιθωριοποίησης και διακρίσεων, ενώ προωθείται η ιδέα της ομάδας. Επιπρόσθετα, ειπώθηκε πως αν δεν ήταν η συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα απλά θα διαχώριζαν τους μαθητές σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (Avramidis et al., 2000a, Avramidis et al., 2002, Avramidis & Kalyva, 2007, Koutrouba et al., 2008) παρόμοια ευρήματα έχουν εντοπιστεί σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί με θέμα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όπου οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στη συνολική ιδέα της συμπερίληψης.

Πιο ειδικά, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι μέρος των συμμετεχόντων αναγνώριζε τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Όπως υποστηρίχθηκε αν οι μαθητές αναπτύξουν το συναίσθημα ότι ανήκουν κάπου τότε μπορούν να παρουσιάσουν πρόοδο. Σε αυτή την κατεύθυνση, σύμφωνα με τις απόψεις μερίδας των νηπιαγωγών, συμβάλλει η

αξιοποίηση του διαφορετικού στοιχείου στη διδασκαλία και η δημιουργία κλίματος αποδοχής και αγάπης μέσα στην τάξη προς τους «διαφορετικούς» μαθητές.

Τα οφέλη της συμπερίληψης για τους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. επισημάνθηκαν και σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (Avramidis et al., 2002, Avramidis & Kalyva, 2007, Koutrouba et al., 2008) σε άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την άποψη πως η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών ωφελεί εξίσου τους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Avramidis et al., 2002). Παρόμοια, η πεποίθηση ότι η συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος τους ευνοεί σε πολλά επίπεδα εκφράστηκε στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), αλλά και στην έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007), τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες έκριναν πως η συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος μπορεί να αποφέρει θετικά αποτελέσματα στις ακαδημαϊκές και στις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας διατηρούσαν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, διαφάνηκε ιδιαίτερα έντονη η αβεβαιότητά τους ως προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών χωρίς την παροχή βοήθειας, αλλά και ως προς τη συμπερίληψη παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A. χωρίς να υπάρχει στην τάξη ειδικός παιδαγωγός. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως αν και οι νηπιαγωγοί δήλωναν ότι η συμπερίληψη είναι μια πάρα πολύ ωραία ιδέα και κάτι εύκολο θεωρητικά, επεσήμαναν πως στην πράξη δε συμβαίνει το ίδιο και πως χρειάζεται να παρέχεται βοήθεια στη νηπιαγωγό που στην τάξη της προσπαθεί να προωθήσει τη συμπερίληψη. Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί των

τριών τμημάτων διατηρούσαν αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν E.E.A. στην περίπτωση που δεν υπήρχε ταυτόχρονα μέσα στην τάξη η νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης ώστε να τους παρέχει την απαραίτητη βοήθεια. Σχετικά, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενώ οι νηπιαγωγοί των τάξεων κατανοούσαν πως είναι δικαίωμα των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν E.E.A. να βρίσκονται στην τάξη και να μην αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε προβλέπει η νομοθεσία, ωστόσο η αντίδρασή τους ήταν ιδιαίτερα αρνητική στο ενδεχόμενο να έχουν υπό την εποπτεία τους μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν E.E.A. χωρίς να υπάρχει έστω συνοδός και η παρουσία των συγκεκριμένων μαθητών στην τάξη φάνηκε να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παρουσία νηπιαγωγού παράλληλης στήριξης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Hammond & Ingalls (2002), όπου ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρούσε ότι στα σχολεία τους υπήρχε η δυνατότητα υλοποίησης συμπεριληπτικών προγραμμάτων, ωστόσο δε δεσμεύονταν ως προς την εφαρμογή τους και εκφράζονταν αρνητικά σχετικά με τη συμπερίληψη, εκφράζοντας αβεβαιότητα σχετικά με τα συμπεριληπτικά προγράμματα, όπως παρατηρείται να συμβαίνει και στα αποτελέσματα της έρευνάς μου.

Οι στάσεις των συμμετεχόντων της έρευνας φάνηκαν να είναι σε αρκετά σημεία αντικρουόμενες. Μερίδα των συμμετεχόντων ενώ υποστήριξε την άποψη ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ωφελεί όλους τους μαθητές, ταυτόχρονα έθετε περιορισμούς ως προς τα χαρακτηριστικά των μαθητών που μπορούν να συμπεριληφθούν στην τάξη του νηπιαγωγείου του δεσπόζοντος ρεύματος, επισημαίνοντας πως μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν σοβαρές E.E.A. δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στην τάξη.

Ουσιαστικά αυτό που παρατηρείται εδώ είναι ότι τη στιγμή που αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της συμπερίληψης και τα πολλαπλά οφέλη της, την ίδια στιγμή υποστηρίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης χωριστών δομών εκπαίδευσης. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), όπου οι εκπαιδευτικοί ενώ υποστήριζαν πως θεωρούν τη συμπερίληψη απαραίτητη και ένα μέσο βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του σχολείου του δεσπόζοντος ρεύματος, που βοηθά να μειωθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες και σχεδόν όλοι δήλωσαν πως θα αποδέχονταν στην τάξη τους ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες, ταυτόχρονα υποστήριζαν ότι θα ήταν προτιμότερο οι μαθητές με αναπηρία να φοιτούν σε ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρόμοια, στα αποτελέσματα της έρευνας των Koutrouba et al. (2008), όπου παρατηρήθηκε πως παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος εκφράστηκε θετικά για τη συμπερίληψη, ωστόσο ένα σημαντικό μέρος τους δεν τάσσονταν υπέρ της και τη στάση τους επηρέαζαν διάφοροι παράγοντες.

Άρα στα αποτελέσματα της έρευνάς μου σχετικά με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκφράζουν θετικές απόψεις και διατηρούν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη, ωστόσο υποστηρίζουν πως η συμπερίληψη αποτελεί μια θεωρία που χρειάζεται προϋποθέσεις για να γίνει πράξη και οι στάσεις τους φαίνεται να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως η παροχή βοήθειας και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι στάσεις των συμμετεχόντων μετατοπίζονται και γίνονται αρνητικές όταν η συμπερίληψη αφορά μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. και το βάρος της εκπαίδευσής τους πέφτει αποκλειστικά πάνω στους δικούς τους ώμους.

Στην έρευνά τους οι Avramidis & Kalyva (2007) εξήγησαν πως οι αρνητικές στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονταν από διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα οι πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και γενικότερα με τη λειτουργία μιας συμπεριληπτικής τάξης, οι διαφορετικοί τύποι Ε.Ε.Α. που θεωρούνταν ότι είχαν οι μαθητές, από το εάν αισθάνονταν επαρκώς προετοιμασμένοι για να τους διδάξουν και τέλος οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερος αρνητικοί στην ιδέα να αναλάμβαναν την πλήρη ευθύνη για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών χωρίς τη βοήθεια «ειδικών» επαγγελματιών. Όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αυτοί οι παράγοντες δεν ήταν οι μόνοι που μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά τις στάσεις των νηπιαγωγών.

Παρακάτω ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας που αφορούσαν τους παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, φάνηκε να επηρεάζαν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι παράγοντες κατηγοριοποιήθηκαν και οι κατηγορίες βρίσκονται σε συμφωνία με αυτές που πρότειναν οι Avramidis & Norwich (2002), ενώ ταυτόχρονα εμπλουτίστηκαν με νέους παράγοντες και δημιουργήθηκε μία επιπλέον κατηγορία.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία αφορά τους μαθητές, η δεύτερη τους εκπαιδευτικούς, η τρίτη το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η τέταρτη, που αποτελεί τη νέα κατηγορία, αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύσσει το εκάστοτε κράτος. Παρακάτω ακολουθούν αναλυτικά οι κατηγορίες όπως διαμορφώθηκαν έπειτα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και ο συσχετισμός τους με τη βιβλιογραφία.

Μαθητές

Χαρακτηριστικά μαθητών

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρέαζε άμεσα τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψή τους στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος. Οι νηπιαγωγοί φάνηκε να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη τους στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Όσον αφορά το ποια είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που επηρέαζαν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη τα αποτελέσματα της έρευνάς μου έδειξαν πως υπήρχε διάσταση απόψεων και αξίζει να σημειωθεί πως εκφράστηκαν σχεδόν τόσες απόψεις όσοι και οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία.

Όπως αναφέρθηκε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πολλοί ερευνητές υποστήριξαν ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. και προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al., 2000a, Avramidis et al., 2000b, Avramidis & Kalyva 2007,

Koutrouba et al., 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Πιο συγκεκριμένα, στις έρευνες αυτές οι στάσεις των συμμετεχόντων γίνονταν περισσότερο αρνητικές απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών όταν η σοβαρότητα των Ε.Ε.Α. αυξανόταν. Παρομοίως, τα αποτελέσματα της έρευνά μου έδειξαν πως οι μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν σοβαρές Ε.Ε.Α. και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργούσαν ιδιαίτερη ανησυχία στις νηπιαγωγούς και αισθάνονταν ότι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς ώστε να τους συμπεριλάβουν με επιτυχία στην τάξη. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν περιορίστηκαν στα χαρακτηριστικά των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α. και προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και σε χαρακτηριστικά μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μαθητών που παρουσιάζουν ψυχικά νοσήματα.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο τρόπος που αντιμετώπιζαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών οι συμμετέχοντες χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, ένα μέρος των συμμετεχόντων αντιμετώπιζε τα χαρακτηριστικά των μαθητών ως πηγή προβλήματος που δημιουργούσε εμπόδια στη συμπερίληψή τους, ενώ άλλοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι οι ίδιοι αποτελούσαν εμπόδιο στη συμπερίληψη λόγω της έλλειψης γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μαθητών, καθώς δε κατάφεραν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών ώστε να συμπεριληφθούν με επιτυχία.

Άρα γίνεται κατανοητό πως και στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των νηπίων και οι στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη ορισμένων μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Ωστόσο, είναι χρήσιμο να επισημανθεί πως τα χαρακτηριστικά των μαθητών δεν αντιμετωπίζονται από όλους τους συμμετέχοντες ως εμπόδιο στη συμπερίληψή τους, αλλά μέρος των συμμετεχόντων αισθάνεται πως οι ίδιοι αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν με επιτυχία μαθητές με ιδιαιτερότητες λόγω ελλιπών γνώσεων.

Μέγεθος τάξης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν ανά τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης εκ μέρους τους και η άποψη αυτή έρχεται να συμφωνήσει με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς με σχετικό θέμα όπου, ομοίως, το μέγεθος της τάξης αποτέλεσε παράγοντα που προκαλούσε ανησυχία στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συμπερίληψης και επηρέαζε τις στάσεις τους (Harrington, 1997, Smith & Smith, 2000, Trump & Hange, 1996).

Θεωρητικά μία τάξη νηπιαγωγείου μπορεί να λειτουργήσει απρόσκοπτα εφόσον ο αριθμός των μαθητών δεν υπερβαίνει αριθμητικά τους 25, σύμφωνα με το Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Όμως, όπως διαφάνηκε στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δεν ίσχυε το ίδιο στην πράξη, καθώς υπήρχε μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν ανά τάξη και στην αποτελεσματική παρέμβαση εκ μέρους των νηπιαγωγών με σκοπό τη διαχείριση της ποικιλομορφίας που παρουσιαζόταν στην τάξη και την προώθηση της συμπερίληψης. Σύμφωνα με τους Smith & Smith (2000), το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν ανά τάξη μπορεί να λειτουργήσει στη θεωρία, δε σημαίνει αναγκαστικά ότι μπορεί να λειτουργήσει και στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές (Smith & Smith, 2000), δήλωσαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση

ανάμεσα στο μέγεθος της τάξης και στο επίπεδο που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να επιτυγχάνουν όσον αφορά τη συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μου υποστηρίζουν αυτή την άποψη, καθώς όπως διαφάνηκε όσο μικρότερο ήταν το μέγεθος της τάξης, τόσο πιο πιθανό ήταν οι νηπιαγωγοί να νοιώθουν ότι προωθούσαν επιτυχώς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Μάλιστα, η μικρότερη πληθυσμιακά τάξη της υπό μελέτη σχολικής μονάδας αναδείχθηκε ως ιδανική, καθώς θεωρήθηκε ότι αποτελούσε πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, μέσα στο οποίο αξιοποιούνταν τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, όπως άλλωστε έχουν υποστηρίξει σε προηγούμενες έρευνες διάφοροι ερευνητές πως είναι ανάγκη να γίνεται στα πλαίσια της συμπερίληψης (Avramidis et al., 2000b, Dupoux et al., 2006, Pollard & Rojewski, 1993, Scruggs & Mastropieri, 1996).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν ανά τάξη στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι ένα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει άμεσα τις προσπάθειες των νηπιαγωγών να προωθήσουν τη συμπερίληψη στην τάξη τους. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως οι μικρότερες πληθυσμιακά τάξεις του νηπιαγωγείου έχουν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηριστούν ως συμπεριληπτικές, καθώς επιτρέπουν στις νηπιαγωγούς να εκμεταλλεύονται και να αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό.

Εκπαιδευτικοί

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Ένα σημαντικό θέμα που αναδύθηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι η συμπερίληψη πρέπει και οφείλει να ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Προέκυψε, λοιπόν, από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι η ύπαρξη μιας καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος επηρέαζε θετικά τους νηπιαγωγούς απέναντι στη συμπερίληψή τους και γενικότερα βοηθούσε να προωθηθεί στο σχολείο η φιλοσοφία της συμπερίληψης με αβίαστο τρόπο. Αντιθέτως, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελούσε εμπόδιο και προδιέθετε αρνητικά τις νηπιαγωγούς απέναντι στην προώθηση της συμπερίληψης.

Σχετικά, οι Hammond & Ingalls (2003) έχουν επισημάνει ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη οφείλεται μέχρι ένα βαθμό στα χαμηλά επίπεδα συνεργασίας τους με άλλους εκπαιδευτικούς, όπως οι ειδικοί παιδαγωγοί. Η έλλειψη συνεργασίας σύμφωνα με τους ερευνητές, αλλά και με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρεμποδίζει την ανάπτυξη των συμπεριληπτικών προγραμμάτων. Ωστόσο, στα αποτελέσματα της έρευνάς μου οι νηπιαγωγοί δεν αναφέρθηκαν μόνο στην ανάγκη ύπαρξης συνεργασίας με ειδικούς παιδαγωγούς, αλλά γενικότερα στην ανάπτυξη δικτύου συνεργασίας μεταξύ όλων των νηπιαγωγών της σχολική μονάδας.

Πιο εξειδικευμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μου η προώθηση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο μπορούσε να επιτευχθεί όταν οι

εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν αρμονικά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, λειτουργούσαν ομαδικά παρέχοντας στήριξη στους συναδέλφους που τη χρειάζονταν και δρούσαν συλλογικά με κοινό γνώμονα το καλό του σχολείου. Ακόμα, οι συμμετέχοντες υποστήριζαν πως όταν στο σχολείο επικρατεί κλίμα αλληλοαποδοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών τότε οι μαθητές επηρεάζονται θετικά και υιοθετούν τις συμπεριφορές που βλέπουν, με αποτέλεσμα να προωθούνται στόχοι της συμπερίληψης όπως η αποδοχή και η αλληλοβοήθεια.

Περνώντας τώρα από τη συνεργασία των νηπιαγωγών σε επίπεδο σχολείου στη συνεργασία σε επίπεδο τάξης, και πιο συγκεκριμένα στη συνεργασία της νηπιαγωγού της τάξης με τη νηπιαγωγό παράλληλης στήριξης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στις περιπτώσεις που υπήρχε συνεργασία, τότε προωθούνταν η συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν E.E.A.. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών εντός της τάξης είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν όλες εκείνες οι ενέργειες που στόχευαν στην ισότιμη συμμετοχή, όχι μόνο του μαθητή που θεωρούνταν ως να έχει E.E.A., αλλά και όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τάξεις είχαν εμπλουτιστεί με το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό που διευκόλυνε στοχευμένα συγκεκριμένους μαθητές, όμως ταυτόχρονα απευθύνονταν και στο σύνολο της ομάδας ώστε να αποφευχθεί η διαφοροποίηση, ενώ οι νηπιαγωγοί είχαν φροντίσει οι ρόλοι τους να μην είναι διακριτοί για να απαλειφθεί το ενδεχόμενο της στοχοποίησης των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν E.E.A..

Αντίθετα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στις περιπτώσεις όπου υπήρχε έλλειψη συνεργασίας μεταξύ της νηπιαγωγού της τάξης και της νηπιαγωγού παράλληλης στήριξης. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών σε επίπεδο τάξης εμπόδιζε την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών που θεωρούνταν ως

να έχουν Ε.Ε.Α. που φοιτούσαν στην τάξη και είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια αρνητικού κλίματος στην τάξη με αποτέλεσμα οι μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α. να μη συμμετέχουν υπό ίσους όρους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε πως όταν οι ρόλοι των δύο νηπιαγωγών ήταν διακριτοί ενισχύονταν ο διαχωρισμός των μαθητών σε δύο ομάδες. Ο διαχωρισμός των ρόλων των δύο νηπιαγωγών γίνονταν γιατί υποστηρίχθηκε η άποψη πως την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση του μαθητή που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α. έφερε η νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης.

Έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα εξηγούν ότι αυτή η πεποίθηση αποτελεί απόρροια της πρότερης εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμοζόταν, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α. τοποθετούνταν σε τμήματα ένταξης, όπου ο ειδικός παιδαγωγός είχε την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευσή τους (Padeliadu & Lambropoulou, 1997, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Έτσι, παρατηρείται ότι ακόμα και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αντιστάσεις στις αλλαγές που συνδέονται με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Συμπερασματικά παρατηρείται ότι οι στάσεις των νηπιαγωγών επηρεάζονται θετικά όταν στη σχολική μονάδα αναπτύσσονται δίκτυα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, το ίδιο συμβαίνει και ως προς τη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν όταν στο νηπιαγωγείο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και έχουν κοινούς στόχους με τους ειδικούς παιδαγωγούς προωθείται η επιτυχής συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α., με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η δημιουργία διαχωρισμού και η ετικετοποίηση του «διαφορετικού» στοιχείου μέσα στην τάξη από τους υπόλοιπους μαθητές.

Προσωπικά κίνητρα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ένας νέος παράγοντας, που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στην προώθηση της συμπερίληψης, τα προσωπικά κίνητρα του εκάστοτε νηπιαγωγού. Τα κίνητρα χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες τα εσωτερικά και τα εξωτερικά.

Η πρώτη κατηγορία που προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μου εμπεριέχει τα θετικά συναισθήματα που βίωσε η νηπιαγωγός όταν διαπίστωνε πως μέσα από την συμπερίληψή τους στην τάξη οι μαθητές που παρουσίαζαν δυσκολίες επωφελήθηκαν σημαντικά και παρουσίασαν πρόοδο και βελτίωση σε όλα τα επίπεδα. Φάνηκε λοιπόν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εσωτερικών κινήτρων των νηπιαγωγών και της στάσης τους απέναντι στην προώθηση της συμπερίληψης.

Περνώντας στη δεύτερη κατηγορία, τα εξωτερικά κίνητρα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο μισθός αποτελούσε ένα παράγοντα που επηρέαζε τις στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης. Οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας εξέφρασαν την άποψη ότι δεν αμείβονταν επαρκώς και πως πιθανόν ένα οικονομικό κίνητρο θα λειτουργούσε θετικά ως προς την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εκ μέρους τους. Στα οικονομικά κίνητρα ως παράγοντα που ενισχύει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές αναφέρθηκαν στην έρευνά τους οι Ζοπίου-Sideri & Vlachou (2006), σύμφωνα με την οποία η επιπλέον δουλειά που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη θα έπρεπε να αναγνωρίζεται μισθολογικά.

Άρα σύμφωνα με τα παραπάνω, τα προσωπικά κίνητρα των νηπιαγωγών αποτελούν ένα παράγοντα που επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεών τους απέναντι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο.

Εκπαιδευτικό περιβάλλον

Παροχή υποστηρικτικού υλικού

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστήριξαν πως η παροχή υποστηρικτικού υλικού και πόρων εκ μέρους του κράτους ήταν απαραίτητες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αναγκαίο να έχουν πρόσβαση στο απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό αλλά και οι σχολικές μονάδες να είναι κατάλληλα εξοπλισμένες. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την άποψη πως όταν μία σχολική μονάδα δεν είναι καλά εξοπλισμένη και δεν έχουν στη διάθεσή τους τα απαραίτητα μέσα, όπως εποπτικό υλικό, παιδαγωγικό υλικό και νέες τεχνολογίες, εμποδίζεται η προώθηση της συμπερίληψης και το διδακτικό τους έργο δυσκολεύει.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την έρευνα των Avramidis et al. (2000a) όπου η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού φάνηκε να είναι ένας παράγοντας που οδηγούσε στη δημιουργία αρνητικών στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στο ενδεχόμενο να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη, καθώς δεν τους δινόταν η δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Ομοίως, οι Avramidis & Norwich (2002) τόνισαν ότι η παροχή υλικής υποστήριξης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α..

Παρόμοια, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), επισημάνθηκε ότι η παροχή επαρκών και κατάλληλων πόρων και υλικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών καθώς στα αποτελέσματά της τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη παροχής επαρκών πόρων και στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

Τέλος, ακόμα ένα θέμα που αναδείχτηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η αναγκαιότητα οι σχολικές μονάδες να είναι προσβάσιμες για όλους τους μαθητές και οι χώροι τους να είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι ώστε να μπορούν να υποδεχτούν μαθητές με αναπηρίες.

Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό πως είναι αναγκαίο το νηπιαγωγείο να είναι καλά εξοπλισμένο, να διαθέτει το υποστηρικτικό υλικό που είναι απαραίτητο στους νηπιαγωγούς για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και οι χώροι του να είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι ώστε να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτό.

Παροχή στήριξης από ειδικούς

Η παροχή στήριξης από ειδικούς στον εκπαιδευτικό αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και θεωρείται σύμφωνα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και πρότερων ερευνών (Avramidis et al., 2000a, Hammond & Ingalls, 2003, Unianu, 2012) ως ένα κίνητρο βαρύνουσας σημασίας.

Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν την άποψη ότι οι ειδικοί συνεργάτες μπορούν να παράσχουν σημαντική

στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην προσπάθειά τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Μέσα από την ανάπτυξη ενός δικτύου συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των ειδικών συνεργατών το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να διαμορφωθεί ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή που χρειάζεται περισσότερο εξειδικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία και, επίσης, μπορεί να σχεδιαστεί μία επιτυχής παρέμβαση πάντα από κοινού που θα εφαρμόζεται εντός και εκτός σχολικού πλαισίου ώστε να υπάρχει συνέχεια. Ακόμα, εκφράστηκε η άποψη πως για να μπορέσει μία σχολική μονάδα να θεωρηθεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό θα πρέπει να υπάρχει μόνιμη συνεργασία με ειδικούς συνεργάτες, οι οποίοι στην ιδανική περίπτωση θα αποτελούν μέρος του προσωπικού του σχολείου. Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνάς μου συμφωνούν με την έρευνα της Unianu (2012), σύμφωνα με την οποία η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις στάσεις τους και πιο ειδικά η έλλειψη στήριξης από ειδικούς στο έργο τους οδηγεί στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων ως προς τη συμπερίληψη μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν Ε.Ε.Α.

Εκτός όμως από την ανάγκη παροχής στήριξης από ειδικούς συνεργάτες, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως οι συμμετέχοντες έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στη βοήθεια που τους προσφερόταν από τους ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τάξη οι μαθητές που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α. στο νηπιαγωγείο που μελετήθηκε. Μάλιστα, η παροχή βοήθειας θεωρήθηκε από μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων απαραίτητη και η έλλειψή της δημιουργούσε αρνητικές στάσεις ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α.. Στο σημείο αυτό είναι κρίσιμο να αναφερθεί πιο αναλυτικά ο συγκεκριμένος παράγοντας, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο κύριος λόγος που οι νηπιαγωγοί της σχολικής μονάδας διατηρούσαν θετική στάση ως

προς τη συμπερίληψη των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α., οι οποίοι φοιτούσαν στη σχολική μονάδα, ήταν οι νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης που υπήρχαν σε κάθε τάξη. Σύμφωνα με μερίδα των συμμετεχόντων η παρουσία ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη δημιουργούσε αίσθημα ασφάλειας, καθώς μπορούσε να τους παρασχεθεί απαραίτητη στήριξη και γνώσεις σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής, και όχι μόνο, τη στιγμή που χρειάζονταν. Επιπρόσθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός διευκολύνεται σημαντικά από την ύπαρξη μέσα στην τάξη ενός ειδικού παιδαγωγού ο οποίος θα αποτελέσει το μέσο που θα βοηθήσει τις νηπιαγωγούς να κάνουν πράξη τις γνώσεις που κατέχουν θεωρητικά, ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσον αφορά την παροχή στήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας που έχει γίνει σχετικά από τους Avramidis et al. (2000a), όπου τα ευρήματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν μεγαλύτερη υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς όταν στην τάξη τους φοιτούν μαθητές με σοβαρές δυσκολίες. Επίσης, συμφωνούν με τα ευρήματα των Hammond & Ingalls (2003), τα οποία έδειξαν ότι η διαμόρφωση αρνητικών στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση πιθανόν οφείλονταν στα χαμηλά επίπεδα υποστήριξης που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί από άλλους εκπαιδευτικούς.

Άρα, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν και στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου είναι αναγκαία η παροχή στήριξης από ειδικούς ώστε να διευκολύνεται η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως φάνηκε στα αποτελέσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν πως οι ειδικοί μπορούν να συμβάλουν θετικά στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές παρέχοντάς απαραίτητη στήριξη, αλλά και γνώσεις.

Γονείς

Στα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε ένας νέος παράγοντας που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων μπορεί είτε να συμβάλλει στις προσπάθειές τους να προωθήσουν τη συμπερίληψη, είτε να λειτουργήσει ως εμπόδιο. Ο νέος παράγοντας που προέκυψε ήταν οι γονείς των μαθητών. Οι συμμετέχοντες έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στο ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως φάνηκε στα ευρήματα της έρευνας, οι γονείς των μαθητών ήταν αυτοί που μπορούσαν να βοηθήσουν τις νηπιαγωγούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, καθώς τους προσέφεραν πολύτιμες πληροφορίες για τους μαθητές και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Στον αντίποδα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία εκ μέρους των γονέων αποτελούσε τροχοπέδη στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος.

Ακόμα ένας λόγος για τον οποίο οι γονείς είναι σημαντικοί στην προσπάθεια για προώθηση της συμπερίληψης, αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές του νηπιαγωγείου βρίσκονται σε μια ηλικία που οι γονείς τους στα μάτια τους φαντάζουν τέλειοι και σχεδόν όσες πληροφορίες δέχονται μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον γίνονται αποδεκτές ως ορθές και έτσι τα παιδιά άκριτα τις αντιγράφουν και τις επαναλαμβάνουν. Αυτό το θέμα θίχτηκε μέσα από τις συνεντεύξεις μερίδας των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίοι εξέφρασαν την άποψη πως το έργο τους ως προς την προώθηση της συμπερίληψης δυσκόλευε όταν το παιδί εισερχόταν στο σχολείο ήδη προκατειλημμένο μέσα από την οικογένειά του ως προς το διαφορετικό

στοιχείο, λόγω της αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων είτε για τους αλλοδαπούς είτε για μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν E.E.A..

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φέρνουν στο φως νέα αποτελέσματα για το ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο, που δεν έχουν μελετηθεί στο παρελθόν, σχετικά με τους γονείς των μαθητών και το γεγονός ότι η εμπλοκή τους ή μη στην εκπαιδευτική διαδικασία φάνηκε να συνυπολογίζεται από τις νηπιαγωγούς ως παράγοντας που επηρεάζει την προώθηση της συμπερίληψης εκ μέρους τους.

Εκπαιδευτική πολιτική

Επιμορφώσεις

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από τη φύση του είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενισχύουν συνεχώς το γνωστικό τους υπόβαθρο μέσα στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και εξάσκησης. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι απαραίτητο οι νηπιαγωγοί να επιμορφώνονται πάνω σε νέα εκπαιδευτικά θέματα και στις παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις προκειμένου να μπορούν να προωθήσουν επιτυχώς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μερίδα των συμμετεχόντων τόνισε πως μόνο εφόσον οι νηπιαγωγοί επιμορφωθούν πάνω στις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα καταστούν ικανοί να την εφαρμόσουν, ώστε να γίνει πράξη η συμπερίληψη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) οι συμμετέχοντες δήλωσαν, παρομοίως, ότι χρειάζεται να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα η περαιτέρω εκπαίδευση στην ειδική αγωγή των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία όπου εφαρμόζονται συμπεριληπτικά προγράμματα.

Στον αντίποδα, από μια μικρή μερίδα των συμμετεχόντων εκφράστηκε η άποψη ότι οι επιμορφώσεις θεωρούνταν τετριμμένες, καθώς παρά το γεγονός ότι είναι σε θέση να προσφέρουν νέες γνώσεις στον εκπαιδευτικό, δεν τον βοηθούν ουσιαστικά στο έργο του.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών οι επιμορφώσεις τους πάνω σε θέματα συμπερίληψης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την προώθησή της.

Αναλυτικό πρόγραμμα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας το Α.Π. του νηπιαγωγείου αποτελούσε ένα σημαντικό παράγοντα που φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος παράγοντας έρχεται να προστεθεί στο σύνολο των παραγόντων που έχουν αναδειχθεί μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προσφέρει νέα γνώση στην έρευνα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι απόψεις μεγάλης μερίδας των συμμετεχόντων της έρευνας σχετικά με το Α.Π. του νηπιαγωγείου έδειξαν ότι αισθάνονταν πως αυτό βοηθά στην προώθηση της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, αιτιολόγησαν την άποψη αυτή λέγοντας πως το Α.Π. του νηπιαγωγείου είναι ένα ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στην τάξη και τους προσφέρει πληροφορίες σχετικά με θέματα διαφορετικότητας. Επιπρόσθετα, τόνισαν ότι μέσω του Α.Π. του νηπιαγωγείου τους δινόταν η δυνατότητα να αξιοποιήσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και στηριζόμενοι στις εμπειρίες και στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μπορούσαν να ανταποκριθούν στις πραγματικές

τους ανάγκες διαφοροποιώντας κατάλληλα τη διδασκαλία. Ακόμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ευελιξία που παρουσιάζει το Α.Π. του νηπιαγωγείου επέτρεπε στις νηπιαγωγούς όπου έκριναν αναγκαίο να κινηθούν έξω από τις κατευθυντήριες γραμμές του, ώστε να επικεντρωθούν στα σημεία που θεωρούσαν απαραίτητο, ανταποκρινόμενοι με τον τρόπο αυτό στα χαρακτηριστικά των μαθητών τους.

Στον αντίποδα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν φωνές που υποστήριξαν ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου λειτουργούσε ανασταλτικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λόγω σημαντικών ελλείψεων που παρουσιάζει. Συγκεκριμένα, ακούστηκε η άποψη ότι εφόσον το Α.Π. αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί χτίζουν τη διδασκαλία τους και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, είναι ανάγκη να αποκτήσει περισσότερο συμπεριληπτικό προσανατολισμό και να εμπλουτιστεί με στοιχεία που βοηθούν τους νηπιαγωγούς να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στην τάξη τους.

Συμπερασματικά το Α.Π. φάνηκε να κατέχει κυρίαρχο ρόλο στον τρόπο που οι νηπιαγωγοί πραγματοποιούν τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό, καθώς μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ακολουθεί τις εισηγήσεις του. Επιπρόσθετα, η προώθηση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο φάνηκε να εξαρτάται από τη δομή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Α.Π. που επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Οπότε, εάν θέλουμε στο νηπιαγωγείο να αναπτύσσονται συμπεριληπτικές πρακτικές ένα μέσο για να επιτευχθεί αυτό είναι μέσα από το Α.Π..

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε η συζήτηση σχετικά με τους παράγοντες που επηρέαζαν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έπειτα από όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω γίνεται κατανοητό πως η διαμόρφωση

των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη δεν είναι μια απλή διαδικασία, αλλά είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και πολυδιάστατη. Παρακάτω παρουσιάζεται ο τρόπος που οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας προσέγγισαν και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την έννοια της συμπερίληψης.

Ερμηνεία και κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κατανοούσαν την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε ένα από τα ερευνητικά μου ερωτήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες δε γνώριζαν σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις βασικές αρχές της. Ακόμα, διαφάνηκε η άποψη ότι η συμπερίληψη σαν έννοια δεν αποτελεί κάτι καινούργιο, αλλά μέρος της συνεχούς ανακύκλωσης των θεωριών της εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται κάθε φορά νέες ορολογίες που σκοπό έχουν να εναρμονίζονται με τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν οι νηπιαγωγοί υποστήριξαν πως συμπερίληψη σημαίνει ότι στο ιδανικό οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε ένα κοινό σχολείο, το οποίο θα είναι για όλους και θα τους εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Επιπρόσθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι δεν πρέπει να υφίστανται ξεχωριστές δομές εκπαίδευσης, αλλά ότι το σχολείο οφείλει να διαμορφωθεί ώστε όλοι οι μαθητές να φοιτούν στο ίδιο πλαίσιο.

Ακόμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μερίδα των νηπιαγωγών φαίνεται ότι κατανοούν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο του δεσπόζοντος ρεύματος χωρίς διακρίσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί

αναφέρθηκαν τόσο στη συμμετοχή των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν Ε.Ε.Α., που όπως διευκρίνισαν μόλις τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να φοιτούν σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία του δεσπόζοντος ρεύματος, όσο και στη συμμετοχή μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, από μερίδα των συμμετεχόντων επισημάνθηκε ότι συμπερίληψη σημαίνει να προωθείται η ιδέα της ομάδας, μέσα στην οποία δεν υπάρχουν διακρίσεις και όλοι συμμετέχουν στο βαθμό που μπορούν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από τη νηπιαγωγό.

Παρατηρείται, λοιπόν, πως παρά την έλλειψη κατάρτισης σε θέματα συμπερίληψης ο τρόπος που οι συμμετέχοντες προσέγγισαν και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την έννοια της συμπερίληψης ήταν τοποθετώντας την σε ένα θετικό πλαίσιο. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει θετικές στάσεις και έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Ανγραμίδης & Καλύβα (2007) οι οποίοι ανέφεραν στην έρευνά τους ότι οι συμμετέχοντες που είχαν λίγη ή καθόλου εκπαίδευση ήταν πιο αρνητικοί απέναντι στη συμπερίληψη συγκριτικά με αυτούς που ήταν καταρτισμένοι.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος που οι συμμετέχοντες προσέγγισαν και ερμήνευσαν την έννοια της συμπερίληψης ήταν γενικά μέσα στα πλαίσια της συμπερίληψης και σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν πολύ εύστοχες. Πιο συγκεκριμένα οι ερμηνείες τους ταυτίζονταν με διάφορες ερμηνείες που έχουν δοθεί στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο επιχειρεί αναθεωρώντας το πρόγραμμά του να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Sebba & Ainscow, 1996), ώστε να αρθούν όλες οι μορφές αποκλεισμού και να προωθηθεί η ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση (Booth & Ainscow, 1998, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω προκύπτει πως η ερμηνεία της συμπερίληψης εκ μέρους των συμμετεχόντων μέσα από μία θετική προσέγγιση ενισχύει το συμπέρασμα που εκφράστηκε προηγούμενα αναφορικά με τις στάσεις, ότι δηλαδή οι νηπιαγωγοί διατηρούσαν θετικές στάσεις ως επί των πλείστων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Παρακάτω ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το τελευταίο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί να εφαρμόσουν ώστε να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που παρουσίαζαν οι μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις τους.

Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας των μαθητών μέσα στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι διαχειρίζονταν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους με τρόπο που παρέπεμπε σε συμπεριληπτικές πρακτικές και υποδήλωνε θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την άποψη ότι πρέπει να εκμεταλλεύονται την ποικιλομορφία των τάξεών τους, προς όφελος όλων των μαθητών, ως πηγή μάθησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι όσον αφορά τη διαφορετικότητα που παρουσίαζαν οι μαθητές που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, υπήρχε διάθεση να αξιοποιηθεί ως πηγή μάθησης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ενώ λαμβάνονταν υπόψη στην καθημερινότητα της τάξης και ήταν αποδεκτή από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες. Το γεγονός αυτό συμφωνεί με την εισήγηση του Ainscow (2003) που προτείνει οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τις διαφορές των μαθητών τους ως ευκαιρίες για μάθηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μερίδα των

συμμετεχόντων δήλωσαν ότι οι διαφορές πρέπει να αξιοποιούνται με τρόπο ωφέλιμο για όλους, ενώ ακούστηκε η άποψη ότι το κάθε παιδί ανεξάρτητα από τις εμφανείς αδυναμίες που παρουσιάζει, έχει σε κάθε περίπτωση κάποια θετικά στοιχεία να δώσει στους υπόλοιπους αρκεί να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να εκφραστούν. Η αξιοποίηση, λοιπόν, των διαφορών θα πρέπει να στοχεύει εξίσου στο όφελος όλων των μαθητών συνολικά, εκτός από το προσωπικό όφελος του «διαφορετικού» μαθητή. Σχετικά έχει αναφερθεί η Tilstone (2000) επισημαίνοντας ότι η διαφορετικότητα θέτει τις βάσεις για την αύξηση της αποδοχής και τη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Στην αξιοποίηση των διαφορετικότητας και της ανομοιογένειας ως πηγή μάθησης έχουν αναφερθεί και οι Angelides et al. (2006), οι οποίοι επιπρόσθετα επεσήμαναν πως η διαφορετικότητα αποτελεί συνεισφορά στην κοινωνική βελτίωση και ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση ή ως ανασταλτικός παράγοντας της μάθησης.

Θετικές στάσεις διαφάνηκαν, επίσης, απέναντι στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία που υπήρχαν τις τάξεις του νηπιαγωγείου που μελετήθηκε. Οι συμμετέχοντες αναφερόμενοι στους μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δήλωσαν ότι οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούσαν ένα θετικό στοιχείο που έδινε τη δυνατότητα στους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς, ήθη, έθιμα, συνήθειες και βιώματα. Επίσης, μερίδα των συμμετεχόντων χρησιμοποιούσαν τις διαφορετικές εμπειρίες και τα βιώματα που έφερναν οι μαθητές μαζί τους στην τάξη με στόχο την ανταλλαγή γνώσεων και τοποθετούσαν τη διαφορετικότητα πάντα σε θετικό πλαίσιο. Στην προσπάθεια αυτή φρόντιζαν να συμπεριλάβουν και τους γονείς των μαθητών. Γενικά, προσπαθούσαν να εκθέσουν στα μάτια των μικρών μαθητών τους τη διαφορετικότητα, προσφέροντας

παράλληλα όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να τη γνωρίσουν, στοχεύοντας μέσα από αυτή την κίνηση στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης και προκατάληψης προς το «διαφορετικό» μαθητή. Επιπρόσθετα, άλλη μερίδα των συμμετεχόντων επεσήμανε ότι για να αποφευχθεί η δημιουργία αρνητικού κλίματος στην τάξη χρειαζόταν να λειτουργήσουν οι ίδιες ως πρότυπα για τους μαθητές τους δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα διαφορετικά στοιχεία. Τέλος, μερίδα των συμμετεχόντων τόνισε ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να βλέπουν τις διαφορές δίπλα τους και να τις βιώνουν, όχι να ακούνε θεωρητικά για αυτές, γιατί μόνο όταν ζουν τις διαφορές μπορούν να μάθουν μέσα από αυτές, όπως έχουν επισημάνει και οι Angelides et al. (2006).

Στα πλαίσια γνωριμίας και επαφής με το διαφορετικό στοιχείο παρατηρήθηκε και στα τρία τμήματα του νηπιαγωγείου ότι υπήρχε εκπαιδευτικό υλικό με θέμα τη διαφορετικότητα. Οι βιβλιοθήκες ήταν εξοπλισμένες με παραμύθια που είχαν σα θέμα τη διαφορετικότητα, στα οποία είχαν πρόσβαση οι μαθητές μέσω της δανειστικής βιβλιοθήκης. Ακόμα, σε ένα τμήμα στη γωνιά του κουκλόσπιτου υπήρχαν έγχρωμες κούκλες, που επέτρεπαν στους μαθητές να έρθουν αβίαστα σε επαφή με το διαφορετικό χρώμα δέρματος και οι κάρτες που υπήρχαν στις γωνιές της τάξης απεικόνιζαν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων.

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω η διαφορετικότητα των μαθητών απέφερε θετικά αποτελέσματα όταν αξιοποιούνταν κατάλληλα. Οι τρόποι αξιοποίησης των διαφορών όπως προέκυψε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν ποικίλοι και οι συμμετέχοντες ανέπτυσαν διάφορες πρακτικές με στόχο τη διαχείριση και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη τους. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν διάφορες πρακτικές που είτε αποτελούσαν προτάσεις του Α.Π. του νηπιαγωγείου, είτε

παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως καινοτόμες. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι οι νηπιαγωγοί έδειξαν να κατανοούν ότι οι πρακτικές που ανέπτυσαν στην τάξη επέτρεπαν να εξατομικευτεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να εναρμονιστεί με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης, στοχεύοντας ταυτόχρονα στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης. Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των συμμετεχόντων υπήρχαν συμπεριληπτικά στοιχεία, καθώς σύμφωνα με τον Barton (1997) η συμπερίληψη ασχολείται με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί το σχολείο να εκπαιδεύσει αποτελεσματικά όλα τα παιδιά. Ομοίως, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας προκειμένου να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία που παρουσίαζαν οι μαθητές της τάξης προσπαθούσαν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι το Α.Π. του νηπιαγωγείου εμπεριέχει και προτείνει τρόπους διαχείρισης της διαφορετικότητας που τους επιτρέπουν να αξιοποιήσουν τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών, οι οποίοι συμβάλλουν στην γνωστική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών μέσα από την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπέδειξαν ότι μερίδα των νηπιαγωγών ακολουθώντας τις εισηγήσεις του Α.Π. του νηπιαγωγείου προσαρμόζαν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό της τάξης, αλλά και τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών ώστε όλοι να συμμετέχουν στο βαθμό που μπορούν. Ιδιαίτερα αξίζει να αναφερθεί ότι στα αποτελέσματα της έρευνας επισημάνθηκε από μερίδα συμμετεχόντων ότι μία επιτυχημένη διδασκαλία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά την ομάδα των παιδιών της τάξης του, καθώς

μόνο όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και το γνωστικό επίπεδό τους μπορεί να σχεδιάσει επιτυχημένα τη διδασκαλία του.

Ένας ακόμα τρόπος αξιοποίησης των διαφορών στα πλαίσια των προτάσεων του Α.Π. του νηπιαγωγείου ήταν μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης. Μερίδα των συμμετεχόντων τόνισε πως όταν όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται σε μία ομάδα, όπου όλοι γίνονται δεκτοί ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, τότε μαθαίνουν να δρουν λιγότερο ατομικιστικά και περισσότερο συλλογικά και έτσι ενισχύεται η αποδοχή και ο σεβασμός προς τους άλλους. Ακόμα, η χρήση ομαδικών δραστηριοτήτων ως τρόπου διαχείρισης της διαφορετικότητας παρατηρήθηκε πως αποτελούσε σχεδόν καθημερινή πρακτική και στα τρία τμήματα του νηπιαγωγείου που μελετήθηκε, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν.

Μία ακόμα ενδιαφέρουσα πρακτική διαχείρισης της διαφορετικότητας αποτέλεσε η ανάγνωση παραμυθιών με θέμα τη διαφορετικότητα, η οποία χρησιμοποιούνταν από το σύνολο των νηπιαγωγών. Στόχος τους ήταν να διδάξουν στους μαθητές θέματα διαφορετικότητας μέσα από ένα οικείο και αβίαστο τρόπο. Η ανάγνωση παραμυθιών φάνηκε να δίνει τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να θίξουν θέματα διαφορετικότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις να περάσουν στοχευμένα μηνύματα στους μαθητές για την πραγματικότητα που βίωναν στην τάξη τους..

Από τα δεδομένα της έρευνας φάνηκε, επίσης, ότι η ανάπτυξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη εκ μέρους των νηπιαγωγών τους βοήθησε να δουλέψουν θέματα διαφορετικότητας που ενδεχομένως δυσκολεύονταν να προσεγγίσουν μέσω του Α.Π. του νηπιαγωγείου. Οι πρακτικές αυτές έδιναν έμφαση στην ενεργό μάθηση και στη συνεργατική ομαδική εργασία, και έτσι οι μαθητές μέσα από βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατανοούσαν ευκολότερα θέματα

διαφορετικότητας. Ακόμα, οι συγκεκριμένες πρακτικές μπορούν να χαρακτηριστούν ως συμπεριληπτικές, καθώς ταυτίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας που ο Ainscow (1998) θεωρεί πως πρέπει να υιοθετούνται σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο ώστε να παρέχεται στους μαθητές εξατομικευμένη φροντίδα, αλλά ταυτόχρονα να τους επιτρέπεται να παίρνουν μέρος σε μαθήματα που τους ωθούν σε υψηλότερες αποδόσεις.

Συμπερασματικά, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας οι νηπιαγωγοί λάμβαναν υπόψη τη διαφορετικότητα που παρουσίαζαν οι μαθητές τους και προσαρμόζαν τη διδασκαλία τους ανάλογα, γεγονός που συμφωνεί με τις προτάσεις διάφορων ερευνητών μέσα από τη βιβλιογραφία (Florian, 2008, Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), ενώ αξίζει να αναφερθεί πως παρά το γεγονός ότι στις συνεντεύξεις τους χρησιμοποίησαν όρους όπως «ένταξη» και «ενσωμάτωση» εναλλακτικά για τη συμπερίληψη, ο τρόπος που επέλεξαν να χειριστούν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να χαρακτηριστεί πως είχε συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί της σχολική μονάδας που μελετήθηκε ανέπτυσαν πρακτικές που μπορούν να χαρακτηριστούν ως συμπεριληπτικές, καθώς στο κέντρο τους τοποθετούνταν ο μαθητής, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονταν και επηρεάζονταν άμεσα από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών στους οποίους απευθύνονταν και στόχευαν στη συμμετοχή όλων υπό ίσους όρους.

Επίλογος

Στο κεφάλαιο της συζήτησης συσχετίστηκαν και ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και προχώρησα σε μια σειρά παρατηρήσεων και συμπερασμάτων σχετικά με αυτά. Κλείνοντας το κεφάλαιο της συζήτησης

παρατηρείται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αποτελεί τον επίλογο της εργασίας και παρουσιάζονται: α) οι εισηγήσεις της παρούσας έρευνας σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης στο ελληνικό νηπιαγωγείο, β) οι περιορισμοί της έρευνας, γ) οι εισηγήσεις για διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών, και δ) οι τελικές σκέψεις πάνω στην εργασία.



Κεφάλαιο 6

Επίλογος

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, κύριος σκοπός της ήταν η διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη. Μέσα από την εξερεύνηση της βιβλιογραφίας που σχετίζονταν με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη προέκυψαν συμπληρωματικά επιμέρους στόχοι που βοήθησαν στην πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση του κύριου σκοπού της έρευνας. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν τον εντοπισμό α) παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των νηπιαγωγών, β) του επιπέδου ενημέρωσης που είχαν οι συμμετέχοντες για τη συμπερίληψη και του τρόπου που προσέγγιζαν την έννοια προσπαθώντας να την ερμηνεύσουν, και γ) συμπεριληπτικών πρακτικών μέσα στο νηπιαγωγείο. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική οδό και πραγματοποιήθηκε μία «οργανική» (instrumental) μελέτη περίπτωσης που στόχευε στη συλλογή δεδομένων που θα έδιναν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Γενικά, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα που αντιστοιχούν σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα ο κύριος σκοπός της έρευνας επιτεύχθηκε.

Στο κεφάλαιο αυτό που αποτελεί και τον επίλογο της έρευνας παρουσιάζονται οι εισηγήσεις της έρευνας και οι τελικές σκέψεις πάνω στο όλο εγχείρημα της έρευνάς μου.

Εισηγήσεις της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται εισηγήσεις, όπως προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, για την προώθηση της συμπερίληψης στο ελληνικό νηπιαγωγείο, διευκρινίζονται οι περιορισμοί που διατρέχουν την έρευνα και τέλος πραγματοποιούνται εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Εισηγήσεις της έρευνας για την προώθηση της συμπερίληψης

Η παρούσα έρευνα προσθέτει ευρήματα στην υπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της έρχονται να προσφέρουν νέα γνώση για την εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Η έρευνα εισηγείται πως η επιτυχής εφαρμογή και ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών στα ελληνικά νηπιαγωγεία βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από τις στάσεις που διαμορφώνουν οι νηπιαγωγοί απέναντι στο όλο εγχείρημα της συμπερίληψης. Επομένως, οι νηπιαγωγοί, χρειάζεται να βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο.

Ακόμα, όπως υποδεικνύουν τα ευρήματα της έρευνας υπήρχαν ποικίλοι παράγοντες που επηρέαζαν τη διαμόρφωση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στο ενδεχόμενο να αναπτύξουν στην τάξη τους συμπεριληπτικές πρακτικές. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από την πολιτεία με στόχο να δημιουργηθούν καταλληλότερες συνθήκες που θα επιτρέπουν την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία, όπως η μείωση του αριθμού μαθητών που φοιτούν ανά τάξη και η παροχή στήριξης στις νηπιαγωγούς στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Ακόμα, είναι σημαντικό να προωθείται η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας στο νηπιαγωγείο και να

πραγματοποιούνται επιμορφώσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ενημέρωση και την κατάρτιση των νηπιαγωγών πάνω σε θέματα συμπερίληψης.

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν ότι στο υπό μελέτη νηπιαγωγείο αναπτύσσονταν συμπεριληπτικές πρακτικές χωρίς ωστόσο οι νηπιαγωγοί να στοχεύουν στην προώθηση της συμπερίληψης, ακολουθούσαν απλά τις προτάσεις του Α.Π. του νηπιαγωγείου για τη διαχείριση της διαφορετικότητας ή εφαρμόζαν καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές που τους βοηθούσαν να προσεγγίσουν μαθησιακές περιοχές με εναλλακτικό τρόπο. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την προώθηση της συμπερίληψης και σε αυτό συμβάλει το Α.Π. που εναρμονίζεται με τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μένει, λοιπόν, να δοθεί η πρέπουσα προσοχή στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και να αξιοποιηθούν τα στοιχεία που θα επιτρέψουν την προώθηση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασιζόμενη στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της συζήτησης που προηγήθηκαν, πιστεύω πως τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί απαντήθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο, είναι χρέος μου να υπενθυμίσω στο σημείο αυτό ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούν αποκλειστικά τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επομένως, η προσπάθεια μιας στατιστικής γενίκευσης και εξαγωγής συμπερασμάτων για τον ευρύτερο πληθυσμό θα ήταν άτοπη και ενδεχομένως παρακινδυνευμένη. Ωστόσο, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να γενικευτούν σε άλλα νηπιαγωγεία, τα οποία έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με το νηπιαγωγείο που διεξήχθη η έρευνα, καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα συνηθισμένο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο που

φέρει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με πολλά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, η προσπάθεια του συγκεκριμένου τύπου γενίκευσης βασίζεται στους ισχυρισμούς των Adelman et al. (1980), του Denscombe (1998), των Nibset & Watt (1984) και των Ragin & Becker (1992).

Παρά τη δυσκολία που παρουσιάζεται στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων δε σημαίνει ότι δεν προσφέρουν πολύτιμα στοιχεία σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο. Τέλος, τα αποτελέσματα μπορούν να λειτουργήσουν ως βάση για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών όπως εισηγούμαι ακολούθως.

Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα συμπληρώνει την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη προσφέροντας ευρήματα για την εκπαιδευτική βαθμίδα της προσχολική εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέσα από τα αποτελέσματά της αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την προώθηση της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο.

Η πρώτη εισήγηση για μελλοντικές έρευνες έγκειται στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ως προς τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της στον ευρύτερο πληθυσμό των νηπιαγωγών. Εν προκειμένω, περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να διενεργηθεί, όπου θα εφαρμοστούν διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι και ενδεχομένως θα χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να προκύψουν αποτελέσματα που θα συμπληρώσουν τη συνολική εικόνα για τις στάσεις που διατηρούν οι νηπιαγωγοί απέναντι στη συμπερίληψη.

Ένα θέμα που θεωρώ ότι αναδείχθηκε και θα ήταν σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω είναι τα οφέλη που αποφέρει η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας στα νηπιαγωγεία με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης. Η ύπαρξη συνεργασίας τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και σε επίπεδο τάξης, όπως φάνηκε στα αποτελέσματα, προδιέθετε θετικά τους νηπιαγωγούς απέναντι στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς αισθάνονται ότι είχαν ένα στήριγμα στην προσπάθεια αυτή. Περαιτέρω έρευνα θα αναδείκνυε πώς μπορούν να αναπτυχθούν επιτυχώς δίκτυα συνεργασίας στις σχολικές μονάδες.

Τέλος, επιπλέον έρευνα θα μπορούσε να διενεργηθεί σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο νηπιαγωγείο. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου όπως διαφάνηκε στην έρευνα είναι ένα περιβάλλον πρόσφορο για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του νηπιαγωγείου που συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης.

Τελικές σκέψεις

Η επιτυχία της συμπερίληψης, όπως έχει αναφερθεί στην εργασία μου, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην τάξη τους. Στα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι συνολικά οι συμμετέχοντες διατηρούσαν θετικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, εκμεταλλεύονταν τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και πρότειναν τη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν συμπεριληπτικές. Τα παραπάνω είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά όσον αφορά την ισότιμη συμμετοχή όλων

των μαθητών στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, αναδείχτηκαν παράγοντες μέσα από τα αποτελέσματα που σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων επηρέαζαν τις στάσεις τους απέναντι στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα νοιώθω ικανοποίηση σκεπτόμενη πως τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο.



Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Adelman, C., Jenkins, D. and Kemnis, S. (1980) Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. In H. Simons (Ed.) *Towards a Science of the Singular: Essays about Case Study in Educational Research and Evaluation*. Norwich: University of East Anglia, pp. 47-61.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124, Ανακτήθηκε από http://aoc.mcgill.ca/humanrights/files/humanrights/2013-02-18_developing_inclusive_education_systems.pdf

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, Ανακτήθηκε από <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local educational authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Ajzen, I & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice – Holt

Aksamit, D., Morris, M. & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students, *Journal of College Student Personnel*, 28(1), 53–59.

Allport, G. (1967). The religious context of prejudice, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5(3), 447-457.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211, doi: [10.1080/713663717](https://doi.org/10.1080/713663717)

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 277-293.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389, doi: [10.1080/08856250701649989](https://doi.org/10.1080/08856250701649989).

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, doi: [10.1080/08856250210129056](https://doi.org/10.1080/08856250210129056)

Bailey, K.D. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier-Macmillan.

Bartolome, L. I. (1994). Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy. *Harvard Education Review*, 54(2), 173-194.

Barton, L. (1997). Inclusive education Romantic, subversive or realistic?. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intentions of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219, doi: [10.1080/13603110600855739](https://doi.org/10.1080/13603110600855739).

Bayliss, P., Burden, R., & Avramidis, E. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

Campbell, D.T. & Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.

Cavan, S. (1977). Review of J. Douglas's (1976) *Investigative Social Review: Individual and Team Field Research*. *The American Journal of Sociology*, 83 (3), p. 809-811.

Chhabra, S., Srivastava, R., Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228.

Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). *Qualitative research guidelines project*. Robert Wood Johnson Foundation. Ανακτήθηκε από <http://www.qualres.org/HomeInfo-3631.html>

Coutsocostas, G. G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164, doi: [10.1080/08856251003658686](https://doi.org/10.1080/08856251003658686).

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. London: Sage

Denzin, N. (1994). Triangulation. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd εκδ.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denscombe, M. (1998) *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54, 135-156.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E, Panagiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, vol. 26(1), 1-11.
- Dupoux, E., Hammond, H. & Ingalls, L. (2006). Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti. *International Journal of Special Education*, 21(3), 1-14.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 121–126.
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. In M. Le Compte,, W. Millroy & J. Preissle (eds.) *The handbook of qualitative research in education* (642-680). San Diego: Academic Press.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Farrel, P. & Ainscow, M. (2002). *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Florian, L. (2008). *Special or inclusive education: future trends*. Oxford: Blackwell Publishing.

Frankfort-Nachmias, C. & Nachmias, D (1992). *Research Method in the Social Sciences*. London: Edward Arnold.

Gerosimou, E. (2015). *Understanding primary school teachers' professional development needs for fostering inclusion in Cyprus*. Centre for Educational Studies University of Hull: Hydra. Ανακτήθηκε από: <https://hydra.hull.ac.uk/resources/hull:5753>

Gronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127

Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-32.

Harrington, S. (1997). Full inclusion for students with learning disabilities: A review of the evidence. *School Community Journal*, 7(1), 63-71.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher* (2nd Ed.). London: Routledge.

Kassiotakis, M. & Lambrakis, P. A. (1998) Greek education and its legislative framework. In W. Tulasiewicz & G. Strowbridge (Eds), *Education and the law: international perspectives* (112). London: Routledge.

Kawulich, B. (2004). Data analysis techniques in qualitative research. *Sixth international conference on social methodology: Recent Developments and Applications In Social Research Methodology*. Amsterdam, The Netherlands. Ανακτήθηκε από http://konference.fdvinfo.net/rc33/2004/Data/PDF/stream_03-18.pdf

Konza, D. (2008). Inclusion of students with disabilities in new times: responding to challenge. In: Kell, P., Vialle, W., Konza, D. & Vogl, G. (eds.), *Learning and the learner: exploring learning for new times* (39-64). University of Wollolngong. Ανακτήθηκε από <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=edupapers>

- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421, doi: [10.1080/08856250802387422](https://doi.org/10.1080/08856250802387422).
- Kvale, S. (1996) *Interviews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Long, N. J. (1994). Inclusion: Formula for failure? *Journal of Emotional and Behavioral Problems*. 3(3), 19-23.
- Mantzoukas, S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 14(7), 994-1007.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded handbook* (2nd ed.). London: Sage.
- Nisbet, J. & Walt, J. (1984). "Case study". In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management* (79). London: Harper & Row.
- Padeliadu, S. & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183, doi: [10.1080/0885625970120301](https://doi.org/10.1080/0885625970120301).
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: SAGE Publications.

Petty R. E., & Cacioppo J. T., (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.

Pollard, R., & Rojewski, J. (1993). An examination of problems associated with grading students with special needs. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2), 154-162.

Ragin, C. and Decker, H. (1992) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Enquiry*. New York: Cambridge University Press.

Ridarick, T., Ringlaben, R. (2013) Elementary Special Education Teachers' Attitudes Regarding Inclusion. *Lynchburg College Journal of Special Education*. 8. Ανακτήθηκε από

<http://www.lynchburg.edu/sites/default/files/documents/GraduateStudies/Journal/teacherattitudes.pdf>

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 1(4), 323-336.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: SAGE publications.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion 1958- 1995: A research synthesis. *Exceptional Children*. 63(1), 59-74.

Smith, M. K. & Smith, K. E. (2000). "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180, doi: [10.1080/02568540009594761](https://doi.org/10.1080/02568540009594761).

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. USA: SAGE Publications.

Stake, R.E. (2005). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A.L. & Gorbun, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241-1258, doi: [10.1080/13603116.2011.557447](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557447).

Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 251-263.

Trump, G., & Hange, J. (1996). *Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings*. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397574.pdf>

Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Unianu, E. M. (2012). Teachers' Attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904, doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.252.

Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Samuel, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35, doi: [10.1080/0885625082000042294](https://doi.org/10.1080/0885625082000042294).

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58, doi: [10.1080/13603110500221586](https://doi.org/10.1080/13603110500221586).

Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in new South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15, doi: [10.1080/19404150309546718](https://doi.org/10.1080/19404150309546718).

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291, doi: [10.1080/13603110500256046](https://doi.org/10.1080/13603110500256046).

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394, DOI: [10.1080/13603110500430690](https://doi.org/10.1080/13603110500430690).

Ελληνόγλωσση

Ainscow, M. (1998). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 26). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (73-100). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (191-218). Αθήνα: Διάδραση.

Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτιστική αναζήτηση». Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, (τόμος Β΄, Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση, 13-45), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργιάς, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (τομ. Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 1996. Νόμος 2413 *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2000. Νόμος 2817 *για την Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 2008. Νόμος 3699 *για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΙΕΠ (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Μεθοδολογία και Εργαλεία Φάκελος Παραδειγμάτων Ερευνητικών Εργαλείων*. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20-%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE

[E%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf](#)

Ιωσιφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας* (Σημειώσεις μαθήματος). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από <http://www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc>

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (21-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDSU5ra20xUk9vUGs/edit?pli=1>

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Mishler, E. G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (37-51). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία. Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDSU5ra20xUk9vUGs/edit?pli=1>

Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDZTNiZDIxYWMtZjZjNy00OTMyLWFhODctY2NhNmJINDA5Yzlj/view>

Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο* (Β' Έκδ.). Ανακτήθηκε από <https://docs.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDR0RFajNHWWdMRGc/edit?pli=1>

1

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1). Ανακτήθηκε από <http://openworkshop.pbworks.com/w/file/fetch/64390800/poioitikh-ereyna-ekpaideysh.pdf>

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <https://drive.google.com/file/d/0BxM0yUGj01rDZTRjOGVhNTQtY2FiMi00YT E5LThjZWYtMzU3MzQ2YzRhYjZi/view>

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Συμέου, Λ. (2006). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα: Το παράδειγμα μιας έρευνας για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου (1055-1064). Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/10.%20Kefalaio%2010%20Ekpaideftiki%20erevna/10.4.%20L.%20Symeou.pdf

Thompson, P. (2008). *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*. Κ. Μπάδα & Ρ. Β. Μπούσχοτεν (Επιμ.). (Ρ.Β. Μπούσχοτεν & Ν. Ποταμιάνος, Μεταφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Τάφα, Ε. (επιμ.). (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας και Συγγραφείς (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupiasPart_2-1.pdf

Χατζηαγγέλη, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές άμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλινοστούντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (383-407). Αθήνα: Διάδραση.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Πρακτικά 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστες-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf

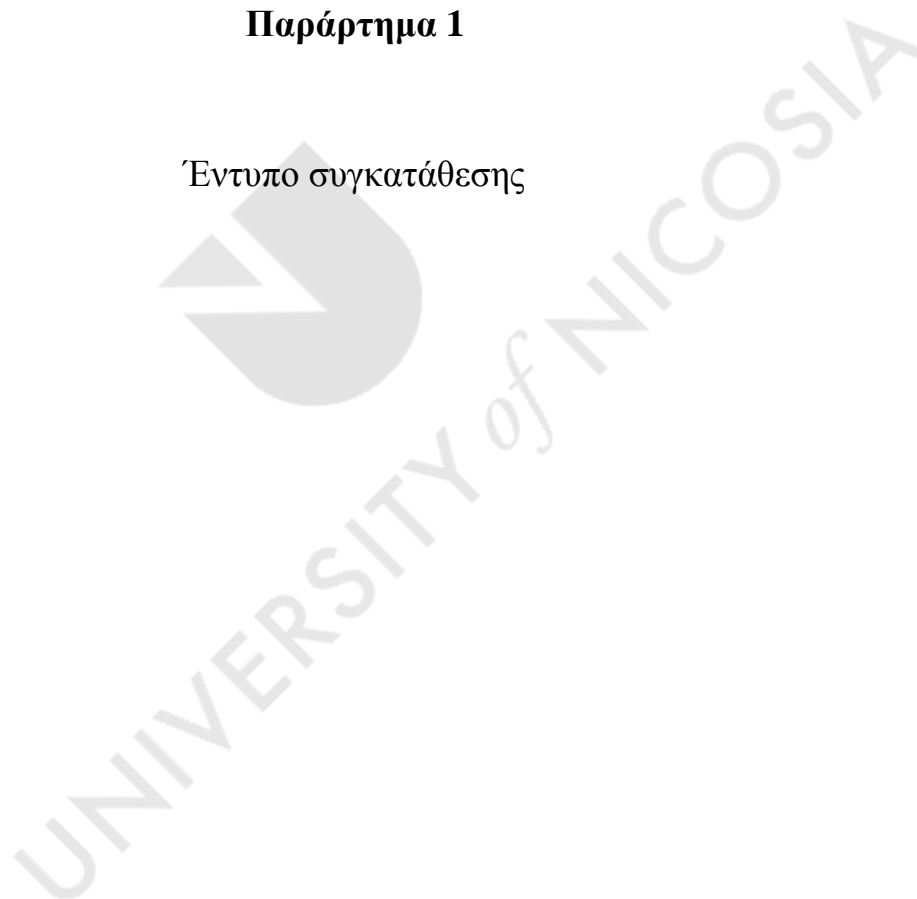
Παραρτήματα



UNIVERSITY of NICOSIA

Παράρτημα 1

Έντυπο συγκατάθεσης





Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα

Τίτλος Μεταπτυχιακής Εργασίας

**«Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση
στην Ελλάδα»**

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολουθώ στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας του τμήματος επιστημών της αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή, ανέλαβα την εκπόνηση μεταπτυχιακής εργασίας, στα πλαίσια της οποίας εκπονείται η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και σε καμία περίπτωση δεν επιδιώκεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή επιδιώκεται να μελετηθεί:

- Αν υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.
- Πώς κατανοούν οι νηπιαγωγοί την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.
- Πώς διαχειρίζονται την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα στην τάξη τους.

Ερευνητική Διαδικασία

Στην περίπτωση που συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα θα σας ζητηθεί να δώσετε συνέντευξη, η διάρκεια της οποίας υπολογίζεται στα 30'. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί σε ηλεκτρονική μορφή.

Πιθανοί κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Ενδεχομένως αρχικά να αισθανθείτε άβολα από τη μαγνητοφώνηση ή αγωνία σχετικά με το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Σας υπενθυμίζω και σας διαβεβαιώνω ότι στόχος της συνέντευξης είναι μέσα από τις απαντήσεις σας να αντληθούν τα βαθιά πιστεύω και οι αντιλήψεις σας ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και σε καμία περίπτωση η συνέντευξη δε στοχεύει να κρίνει ή να αξιολογήσει τις απαντήσεις σας.

Προστασία προσωπικών δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία διέπεται από τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής έρευνας και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον ερευνητικό σκοπό. Μπορείτε εάν επιθυμείτε το όνομά σας να μη χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα και να αντικατασταθεί από ένα ψευδώνυμο. Στην περίπτωση που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιηθεί όνομα τρίτου θα αντικατασταθεί με ψευδώνυμο. Μόλις ολοκληρωθούν οι συνεντεύξεις και γίνει η απομαγνητοφώνησή τους θα σας παραδοθεί αντίγραφο, ώστε να έχετε την ευκαιρία να το μελετήσετε και στη συνέχεια να μου πείτε εάν συμφωνείτε με τον τρόπο που αποτυπώθηκε γραπτώς το περιεχόμενο της συνέντευξης ή εάν επιθυμείτε να ανασκευάσετε κάτι και να αναδιατυπώσετε.

Οφέλη από τη συμμετοχή στην έρευνα

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δε συνοδεύεται από κάποιο άμεσο όφελος, πέρα από το αίσθημα της ικανοποίησης που θα σας προσφέρει η συμμετοχή σας σε αυτή. Με τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα θα συμβάλλεται στον εμπλουτισμό των

ερευνών που γίνονται με θέμα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα και στην ανάδειξη των στάσεων των νηπιαγωγών απέναντι σε αυτή.

Υπογραφή

Έχω διαβάσει τις ανωτέρω πληροφορίες και έχω λάβει γνώση των διαδικασιών που ακολουθεί η έρευνα. Συμφωνώ να λάβω μέρος στην παρούσα έρευνα και το επιβεβαιώνω με την ενυπόγραφη συγκατάθεσή πιο κάτω. Μου έχει δοθεί αντίγραφο του εντύπου αυτού.

Συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα «Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα»

Συμφωνώ να δώσω μαγνητοφωνημένη συνέντευξη στις (ημερομηνία), στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας της μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα» και έχω γνώση ότι η συνέντευξη θα αποτελέσει, εξ' ολοκλήρου ή τμηματικά, μέρος των δεδομένων που η ερευνήτρια θα επεξεργαστεί και ενδεχομένως προχωρήσει σε δημοσίευση.

Επιθυμώ/ Δεν επιθυμώ να χρησιμοποιήσετε το όνομά μου.

.....

.....

Υπογραφή συμμετέχοντος

Ημερομηνία

.....

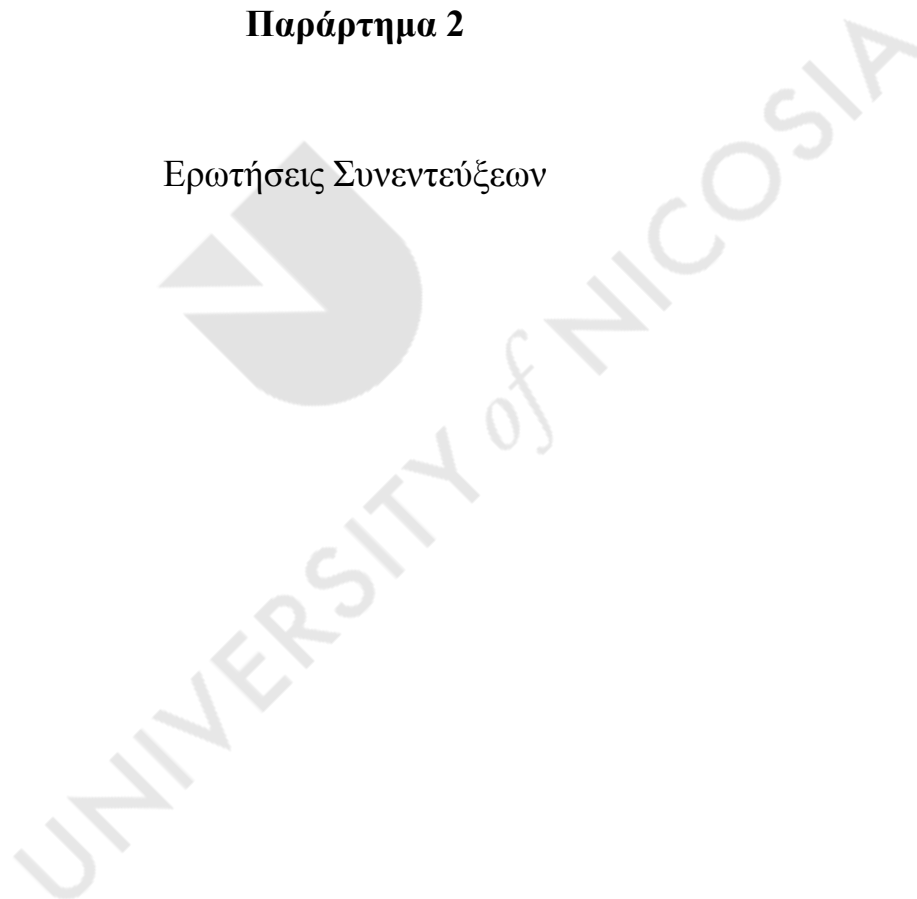
.....

Υπογραφή ερευνήτριας

Ημερομηνία

Παράρτημα 2

Ερωτήσεις Συνεντεύξεων



Ερωτήσεις πιλοτικής συνέντευξης

- 1) Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως νηπιαγωγός;
- 2) Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο καιρό εργάζεσαι;
- 3) Θα ήθελες να μου πεις λίγα λόγια για την τάξη που έχεις φέτος και να μου την περιγράψεις;
- 4) Έχει τύχει να ξανακούσεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;
- 5) Πώς κατανοείς την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση; (Τι σου έρχεται στο μυαλό;)
- 6) Ποια είναι η στάση σου απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου;
- 7) Τι σημαίνει για σένα συμπερίληψη όλων των παιδιών;
- 8) Στις μέρες μας οι τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο αντίκτυπος αυτής της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση των μαθητών;
- 9) Θεωρείς ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην τάξη;
- 10) Μπορείς να μου δώσεις μερικά παραδείγματα σχετικά;
- 11) Πώς μπορεί να συμβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης;
- 12) Κατά πόσο πιστεύεις ότι στην τάξη σου υπάρχει ανομοιογένεια όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό;
- 13) Πώς προσεγγίζεις τη διαφορετικότητα στην καθημερινότητα της τάξης σου;
- 14) Μπορείς να μου δώσεις μερικά παραδείγματα για αυτό από την προσωπική σου εμπειρία;

- 15) Ο εκπαιδευτικός σου σχεδιασμός θεωρείς ότι επηρεάζεται από την ποικιλομορφία της τάξης σου και πώς;
- 16) Εσάς σαν εκπαιδευτικό τι θα σας βοηθούσε στην προσπάθειά σας να δημιουργήσετε μια διδασκαλία διαφοροποιημένη κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών σας;
- 17) Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνεται στην περίπτωση που στην τάξη σου φοιτούν μαθητές που παρουσιάζουν έντονες διαφορές;
- 18) Τι θα δρούσε για σένα ως κίνητρο για να προωθείς τη συμπερίληψη;
- 19) Σε επίπεδο σχολείου τι θα μπορούσε να συμβεί ώστε η σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό και προάγει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών;
- 20) Μπορείς να μου αναφέρεις κάποιους παράγοντες που θεωρείς ότι μπορούν να δράσουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών;
- 21) Από την εμπειρία σου μπορείς να μου αναφέρεις περιπτώσεις που δυσκολεύτηκες στο έργο σου;
- 22) Ποια χαρακτηριστικά μαθητών θεωρείς ότι θα σε δυσκόλευαν περισσότερο στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 23) Τι σκέφτεσαι σχετικά με την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις μέρες μας;
- 24) Ο ρόλος της νηπιαγωγού πώς επηρεάζεται από τις μεταβολές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και την κοινωνία μας;

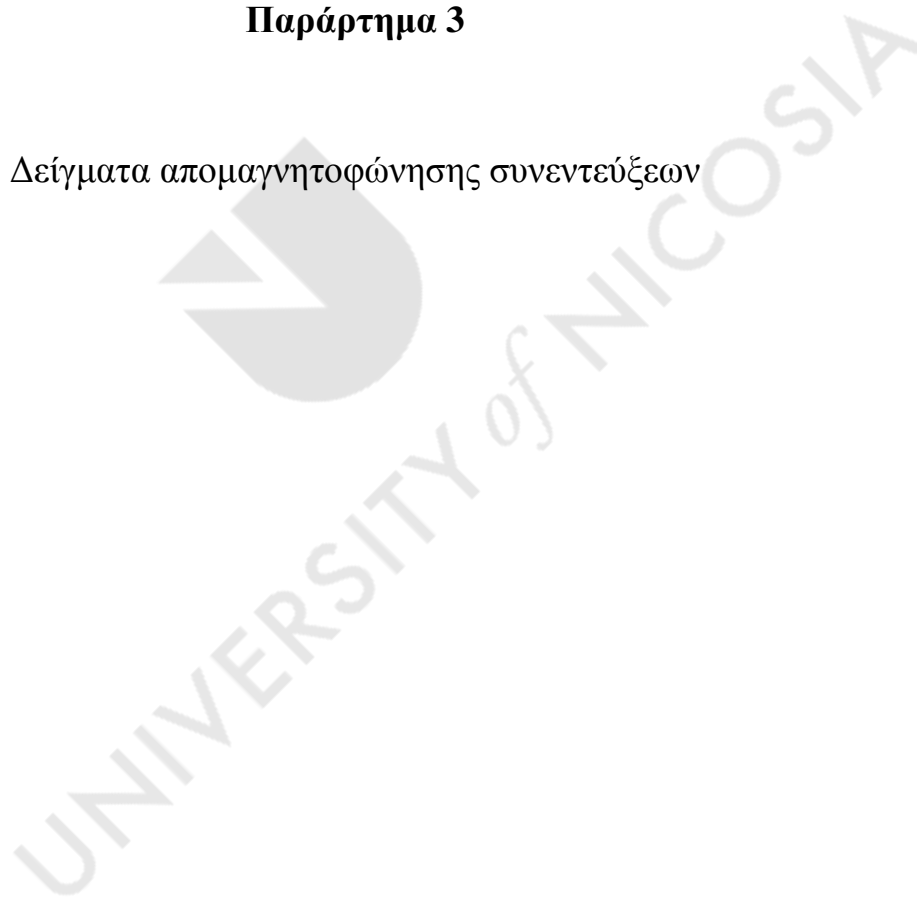
Ερωτήσεις συνέντευξης

- 1) Πόσα χρόνια εργάζεσαι ως νηπιαγωγός;
- 2) Στο συγκεκριμένο σχολείο πόσο καιρό εργάζεσαι;
- 3) Θα ήθελες να μου πεις λίγα λόγια για την τάξη που έχεις φέτος και να μου την περιγράψεις;
- 4) Έχει τύχει να ξανακούσεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;
- 5) Πώς κατανοείς την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση; (Τι σου έρχεται στο μυαλό;)
- 6) Ποια είναι η στάση σου απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου;
- 7) Τι σημαίνει για σένα συμπερίληψη όλων των παιδιών;
- 8) Στις μέρες μας οι τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο αντίκτυπος αυτής της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση των μαθητών;
- 9) Θεωρείς ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην τάξη;
- 10) Μπορείς να μου δώσεις μερικά παραδείγματα σχετικά;
- 11) Πώς μπορεί να συμβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης;
- 12) Πώς προσεγγίζεις τη διαφορετικότητα στην καθημερινότητα της τάξης σου;
- 13) Μπορείς να μου δώσεις μερικά παραδείγματα για αυτό από την προσωπική σου εμπειρία;
- 14) Ο εκπαιδευτικός σου σχεδιασμός θεωρείς ότι επηρεάζεται από την ποικιλομορφία της τάξης σου και πώς;

- 15) Εσένα σαν εκπαιδευτικό τι θα σε βοηθούσε στην προσπάθειά σου να δημιουργήσεις μια διδασκαλία διαφοροποιημένη κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών της τάξης σου;
- 16) Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνεται στην περίπτωση που στην τάξη σου φοιτούν μαθητές που παρουσιάζουν έντονες διαφορές;
- 17) Τι θα δρούσε για σένα ως κίνητρο για να προωθείς τη συμπερίληψη;
- 18) Σε επίπεδο σχολείου τι θα μπορούσε να συμβεί ώστε η σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί ότι έχει συμπεριληπτικό προσανατολισμό και προάγει τη συμπερίληψη όλων των μαθητών;
- 19) Μπορείς να μου αναφέρεις κάποιους παράγοντες που θεωρείς ότι μπορούν να δράσουν ανασταλτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών;
- 20) Από την εμπειρία σου μπορείς να μου αναφέρεις περιπτώσεις που δυσκολεύτηκες στο έργο σου;
- 21) Ποια χαρακτηριστικά μαθητών θεωρείς ότι θα σε δυσκόλευαν περισσότερο στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 22) Τι σκέφτεσαι σχετικά με την έμφαση που δίνεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στις μέρες μας;
- 23) Ο ρόλος της νηπιαγωγού πώς επηρεάζεται από τις μεταβολές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και την κοινωνία μας;

Παράρτημα 3

Δείγματα απομαγνητοφώνησης συνεντεύξεων



Απόσπασμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης 1

Όνομα συμμετέχοντα: Ζωή

Διάρκεια συνέντευξης: 23' 37''

A: Για σένα τι σημαίνει συμπερίληψη;

Z: Συμπερίληψη σημαίνει να μη γίνονται διακρίσεις μέσα στην τάξη, να λειτουργούμε όλοι ως ομάδα, χωρίς να γίνονται διακρίσεις. Να συμμετέχουν όλοι στις δραστηριότητες, είτε μπορούν εύκολα να τη διεκπεραιώσουν, είτε να χρειάζονται λίγη βοήθεια και οι μεγαλύτεροι μέσα στην τάξη ή αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν, να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα να βοηθήνε και τους μικρότερους ή αυτούς που δεν τα καταφέρνουν.

A: Στις μέρες μας οι τάξεις του ελληνικού νηπιαγωγείου χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία όσον αφορά το μαθητικό πληθυσμό και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, κατά τη γνώμη σου ποιος είναι ο αντίκτυπος αυτής της ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση των μαθητών;

Z: Όσον αφορά τις πολιτισμικές διαφορές θεωρώ ότι είναι ενθαρρυντικό και θετικό το στοιχείο, διότι και τα υπόλοιπα παιδιά γνωρίζουν διαφορετικές συνήθειες, πολιτισμούς και έθιμα και τα βιώματα του παιδιού είναι εντελώς διαφορετικά σε σχέση με των υπολοίπων. Τα παιδιά μπορεί να έχουν διαφορετικά βιώματα και διαφορετικές εμπειρίες και είναι καλό το να γίνεται ανταλλαγή όλων αυτών των γνώσεων μέσα σε μία σχολική τάξη.

A: Θεωρείς ότι το ισχύον ΑΠ του νηπιαγωγείου λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών που φοιτούν στην τάξη;

Z: Ναι, τη λαμβάνει, διότι μιλάμε για ένα ανοικτό, ευέλικτο ΑΠ, όπου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί πραγματικά με τις ανάγκες που έχει μία σχολική τάξη, να στηριχθεί στις εμπειρίες και στα βιώματα των παιδιών για να γίνει σύνδεση με τη νέα γνώση και γενικότερα πιστεύω ότι και όταν ο εκπαιδευτικός ασχοληθεί με τις ανάγκες των παιδιών του, πιστεύω πως ναι.

A: Πώς μπορεί να συμβάλει το ΑΠ στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και στη μείωση φαινομένων περιθωριοποίησης στην τάξη;

Z: Εγώ είμαι υπέρμαχος του ομαδικού παιχνιδιού, θεωρώ ότι το ομαδικό παιχνίδι είναι αυτό που βοηθάει στο να γνωριστούν τα παιδιά καλύτερα μεταξύ τους, στο να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, να μάθουν, να παίζουν μαζί, να συνεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα, είναι λοιπόν ένας πολύ ωραίος τρόπος ούτος ώστε να μην υπάρχουν τέτοια φαινόμενα μέσα στην τάξη.

A: Αυτό που μου αναφέρεις είναι και στις προτάσεις του ΑΠ;

Z: Βεβαίως, το ΑΠ προτείνει τα ομαδικά παιχνίδια, βεβαίως, γιατί είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης.

A: Αυτός είναι ένας τρόπος που επιλέγεις για να προσεγγίζεις τη διαφορετικότητα στην τάξη σου;

Z: Είναι και αυτός ένας τρόπος, ένας άλλος τρόπος θα μπορούσε να είναι τα παραμύθια, τα τραγούδια που υπάρχουν και αναφέρονται σε αυτά.

A: Μπορείς να μου δώσεις κάποιο παράδειγμα; Πώς διαχειρίζεσαι και τι πρακτικές θα αναπτύξεις για να εξηγήσεις στα παιδιά τι είναι το διαφορετικό.

Z: Είχαμε διαβάσει ένα πολύ ωραίο παραμύθι τον "Τρυφερούλη" που μιλάει για ένα μαθητή, ο οποίος πηγαίνει στο σχολείο και δεν μπορεί να καταλάβει αυτά που λέει η δασκάλα και όπου μια μέρα σταματάει πια γιατί φοβάται, ντρέπεται, στεναχωριέται και μένει σπίτι, στο τελείωμα του παραμυθιού όταν πια έρχεται μια νέα δασκάλα που να τον πάρει από το χέρι και να τον βοηθήσει μέσα στην τάξη, τα παιδιά της τάξης κατάλαβαν ότι ένα τέτοιο παιδί που χρειάζεται βοήθεια μέσα στην τάξη ήταν και ο μαθητής μου.

A: Είναι και λίγο βιωματικό το παραμύθι που επέλεξες;

Z: Έτσι ακριβώς, λίγο βιωματικό και από τις ήδη εμπειρίες που είχαν τα παιδιά κατάφεραν να ταυτίσουν την ιστορία του παραμυθιού με την πραγματικότητα που είχαμε μέσα στην τάξη μας και μάλιστα όλα τα παιδιά είπαν ότι και εμείς βοηθάμε και προσέχουμε τον Α. Από εκείνη την ημέρα και μετά κάθε παιδί λέει ότι στο τρένο θα πιάνουμε το χεράκι του, ότι θα τον προσέχουμε, θα παίζουμε πιο πολύ μαζί του για να αισθάνεται και αυτός πιο άνετα στο σχολείο, ότι δε διαφέρει από τους υπόλοιπους.

Απόσπασμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης 2

Όνομα συμμετέχοντα: Φαίη

Διάρκεια συνέντευξης: 25' και 10''

A: Θα ήθελες να μου πεις λίγα λόγια για την τάξη που έχεις φέτος και να μου την περιγράψεις;

Φ: Εε, στην τάξη μου έχω μία ομάδα 20 παιδιών, από αυτά τα 3 είναι προνήπια, το ένα από αυτά έχει μία καθυστέρηση στην ανάπτυξή του στο θέμα το σωματικό περισσότερο και γενικά είναι μια τάξη πολύ δουλεμένη, με πολύ καλά παιδάκια, αρκετά ζωντανή, αλλά στο γνωστικό αντικείμενο είμαστε πολύ προχωρημένοι.

A: Κάποια άλλη διαφορά υπάρχει;

Φ: Έχω ένα παιδάκι που είναι από την Αλβανία, το οποίο επαναφοιτά φέτος στο σχολείο για να είναι καλύτερα προετοιμασμένη να πάει στο δημοτικό του χρόνου, τα

καταφέρνει αρκετά καλά και στη γραφή και στην ανάγνωση. Η επαναφοίτηση την έχει βοηθήσει αρκετά και πάει πολύ καλά.

A: Έχει τύχει να ξανακούσεις την έννοια συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Φ: Όχι, δεν την έχω ακούσει.

A: Τι σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς συμπεριληπτική εκπαίδευση, μπορείς να μου αναλύσεις τι καταλαβαίνεις;

Φ: Μάλλον, να είναι στις τάξεις παιδιά από διαφορετικές ομάδες; Ή εθνικότητες ή παιδιά με διαφορετικές, έτσι, ταχύτητες, ικανότητες κάτι τέτοιο.

A: Ναι, ωραία καλά το καταλαβαίνεις. Ποια είναι η στάση σου απέναντι στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη του νηπιαγωγείου;

Φ: Εε, κοίταξε, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ ωραίο σαν ιδέα αρκεί να υπάρχει όμως και κάποιος που να βοηθάει μια νηπιαγωγό που είναι σε μια τέτοια τάξη, γιατί δεν είναι εύκολο για μια νηπιαγωγό να αναλάβει μεγάλα τμήματα με 20 και 25 παιδιά που υπάρχουν παιδιά που να έχουν κάποιες δυσκολίες ή ιδιαίτερες ανάγκες.

A: Ποιος πιστεύεις ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει;

Φ: Φέτος που συνεργάζομαι με μια κοπέλα διορισμένη έτσι για παράλληλη στήριξη σε ένα από τα παιδιά που είναι την τάξη μου, είναι πολύ καλή βοήθεια και για το παιδί της τάξης και για την υπόλοιπη ομάδα, βοηθάει πάρα πολύ την τάξη.

A: Πώς αισθάνεσαι το να έχεις ένα άτομο μέσα στην τάξη;

Φ: Αισθάνομαι καλύτερα και μεγαλύτερη ασφάλεια, γιατί εμάς τώρα μας έχουν σταματήσει και την επιμόρφωση σε τέτοια θέματα, έχουν σταματήσει και το διδασκαλείο που μπορούσαμε λίγο να βοηθηθούμε και εμείς με την ειδική αγωγή, όσοι δεν έχουμε πιο πολλές γνώσεις από το πανεπιστήμιο και πάντα ένας άνθρωπος στην τάξη που είναι πιο ενημερωμένος βοηθάει.

A: Για σένα τι σημαίνει συμπερίληψη όλων των παιδιών;

Φ: Εντάξει, τώρα στο ιδανικό να μπορούν όλα τα παιδιά να πηγαίνουν σε ένα σχολείο, που να είναι σωστά υλικοτεχνικά εξοπλισμένο, με σωστούς δασκάλους, με ωραίο κλίμα, να επικρατεί αγάπη, αποδοχή, αυτά.

A: Το κλίμα που αναφέρεσαι, ποιο είναι δηλαδή, τι εννοείς;

Φ: Δηλαδή να είναι δεκτά όλα τα παιδιά στην τάξη άσχετα με το αν κάποιος ας πούμε είναι πιο μικρόσωμος ή πιο μεγαλόσωμος, αν τα καταφέρνουν λίγο περισσότερο ή λίγο λιγότερο σε ένα τομέα, εάν έχει τους δικούς του ρυθμούς, αυτό, και αν είναι και από άλλα περιβάλλοντα πολιτισμικά.

A: Ναι, ωραία, τώρα αυτό που λέμε και στην τάξη σου το βιώνεις είναι ότι στις μέρες μας οι τάξεις χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ποικιλομορφία...

Φ: Και υπάρχει τώρα τελευταία μία τάση τα παιδιά αυτά που λέμε ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπαίνουν παλιότερα τόσο συχνά στις τάξεις, τώρα τελευταία υπάρχει η τάση να μένουν στην τάξη και να προσπαθούνε πιο πολύ να ενταχθούν. Νομίζω είναι πολύ καλό και για τα παιδιά αυτό.

A: Σχετικά με την ποικιλομορφία που υπάρχει μέσα σε μια τάξη ποιος είναι ο αντίκτυπος στην εκπαίδευση των μαθητών;

Φ: Αυτό τώρα εξαρτάται από την ομάδα, μπορεί να είναι και πολύ καλό, μπορεί και όχι, ανάλογα με το πώς θα είναι η σύνθεση της ομάδας, αν θα υπάρχει μια παράλληλη στήριξη και βοήθεια μέσα στην τάξη. Στην ιδανική περίπτωση είναι να υπάρχει δέσιμο με τα παιδιά, φέτος ας πούμε λειτουργεί πάρα πολύ καλά.



Παράρτημα 4

Δείγματα διορθωμένων απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων

UNIVERSITY of NICOSIA

Αποσπάσματα διορθώσεων

Συνέντευξη κ. Δέσποινας

Απόσπασμα 1

Αν καθόμουν να σκεφτώ τι θα πουν οι γονείς, αν θα είναι μια τέλεια γιορτή, αν θα αρχίζει ο Λ. και αν.. βέβαια είχα μια δικλείδα, λέω θα πάρω εγώ το μικρόφωνο και θα κάνω τον αφηγητή αν χρειαστεί, αν δω, για να μην ζοριστεί και το παιδί. Είχα αυτή τη δικλείδα και του έδωσα το ρόλο, ο οποίος φαίνεται ότι.. αλλά τον άκουγα για να του τον δώσω, δεν είχα αποφασίσει, σε ένα άλλο παιδί με αυτισμό μπορεί να μην το σκεφτώ καθόλου αυτό, δηλαδή θέλω να πω το παιδί μου "είπε" τι να κάνω και ήταν συγκλονιστικό, δεν ξέρω αν έχει παίξει ρόλο αυτό ή αν έχει παίξει μόνο αυτό ή άλλα, πάντως ο Λ. έχει μια απίστευτη εξέλιξη, μας συγκινεί και έχει βγάλει και τα απίστευτα χαρίσματα, έχει μια απίστευτη ικανότητα στα μαθηματικά, τέλος πάντων αυτή τη στιγμή δε συγκρίνεται με το πώς ήρθε. Αυτό λοιπόν προσπαθούσα να το κάνω πάλι πέρυσι με ένα παιδί που είχε εμμονή, αυτό που είχε ^{ειπωθήκε 'οτι} asperger, με τους δεινόσαυρους και κάναμε τη γιορτή στο τέλος με πρωταγωνιστή ένα δεινόσαυρο, γιατί αυτό το παιδί είχε δυσκολία να συμμετέχει με τα άλλα παιδιά, οπότε χρησιμοποιήσαμε το δικό του ενδιαφέρον για να ενταχθεί. Αυτό προσπαθώ να τα ακούσουμε τα παιδιά, όχι να τα πάρω εγώ εκεί που θέλω, αλλά να τα αφήσω να με πάρουνε, στο πλαίσιο το εκπαιδευτικό, κάπως έτσι.

Απόσπασμα 2

Δ: Δε μπορώ να σου πω πολύ, ήταν ένα θέμα βέβαια που το είχε και στο σπίτι, γιατί φέτος η μητέρα του ήρθε και μου ζητούσε συμβουλές γιατί και η δασκάλα αντιμετώπιζε το ίδιο θέμα.

A: Οι γονείς τους πώς είχαν κινηθεί; Είχαν απευθυνθεί κάπου;

Δ: Είχε επαφή με ψυχολόγο, αλλά δε μας έχουν πει κάτι. Ήταν ένα παιδί από άλλη χώρα και υιοθετημένο, οπότε και οι γονείς.. ήταν ευαίσθητοποιημένοι σε σχέση με τις δυσκολίες του.

A: Είχε δυσκολία στη γλώσσα;

Απόσπασμα 3

Δ: Κοίτα, εγώ δε θεωρώ τίποτα, εγώ είμαι λίγο ^{αρνητική} με τις ταμπέλες, θεωρώ ότι το σχολείο πρέπει να εννοείται ότι είναι συμπεριληπτικό. Τώρα το τι θα το κάνει αυτό.. θα το κάνει.. τώρα θα μιλήσω λίγο εξιδανικευμένα και ρομαντικά, εμείς οι εκπαιδευτικοί να μη σταματάμε να προχωράμε, δηλαδή να εξελισσόμαστε συνέχεια, να κάνουμε κάθε χρόνο καινούργια πράγματα, να ξεκινάει αυτό πρώτα από το προσωπικό, να έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας, δε μπορούμε να ζητάμε συμπεριληπτική από τα παιδιά και από τους γονείς και μεταξύ μας εμείς να θάβει η μία την άλλη και να μην μπορούμε να κανονίσουμε κάτι. Δηλαδή κατάλαβες, θέλω να σου πω ότι.. Τώρα το πώς θα το

Συνέντευξη κ. Ζωής

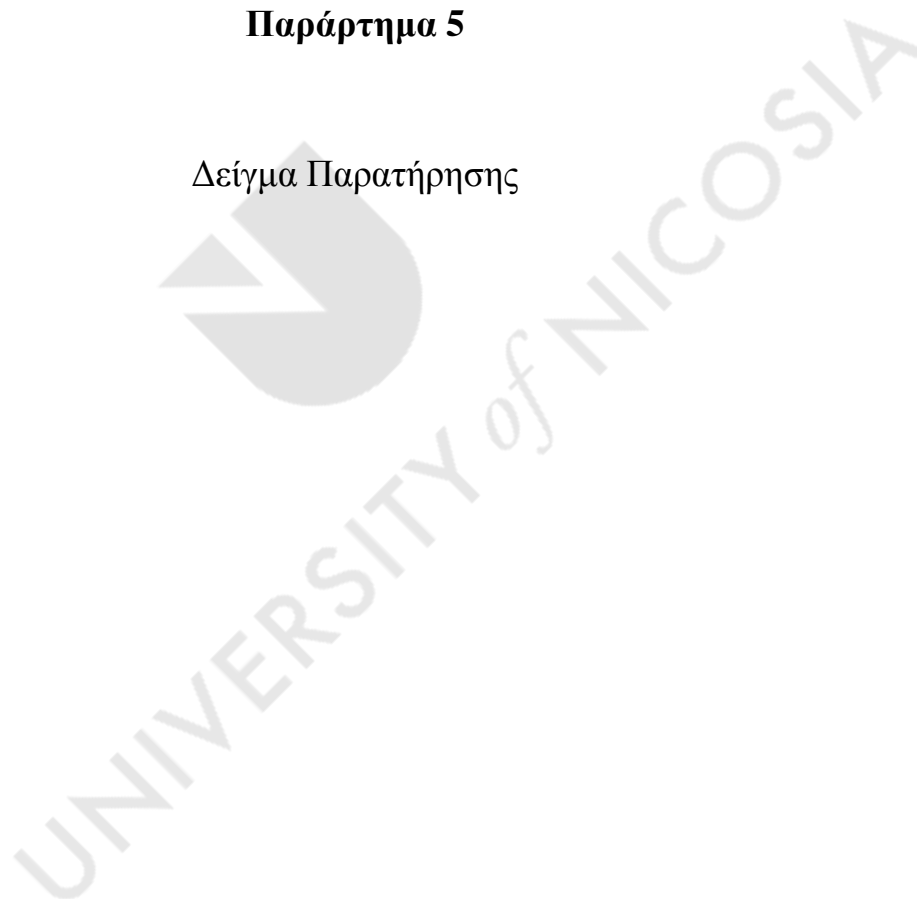
Απόσπασμα 1

Α: Για σένα τι θα δρούσε ως κίνητρο για να προωθήσεις τη συμπερίληψη;

Ζ: Πάντα οι επιμορφώσεις βοηθάνε σε τέτοιου είδους θέματα και με τα νέα ερευνητικά δεδομένα, τις νέες εξελίξεις, τα νέα προγράμματα βοηθάνε τον εκπαιδευτικό να έχει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση του θέματος. Επίσης, ^{επειδή να βοηθήσει και τα παιδιά} μια καλή συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών πάντα βοηθάει για να υπάρχει και συνέχεια και στο σπίτι. Βοηθάει πολύ όποιο παιδάκι χρειάζεται στήριξη από εξωτερικούς συνεργάτες, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και αυτά, να υπάρχει μια συνεργασία ούτως ώστε να γίνεται από κοινού η παρέμβαση στο παιδί να υπάρχει μια κοινή παρέμβαση, όλα αυτά βοηθάνε.

Παράρτημα 5

Δείγμα Παρατήρησης



Δείγμα πληκτρολογημένων σημειώσεων πεδίου

Ημερομηνία: Πέμπτη 6 Μαρτίου 2014

Ωρα: 09.00-10.30 Οργανωμένες δραστηριότητες

Τμήμα: Ολοήμερο τμήμα

Ωρα	Παρατήρηση	Σχόλια-σκέψεις
10.30	<p>... Η νηπιαγωγός βάζει στο cd player το cd και μόλις αρχίζει η μουσική του τραγουδιού τα παιδιά σηκώνονται μαζί τους σηκώνεται με την παρακίνηση της δασκάλας του και ο Α. και κινούνται σε κύκλο, η νηπιαγωγός δίνει σήμα και αλλάζει η φορά του κύκλου ή η κίνηση. Το τραγούδι τελείωσε και οι μαθητές κάθισαν στη θέση τους για να ακούσουν το παραμύθι. Η νηπιαγωγός διαβάζει μια ιστορία για ένα μικρό σκαντζόχοιρο, ο οποίος αισθάνεται διαφορετικός και μειονεκτικά επειδή έσπασε ένα αγκάθι του, με αποτέλεσμα να κλείνεται στο σπίτι και να αρνείται να βγει έξω να παίζει με τους φίλους του, γιατί φοβάται ότι θα τον κοροϊδέσουν για το σπασμένο αγκάθι του, η μαμά του προσπαθεί να τον πείσει ότι τους φίλους του δεν τους ενδιαφέρει αν έχει σπασμένο αγκάθι αλλά ο ίδιος και πράγματι οι φίλοι πηγαίνουν συνεχώς από το σπίτι θέλοντας να το δουν, αλλά ο ίδιος αρνείται. Ωσπου μια μέρα βγήκε μόνος του μια βόλτα και κάθισε σε ένα βράχο, που τελικά ήταν μια χελώνα η οποία άρχισε να περπατά και έφτασε εκεί που ήταν μαζεμένα τα ζώακια και φίλοι του μικρού σκαντζόχοιρου. Μόλις τον είδαν έτρεξαν να τον υποδεχτούν και να του δείξουν πόσο χάρηκαν που επιτέλους πήγε να παίζει και πάλι μαζί τους και πόσο τον αγαπούν. Τα παιδιά ακούνε προσεκτικά και σχετικά ήσυχα την ιστορία. Μόλις τελειώνει η ιστορία η νηπιαγωγός ρωτάει «Σας άρεσε η ιστορία παιδιά;», οι μαθητές απαντούν καταφατικά και λέει η νηπιαγωγός «η μαμά σκαντζοχοιρίνα του έλεγε ότι δεν πειράζει που έσπασε το αγκάθι του και ότι οι φίλοι εξακολουθούν να τον αγαπούν γιατί είναι αστείος και καλός φίλος, εσείς πώς διαλέγετε τους φίλους σας;» τα παιδιά σηκώνουν χέρι και παίρνει το λόγο ο Ν. «εγώ κυρία παίζω με τον Μ. γιατί παίζει καλό ποδόσφαιρό και είναι καλός στα σουτ.», «Μπράβο πολύ ωραία, να μας πει τώρα η Ο.», «Εγώ παίζω με την Α. γιατί ξέρει να παίζει πολύ ωραία παιχνίδια», η νηπιαγωγός ρώτησε όλα τα παιδιά και στο τέλος τους είπε «Μπράβο παιδιά ξέρετε να διαλέγετε φίλους, γι' αυτό και εγώ ήθελα να σας κάνω ένα δώρο, το ένα το ετοίμασα χθες, αλλά το άλλο ήμουν πολύ κουρασμένη χθες το βράδυ και δεν πρόλαβα να το στολίσω και δεν κατάφερα να το κάνω ίδιο με το άλλο. Θέλω τώρα να μου πείτε ποιο δώρο από τα δύο διαλέγετε; Πρώτα να σηκώσουν χέρι πόσοι θέλουν να πάρουν το στολισμένο.», σηκώνουν χέρι όλα τα παιδιά εκτός από, η νηπιαγωγός κάνει την καταμέτρηση και λέει στους δύο που δεν σηκώνουν χέρι «Εσείς θέλετε το άλλο;», «Ναι» απαντάνε, «Θέλετε να μου πείτε γιατί το διαλέξατε», ο Σ. λέει «Γιατί μοιάζει κοριτσίστικο κυρία το άλλο» και ο Μ. «Γιατί μοιάζει με γλάστρα και δεν μου αρέσει», «Ωραία, τώρα ήρθε η ώρα να τα ανοίξουμε τα δώρα για να δούμε τι</p>	<p>Με την κίνηση αναπαριστούν τα βήματα για τη ζωή.</p> <p>Κανένας μαθητής δεν ανέφερε ότι διαλέγει φίλο με βάση την εξωτερική</p>

<p>έχει μέσα, να έρθει 'το παιδί της ημέρας' να το ανοίξει» λέει η νηπιαγωγός. Σηκώνεται ο Κ. και βάζει το χέρι του μέσα να δει τι έχει και το βγάζει έξω να το δούνε. Απογοήτευση! Το δώρο ήταν μια πατάτα, ακούγονται σχόλια όπως «μα καλά κυρία πατάτα;», και «Τι είναι αυτό». Τα παιδιά γεμάτα απορία ρωτάνε «Τι έχει το άλλο κυρία μέσα;», «Να σηκωθούν ο Σ. και ο Μ. να ανοίξουν το δώρο τους.» λέει η νηπιαγωγός, τα παιδιά σηκώνονται και το δώρο τους μέσα είχε καραμέλες smarties. Η νηπιαγωγός αρχίζει μια συζήτηση με τους μαθητές ότι δεν πρέπει να στηριζόμαστε σε αυτό που βλέπουμε και λέει «μάλλον παιδιά πρέπει να μην μένουμε σε αυτό που βλέπουμε, γιατί ίσως κάτι να μην είναι όπως φαίνεται» και μετά λέει στα παιδιά «Τι πιστεύετε ότι θα ήταν καλύτερο να γίνει τώρα με τα smarties να τα μοιραστούμε ή να τα κρατήσουν οι δύο που τα διάλεξαν;», συζητάνε και αποφασίζουν να τα μοιραστούν, ο καθένας θα πάρει από δύο. «Θέλω όμως να διαλέξετε 2 που να έχουν διαφορετικό χρώμα μεταξύ τους.», τα παιδιά διαλέγουν και τους λέει η νηπιαγωγός «Πρώτα να φάμε το ένα, έχουν διαφορετικό χρώμα, αλλά θα έχουν και την ίδια γεύση; Τι φαντάζεστε;», η Δ. λέει «Εγώ έχω ξαναφάει και έχουν όλα την ίδια γεύση», η Ο. λέει «όλα έχουν μέσα σοκολάτα», τα παιδιά το τρώνε, «Πώς σας φάνηκε; Τι γεύση είχε;», τα παιδιά απαντάνε σοκολάτα και τρώνε και το δεύτερο και καταλήγουν ότι και αυτό είχε την ίδια γεύση, είναι γλυκά και έχει σημασία που έχουν διαφορετικό χρώμα. Η ενότητα κλείνει με το τραγούδι του Α. Κηλαηδόνη «Ένα φιλάκι είναι λίγο», τα παιδιά σηκώνονται και κάθονται στο πάτωμα οκλαδόν σε σχήμα κύκλου, μαζί τους κάθονται και οι δύο νηπιαγωγοί και κάνουν κινήσεις-αναπαράσταση του τραγουδιού. Το τραγούδι τελειώνει και τα παιδιά σηκώνονται και σχηματίζουν τρένο στην πόρτα για να πάνε να πλύνουν τα χέρια τους πριν το φαγητό.</p>	<p>εμφάνιση, π.χ. επειδή είναι όμορφος/-η.</p> <p>Η νηπιαγωγός παρουσιάζει δύο ίδιες συσκευασίες δώρου, η μία είναι πολύ όμορφα στολισμένη και η άλλη δεν έχει πάνω κανένα στολίδι.</p>
--	---

Παράρτημα 6

Φωτογραφίες



Παραμύθια



Καρτέλες





Παιχνίδια

