



UNIVERSITY *of* NICOSIA

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

---

Μία Έρευνα – Δράσης για την Προώθηση της Συμπεριληπτικής  
Εκπαίδευσης, μέσω της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση και της  
Ολικής Ποιότητας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας.

---

**ΜΠΑΚΙΡΤΖΗ ΙΩΑΝΝΑ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

2017

---

Μία Έρευνα – Δράσης για την Προώθηση της Συμπεριληπτικής  
Εκπαίδευσης, μέσω της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση και της  
Ολικής Ποιότητας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας.

---

Μπακιρτζή Ιωάννα

Η διατριβή υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών PhD.

**ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2017**

## Περίληψη

Η παρούσα διατριβή πραγματεύεται τρόπους προώθησης της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ειδικότερα προτείνει την εφαρμογή της Καθολικής Σχεδίασης για Μάθηση και της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση ως ένα δομημένο πλαίσιο στο οποίο προάγεται η φιλοσοφία της συμπερίληψης και οι αρχές της.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας εντάσσεται στους κόλπους της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και συγκεκριμένα της έρευνας – δράσης. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκαν στοιχεία της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory), στην οποία βασίστηκε η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων, που έγινε μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (constant comparative method). Όσον αφορά στη μεθοδολογία, έγινε χρήση του photovoice, της παρατήρησης, της συνέντευξης καθώς και του αναστοχαστικού ημερολογίου. Για την επίτευξη της εμπιστευσιμότητας εφαρμόστηκε μία πληθώρα στρατηγικών, η οποία στόχευε στην αξία της αλήθειας, στη μεταφερσιμότητα, στην αληθοφάνεια και την επιβεβαιωσιμότητα. Η έρευνα διεξήχθη σε ένα ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο και συμμετέχοντες της ήταν μαθητές του σχολείου, οι γονείς τους, οι εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τάξεων και η διευθύντρια.

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρία στάδια, με το καθένα να προκύπτει λόγω αναγκαιότητας από το προηγούμενο. Έτσι, διαμορφώθηκε το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το στάδιο της παρέμβασης με βάση τις αρχές των φιλοσοφιών της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας και αυτό της τελικής αξιολόγησης της παρέμβασης.

Τα αποτελέσματα φανέρωσαν τη δυναμική των δύο παραπάνω φιλοσοφιών για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευση. Η κάθε μία ξεχωριστά αλλά και σε συνδυασμό με την άλλη οδήγησαν στην εξάλειψη φαινομένων περιθωριοποίησης των μαθητών, στην αύξηση της συμμετοχής τους στο καθημερινό μάθημα και τις σχολικές δραστηριότητες, στην υπερπήδηση των εμποδίων και στην απόδοση ισότιμων ευκαιριών προς όλους. Θετικό αντίκτυπο είχε η παρέμβαση και προς τους γονείς οι οποίοι ήρθαν πιο κοντά στο σχολείο και είδαν τις ανάγκες τους να ικανοποιούνται, όπως και προς τους εκπαιδευτικούς, που ανέπτυξαν σχέσεις συνεργασίας και είδαν την αλλαγή τόσο στους μαθητές τους όσο και στο σύνολο του σχολείου.

Λέξεις – κλειδιά: συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθολική σχεδίαση για μάθηση, ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έρευνα – δράσης, θεμελιωμένη θεωρία, photovoice.

## **Abstract**

The present study discusses ways through which the inclusive education can be promoted in primary education in Greece. Particularly, suggests that Universal Design for Learning (UDL) and Total Quality in Education (TQE) create an environment where inclusion can flourish.

The method that was followed lies within the qualitative research methodology and specifically the action research. Also, were used the grounded theory and the constant comparative method for the analysis of the data. Concerning the methodology, the tools that were chosen were the method of photovoice, the observation, the interview and the reflective

diary. In order to establish trustworthiness, was used a plethora of practices that targeted to credibility, transferability, dependability and confirmability. The research took place at a primary public school of Greece, with the participants being the students, their parents, the teachers and the headmaster of the school.

The research was divided in three phases. The first one was the primary evaluation of the conditions in the school, regarding the grade of evolvent of inclusive education. The second one was the intervention according to the principals of UDL and TQE and the last one was the final evaluation of the intervention, in order to see the potential changes in the promotion of inclusion.

The results brought out the dynamic of these two philosophies for the promotion of inclusive education. Each one separately but in the same time simultaneously in combination with the other one created the conditions for the elimination of children's marginalization, the increase in their everyday participation to school activities, the overcome of the obstacles as well as and for the attribution of equal opportunities to all. Positive impact also was observed to parents and teachers. The first ones felt their needs to be satisfied whereas they came closer to the school. Additionally, the teachers cultivated their cooperation culture and observed the positive change throughout the school and their classes.

Key – words: inclusive education, universal design for learning, total quality in education, primary education, action research, grounded theory, photovoice.

*Δεν μας απονέμεται η σοφία. Πρέπει να την ανακαλύψουμε μόνοι μας,*

*μετά από ένα ταξίδι που κανένας δεν μπορεί να κάνει*

*για λογαριασμό μας ή να μας γλιτώσει από αυτό.*

**Marcel Proust (Γάλλος συγγραφέας),**

**1871-1922**

UNIVERSITY of NICOSIA

*Η προσπάθεια αυτή αφιερώνεται στην οικογένειά μου*

*και σε όλους τους ανθρώπους που πίστεψαν σε μένα*

*και με βοήθησαν να φτάσω μέχρι το τέλος*

*αυτού του μακρύ δρόμου...*

*Σας ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου!*



## Ευχαριστίες

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω προς τον Καθηγητή και Επόπτη μου κ. Αγγελίδη Παναγιώτη, ο οποίος μου έδειχνε τον σωστό δρόμο κάθε φορά που βρισκόμουν σε αδιέξοδο, ήταν πάντοτε κοντά μου με διάθεση πραγματικής υποστήριξης και μου αποδείκνυε συνεχώς πως το να προσπαθούμε για το καλύτερο μόνο προς το άριστο μπορεί να μας οδηγήσει. Εκτιμώ βαθύτατα την ευκαιρία που μου έδωσε για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής και τον ευγνωμονώ εγκάρδια.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, όλα τα μέλη της εποπτικής και εξεταστικής μου επιτροπής, αφού με τα εποικοδομητικά τους σχόλια συνέβαλαν στη βελτίωση της διατριβής, φανερώνοντάς μου πτυχές και συνδέσεις που δεν τις αντιλαμβανόμουν προηγουμένως. Χωρίς τη βοήθειά τους, το παζλ της εργασίας μου δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Πολύ σημαντική ήταν και η υποστήριξη που έλαβα από το ίδιο το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Οι αφανείς ήρωες που εργάζονται σε αυτό ήταν πάντοτε δίπλα μου σε ό,τι και να χρειαζόμουν, προσφέροντάς μου την αμέριστη βοήθειά τους.

Ένα ακόμη ειλικρινές ευχαριστώ θα ήθελα να πω προς την οικογένειά μου. Από την αρχή της επιλογής μου για τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο διδακτορικό πρόγραμμα μέχρι την τελευταία στιγμή της αποφοίτησής μου, ήταν εκεί, δίπλα μου, να με στηρίζει και να μου υπενθυμίζει πως για τα μεγάλα πράγματα χρειάζεται μεγάλη θέληση και προσπάθεια. Χωρίς την οικογένειά μου, η προσπάθεια αυτή θα ήταν άκαρπη. Η ψυχολογική υποστήριξη που μου πρόσφερε σε κάθε εμπόδιο που συναντούσα είναι ανυπολόγιστη.

Μαζί με την οικογένειά μου θέλω να ευχαριστήσω και τα άλλα σημαντικά πρόσωπα της ζωής μου, τον σύντροφό μου και τους φίλους μου, οι οποίοι ακόμη στις πιο δύσκολες στιγμές άγχους και έντασής μου έμειναν δίπλα μου και με υποστήριξαν. Η αγάπη τους και η ανοιχτή τους αγκαλιά μου έδωσαν το κουράγιο που πολλές φορές έχανα.



Τέλος, δεν θα μπορούσα να αφήσω έξω από ένα μεγάλο ευχαριστώ όλους τους ανθρώπους που συμμετείχαν στην έρευνά μου και με βοήθησαν στο δύσκολο αυτό ταξίδι. Θα θυμάμαι πάντα τους μικρούς μου μαθητές, οι οποίοι με αγνά αισθήματα και αφοπλιστική ειλικρίνεια με έβαλαν στον κόσμο τους. Επίσης, τους γονείς τους, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν, μου άνοιξαν τις καρδιές τους και μου εξέφρασαν τις ανησυχίες και τις σκέψεις τους. Βεβαίως, μέσα στην καρδιά μου θα μείνουν πάντα και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, οι οποίοι με καλωσόρισαν από την πρώτη στιγμή, με έκαναν να νιώσω άνετα στο περιβάλλον τους και με βοήθησαν σε κάθε μου βήμα. Η συμβολή τους ήταν καθοριστικής σημασίας.

Σας ευχαριστώ όλους...



## **Υπεύθυνη Δήλωση**

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Μπακιρτζή Ιωάννα



# Πίνακας Περιεχομένων

ΜΕ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΜΑΤΙΑ.....	16
Αντικείμενο, σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας.....	18
Ερευνητικά ερωτήματα .....	19
Επισκόπηση της διατριβής .....	20
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>22</b>
<b>ΣΤΟ ΠΑΡΑΣΚΗΝΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ... ΤΡΕΙΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΕΣ ΥΠΟ</b>	<b>22</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ .....</b>	<b>22</b>
ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	23
Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	23
Περίληψη κεφαλαίου .....	23
1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	23
1.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην παγκόσμια κοινότητα .....	27
1.3. Προσπάθειες για συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας.....	29
1.4. Πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	32
1.5. Συμπεριληπτική ηγεσία .....	37
1.6. Ο Δείκτης για τη συμπερίληψη .....	40
1.7. Θετικός αντίκτυπος από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	44
1.8. Η ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης.....	46
1.9. Η πραγματικότητα στη διεθνή κοινότητα σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης.....	48
ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	50
Η ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ.....	50
Περίληψη κεφαλαίου .....	50
2.1. Καθολική σχεδίαση .....	50
2.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα καθολικής σχεδίασης.....	54
2.2.1. Καθολική σχεδίαση για εκπαίδευση .....	56
2.2.2. Καθολική εκπαιδευτική σχεδίαση .....	59
2.2.3. Καθολική σχεδίαση για μάθηση .....	62
2.2.3.1. Οι τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση.....	64
2.2.3.2. Διαφορετικότητα στη μάθηση και εγκεφαλικές λειτουργίες .....	67
2.2.3.3. Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση	70
ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	76
Η ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	76
Περίληψη κεφαλαίου .....	76
3.1. Εισαγωγή στην έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	76

3.2.	Ορίζοντας την ποιότητα .....	78
3.3.	Ορίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση .....	80
3.4.	Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση .....	82
3.5.	Η εφαρμογή της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση.....	87
3.6.	Συστημική θεώρηση του σχολείου και της σχολικής τάξης.....	90
3.7.	Συνεχής βελτίωση.....	94
3.8.	Η ολική ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση .....	96
3.9.	Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση 100	
3.10.	Σκέψεις πίσω από την επιλογή των δύο φιλοσοφιών .....	103
<b>B' ΜΕΡΟΣ</b>	.....	106
<b>ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ... Η ΕΡΕΥΝΑ</b>	.....	106
ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	.....	107
ΥΠΟ ΤΟ ΦΩΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ	.....	107
Περίληψη κεφαλαίου	.....	107
4.1.	Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση.....	107
4.2.	Η επιλογή της έρευνας – δράσης.....	110
4.3.	Θεμελιωμένη θεωρία .....	112
4.4.	Το δείγμα της έρευνας .....	114
4.5.	Μέσα συλλογής δεδομένων.....	116
4.5.1.	Photovoice.....	117
4.5.2.	Συνέντευξη.....	119
4.5.3.	Παρατήρηση .....	122
4.5.4.	Αναστοχαστικό ημερολόγιο.....	123
4.5.5.	Πιλοτική εφαρμογή των μέσων συλλογής δεδομένων .....	125
4.6.	Στάδια και πορεία έρευνας .....	127
4.6.1.	Πρώτη φάση: Αρχική αξιολόγηση.....	127
4.6.2.	Δεύτερη φάση: Παρέμβαση στο σχολείο.....	132
4.6.3.	Τρίτη φάση: Τελική αξιολόγηση της παρέμβασης στο σχολείο.....	133
4.7.	Εμπιστευσιμότητα .....	134
4.8.	Ζητήματα δεοντολογίας.....	139
4.9.	Ο ρόλος του ερευνητή .....	141
4.10.	Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων και κωδικοποίηση .....	142
ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	.....	148
ΤΟ ΣΚΗΝΙΚΟ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	.....	148
Περίληψη κεφαλαίου	.....	148
5.1.	Το σχολείο .....	148

5.2. Η αυλή του σχολείου .....	151
ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....	154
ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ.....	154
Περίληψη κεφαλαίου .....	154
6.1. Σκέψεις πίσω από τη λήψη .....	154
6.2. Επιλογές κατά τη λήψη.....	156
ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	159
ΣΚΗΝΗ ΠΡΩΤΗ – Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ.....	159
Περίληψη κεφαλαίου .....	159
7.1. Ανάλυση Πρώτης Φάσης Έρευνας – Αρχική αξιολόγηση.....	159
7.1.1. Α΄ Τάξη.....	159
7.1.1.1. Κλίμα τάξης.....	160
7.1.1.2. Μαθησιακή διαδικασία .....	164
7.1.1.3. Συμπεράσματα - Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης .....	173
7.1.1.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.....	174
7.1.2. Δ΄ Τάξη .....	175
7.1.2.1. Κλίμα τάξης.....	175
7.1.2.2. Μαθησιακή διαδικασία .....	179
7.1.2.3. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης.....	187
7.1.2.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας.....	189
7.1.3. Στ΄ Τάξη .....	190
7.1.3.1. Κλίμα της τάξης .....	190
7.1.3.2. Μαθησιακή διαδικασία .....	195
7.1.3.3. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης.....	203
7.1.3.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας.....	205
7.1.4. Ολοήμερο Τμήμα.....	205
7.1.4.1. Κλίμα της τάξης .....	206
7.1.4.2. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης.....	217
7.1.4.3. Η αναγκαιότητα για πιλοτική παρέμβαση στο Ολοήμερο .....	218
7.1.5. Το σχολείο .....	219
7.1.5.1. Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων .....	220
7.1.5.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθύντριας .....	222
7.1.5.3. Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών .....	222
7.1.5.4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών .....	224
7.1.5.5. Σχέσεις σχολείου με γονείς .....	226
7.1.5.6. Σχέσεις μεταξύ γονέων.....	228

7.1.5.7.	Ηγεσία του σχολείου .....	229
7.1.5.8.	Γενικές πρακτικές και δράσεις του σχολείου.....	231
7.1.5.9.	Συνθήκες στο χώρο της αυλής .....	234
7.1.5.10.	Συμπεράσματα – βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης .....	236
7.1.5.11.	Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο σχολείο .....	238
7.2.	Συζήτηση πάνω στα ευρήματα της Πρώτης Φάσης .....	239
ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	.....	242
ΣΚΗΝΗ ΔΕΥΤΕΡΗ – Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	.....	242
Περίληψη κεφαλαίου	.....	242
8.1.	Ανάλυση Δεύτερης Φάσης Έρευνας – Παρέμβαση .....	242
8.1.1.	Ολοήμερο Τμήμα – Πιλοτική παρέμβαση.....	242
8.1.2.	Α΄ Τάξη.....	251
8.1.3.	Δ΄ Τάξη .....	257
8.1.4.	ΣΤ΄ Τάξη.....	263
8.1.5.	Σχολείο.....	270
8.1.6.	Η ανάγκη για τελική αξιολόγηση .....	276
ΕΝΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ	.....	278
ΣΚΗΝΗ ΤΡΙΤΗ – Η ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	.....	278
Περίληψη κεφαλαίου	.....	278
9.1.	Ανάλυση Τρίτης Φάσης Έρευνας – Τελική Αξιολόγηση.....	278
9.1.1.	Ολοήμερο Τμήμα.....	278
9.1.1.1.	Αποτελέσματα πιλοτικής παρέμβασης στο Ολοήμερο .....	279
9.1.1.2.	Κλίμα τάξης.....	280
9.1.1.3.	Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης.....	285
9.1.1.4.	Περιορισμοί και δυσκολίες .....	288
9.1.2.	Α΄ Τάξη.....	289
9.1.2.1.	Κλίμα της τάξης .....	289
9.1.2.2.	Μαθησιακή διαδικασία .....	292
9.1.2.3.	Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης.....	297
9.1.2.4.	Περιορισμοί και δυσκολίες .....	301
9.1.3.	Δ΄ Τάξη .....	302
9.1.3.1.	Κλίμα τάξης.....	302
9.1.3.2.	Μαθησιακή διαδικασία .....	304
9.1.3.3.	Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης.....	307
9.1.3.4.	Περιορισμοί και δυσκολίες .....	311
9.1.4.	ΣΤ΄ Τάξη.....	312
9.1.4.1.	Κλίμα τάξης.....	312

9.1.4.2.	Μαθησιακή διαδικασία .....	314
9.1.4.3.	Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης.....	318
9.1.4.4.	Περιορισμοί και δυσκολίες .....	321
9.1.5.	Το σχολείο .....	324
9.1.5.1.	Σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων .....	324
9.1.5.2.	Σχέσεις εκπαιδευτικών – διευθύντριας και εκπαιδευτικών – μαθητών .....	326
9.1.5.3.	Σχέσεις μεταξύ μαθητών .....	327
9.1.5.4.	Σχέσεις σχολείου με γονείς .....	328
9.1.5.5.	Σχέσεις μεταξύ γονέων.....	330
9.1.5.6.	Ηγεσία του σχολείου .....	331
9.1.5.7.	Γενικές πρακτικές και δράσεις του σχολείου.....	333
9.1.5.8.	Συνθήκες στο χώρο της αυλής .....	334
9.1.5.9.	Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης.....	337
9.1.5.10.	Περιορισμοί και δυσκολίες .....	340
9.1.6.	Η έρευνα .....	341
9.1.6.1.	Αποτελέσματα διαδικασίας έρευνας – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης	343
9.2.	Συζήτηση πάνω στα ευρήματα της Τρίτης Φάσης .....	343
9.3.	Σύνδεση των τριών φάσεων της έρευνας .....	346
ΔΕΚΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....		352
Η ΚΑΘΑΡΣΙΣ – ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΧΑΣΜΑ~ΑΠΑΝΤΩΝΤΑΣ ΣΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....		352
Περίληψη κεφαλαίου .....		352
10.1.	Δίνοντας απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα .....	352
10.2.	Η γεφύρωση του χάσματος.....	360
ΕΝΔΕΚΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ .....		361
Η ΑΥΛΑΙΑ ΠΕΦΤΕΙ.....		361
Περίληψη κεφαλαίου .....		361
11.1.	Αναστοχασμός πάνω στην έρευνα.....	361
11.2.	Περιορισμοί έρευνας.....	363
11.3.	Συμβολή και πρωτοτυπία έρευνας.....	365
11.4.	Δυσκολίες εφαρμογής μίας παρέμβασης προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ελληνική σχολική κοινότητα – Προτάσεις για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	368
11.5.	Αναστοχασμός πάνω στη διατριβή .....	371
11.6.	Προτάσεις για προεκτάσεις.....	372
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....		373
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....		406
1.	Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.....	406

2.	Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους μαθητές.....	408
3.	Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους γονείς.....	410
4.	Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους εκπαιδευτικούς .....	412
5.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για μαθητές – Α΄ φάση έρευνας.....	414
6.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς – Α΄ φάση έρευνας .....	415
7.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για γονείς – Α΄ φάσης έρευνας .....	417
8.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για μαθητές – Γ΄ φάση έρευνας .....	418
9.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς – Γ΄ φάση έρευνας.....	419
10.	Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για γονείς – Γ΄ φάση έρευνας.....	420
11.	Εικόνες από το ψηφιακό βιβλίο Bookbuilder.....	421





## ΜΕ ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΜΑΤΙΑ...

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εγείρει τον εκπαιδευτικό, πολιτικό και κοινωνικό προβληματισμό για την αναζήτηση και υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, της εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της, χωρίς διακρίσεις, και στοχεύει στην άρση των παρεμποδιστικών παραγόντων και την εξάλειψη των φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Booth & Ainscow, 2011). Οι σύγχρονες κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές προκλήσεις, που αναδεικνύονται μέσα από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και το μωσαϊκό μαθησιακής διαφορετικότητας, καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη χώρα μας. Ο παραπάνω προβληματισμός προβάλλει ακόμη εντονότερος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Ελλάδας, η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και καλείται να ακολουθήσει τις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις της παγκόσμιας κοινότητας.

Η προβληματική, λοιπόν, που τίθεται στο σημείο αυτό είναι με ποιους τρόπους θα μπορούσε να εγχυθεί η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε οι μαθητές μας να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα και την ελληνική σε πλαίσια έρευνας και πράξης, καθώς και μέσα στην ίδια την παγκόσμια κοινότητα και τα ελληνικά πλαίσια, που όπως θα δούμε παρακάτω γίνονται προσπάθειες προς την κατεύθυνση προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και πάλι δεν ανταποκρίνονται πλήρως στο ζητούμενο της φιλοσοφίας, καλείται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η ελάχιστη ελληνική βιβλιογραφία και τα ερευνητικά δεδομένα γύρω από ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν το χάσμα αυτό ακόμη περισσότερο διευρυμένο και την ανάγκη για κατάθεση νέων ευρημάτων και προτάσεων αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας ακόμη πιο επιτακτική.

Πιθανή απάντηση στο ζητούμενο αυτό έρχεται να δώσει από τη μία πλευρά η καθολική σχεδίαση για μάθηση. Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αποτελεί μια προσέγγιση για τη σχεδίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού και μη υλικού καθώς και του περιεχομένου της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Goff & Higbee, 2008· Nielsen, 2013· Rose & Meyer, 2002). Η υλοποίηση μιας τέτοιας σχεδίασης μπορεί να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενδιαφέρεται για την επιτυχία όλων των μαθητών της, την πρόοδο του σχολείου και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση (Wallace Foundation, 2013· Tobin, 2014). Οι παραπάνω στόχοι εμφανίζονται έντονα στη φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση (Sallis, 2005). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μια συστημική προσέγγιση όλων των τομέων που αφορούν την εκπαίδευση και στοχεύει, μέσω της ποιοτικής αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, στην παροχή ανώτερων ποιοτικά υπηρεσιών καθώς και στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών δομών (Ζαβλανός, 2003).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχουν βρεθεί μελέτες που να συσχετίζουν την προώθηση της συμπερίληψης μέσω της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι αρχές των δύο αυτών φιλοσοφιών, θα υποστήριζε κανείς, ότι ομοιάζουν με αυτές τις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ότι θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην προώθηση αυτής. Έτσι, στόχος μου είναι να φέρω σε αλληλεπίδραση τις τρεις αυτές φιλοσοφίες και να ερευνήσω σε ποιο βαθμό αυτές θα μπορούσαν να γεφυρώσουν το κενό που υπάρχει στην Ελλάδα σχετικά με την απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής προς όλους τους μαθητές.

### *Αντικείμενο, σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας*

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πραγματεύεται τρόπους εφαρμογής της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση με στόχο την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο. Με την αξιοποίηση της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης και συγκεκριμένα της έρευνας – δράσης, θα διερευνηθεί κατά πόσο μία παρέμβαση με βάση τις δύο παραπάνω αρχές δημιουργεί κατάλληλο έδαφος για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργηθεί αξιοποιώντας δραστηριότητες και πρακτικές οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με βάση την καθολική σχεδίαση για μάθηση και την ολική ποιότητα στην εκπαίδευση.

Τα κριτήρια επιλογής της έρευνας στηρίχθηκαν στη θεωρητική αξία και τη δυναμική πρακτική χρησιμότητα των συμπερασμάτων της, μέσα ακριβώς από την πρωτοτυπία του ερευνητικού θέματος. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας συνίσταται σε δύο πλευρές. Από τη μία πλευρά, έγκειται στο ότι καταπιάνεται με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολικά πλαίσια. Η θεματική αυτή βρίσκεται σε νηπιακό στάδιο ακόμη στη χώρα μας, με περιορισμένη ελληνική βιβλιογραφία και ερευνητικές προτάσεις. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια παρουσιάζει πρωτοτυπία καθώς σε αυτή χρησιμοποιούνται δύο φιλοσοφίες, με διαφορετικούς στόχους η κάθε μία, για την προώθηση μίας τρίτης, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, η καθολική σχεδίαση για μάθηση αποτελεί μία φιλοσοφία που στοχεύει κατά κύριο λόγο στην διαμόρφωση πρακτικών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη και αφορούν αποκλειστικά τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Αντίθετα, η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση στηρίζεται στη συστημική θεώρηση της σχολικής μονάδας και επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών που σχετίζονται με αυτήν. Η επιλογή μου για τις δύο αυτές φιλοσοφίες εξηγείται

ακριβώς από τη δυναμικότητα που κρύβουν ως προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η κάθε μία ξεχωριστά παρουσιάζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα για τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, όμως κάνοντας λόγο μόνο για ένα συγκεκριμένο κομμάτι αυτής. Έτσι, ο δυναμικός συνδυασμός αυτών των δύο φιλοσοφιών θεωρώ πως θα καλύψει τα κενά που αφήνει η κάθε μία ξεχωριστά και θα δράσει καταλυτικά προς την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, η παρούσα διατριβή εντάσσεται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών με κύριο ερευνητικό άξονα την έρευνα – δράσης, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία από τη θεμελιωμένη θεωρία, για την ανάλυση των δεδομένων. Η επιλογή μου να εντάξω την παρούσα θεματική στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας έγκειται στην επιδίωξή μου να περιγράψω και να μελετήσω την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας ως βίωμα, αίσθηση και πρόσληψη των συμμετεχόντων μελών (Strauss & Corbin, 1990). Επέλεξα ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα – δράσης, καθώς αφενός θα μου επέτρεπε να διερευνήσω οργανωμένα την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου και αφετέρου διότι θα μου έδινε τη δυνατότητα να παρέμβω αναμορφωτικά και βελτιωτικά σε αυτό. Στην προσπάθειά μου αυτή αποφάσισα να χρησιμοποιήσω μία ποικιλία μέσων συλλογής δεδομένων. Το photovoice, η συνέντευξη, η παρατήρηση και το αναστοχαστικό ημερολόγιο θα με βοηθήσουν να προσεγγίσω τη σχολική πραγματικότητα μέσα από έναν πολυπρισματικό φακό, που θα φέρει στο φως κάθε πτυχή της.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, διαμορφώνονται τα ερευνητικά μου ερωτήματα που θα προσπαθήσω να απαντήσω στην παρούσα μελέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα, λοιπόν, που τίθενται είναι τα παρακάτω:

1. Πώς η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων μπορεί να αναδείξει φωνές συμμετεχόντων του οικοσυστήματος ενός σχολείου βάσει των οποίων μπορούν να γίνουν συγκεκριμένες επιλογές παρέμβασης για την προαγωγή της συμπερίληψης;
2. Ποια μπορεί να είναι η επίδραση του συνδυασμού της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
3. Ποιες παιδαγωγικές, μαθησιακές και κοινωνικές αλλαγές καταγράφηκαν στους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως προς τις σημαντικές παραμέτρους που αναδείχθηκαν από την έρευνα – δράση;

Η έρευνα θα κινηθεί γύρω από τους παραπάνω άξονες – ερωτήματα με στόχο την ουσιαστική κάλυψη και την ικανοποιητική απάντηση αυτών.

### ***Επισκόπηση της διατριβής***

Η παρούσα διατριβή απαρτίζεται από έντεκα κεφάλαια. Τα τρία πρώτα κεφάλαια ανήκουν στο πρώτο μέρος, όπου παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο και γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των φιλοσοφιών που μας απασχολούν, και τα υπόλοιπα οχτώ εμπεριέχονται στο δεύτερο μέρος, το οποίο αφορά ζητήματα έρευνας. Πιο αναλυτικά:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παρουσιάζεται ενδελεχώς η έννοια της συμπερίληψης και γίνεται συζήτηση γύρω από τα θέματα που συσχετίζονται με αυτή. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη φιλοσοφία και τα μοντέλα της καθολικής σχεδίασης. Από αυτά γίνεται επιλογή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η οποία θα αποτελέσει τον έναν άξονα της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύονται οι αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου καθώς και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή του. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στον δεύτερο άξονα της

έρευνας και στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια κατανόησης των εννοιών που σχετίζονται με τη φιλοσοφία αυτή καθώς και του πλαισίου εφαρμογής της. Με τα τρία αυτά κεφάλαια ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής. Κοινός στόχος των τριών αυτών κεφαλαίων είναι να βοηθήσουν τον αναγνώστη να εισαχθεί στους κόλπους των φιλοσοφιών, να εντοπίσει τα σημαντικά τους στοιχεία και να σχηματίσει μία πρώτη εικόνα για την έρευνα που θα ακολουθήσει.

Στην πορεία εισαγωγής του στην έρευνα, ο αναγνώστης συναντάει το τέταρτο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται διεξοδικά τα μεθοδολογικά ζητήματα που μας απασχολούν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Γίνεται ανάλυση των ερευνητικών προσεγγίσεων που ακολουθήθηκαν, τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Το πέμπτο κεφάλαιο αναφορά στην περιγραφή του τοπικού συγκειμένου, ως βασικό πλαίσιο για την κατανόηση των δεδομένων συνθηκών. Έπειτα, στο έκτο κεφάλαιο ο αναγνώστης παίρνει μία γεύση από τις φωτογραφίες που έβγαλαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στη συνέχεια, στο έβδομο, όγδοο και ένατο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση και η συζήτηση πάνω στα ευρήματα των τριών φάσεων της έρευνας. Η διατριβή κλείνει με το δέκατο και ενδέκατο κεφάλαιο, όπου γίνεται μία συνολική ανασκόπηση και αποτίμηση και δίνονται πιθανές προεκτάσεις.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

**ΣΤΟ ΠΑΡΑΣΚΗΝΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ...**

**ΤΡΕΙΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΕΣ ΥΠΟ ΑΝΑΛΥΣΗ**

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### Περίληψη κεφαλαίου

Το πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης καταπιάνεται με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά η έννοια της συμπερίληψης, η πορεία της στον ελλαδικό και τον παγκόσμιο χώρο, οι πρακτικές που συμβάλλουν στην προώθησή της, τα χαρακτηριστικά της συμπεριληπτικής ηγεσίας, ο Δείκτης ως μέσο ελέγχου και ανάπτυξης της συμπερίληψης, τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η υιοθέτηση της φιλοσοφίας αυτής καθώς και η ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η ενδελεχής ανάλυση της φιλοσοφίας στόχο έχει να αναδείξει τη σημαντικότητα και αναγκαιότητα για την υιοθέτησή της από τους εκπαιδευτικούς της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και να κάνει φανερό το λόγο που αυτή επιλέχθηκε ως γνώμονας για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη.

#### *1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση*

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, που στοχεύει στην απονομή ίσων ευκαιριών στη διδασκαλία και στη μάθηση όλων των μαθητών (Booth & Ainscow, 1998). Εμφανίστηκε την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα και πλέον αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα πολλών χωρών (Ferguson, 2008· Mitchell, 2005). Αν και έχει αναδυθεί από το χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης, διαφοροποιείται σημαντικά από αυτή. Η κύρια διαφορά των δύο αυτών εννοιών έγκειται στη θεώρησή τους απέναντι στους μαθητές. Η Ειδική Εκπαίδευση αντιμετωπίζει τους μαθητές με βάση την αναπηρία τους, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο κλινικό τους προφίλ (Στασινός, 2013). Πιο συγκεκριμένα, αποδίδει το



πρόβλημα στο ίδιο το άτομο και η εκάστοτε παρέμβαση που εφαρμόζει στοχεύει στη μείωση εμφάνισης της αναπηρίας. Η Ειδική Εκπαίδευση υιοθετεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, ανάγοντας τις δυσλειτουργίες του ατόμου στη φύση της αναπηρίας τους (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006). Αντίθετα, στη συμπεριληπτική εκπαίδευση το πρόβλημα έγκειται στο εκπαιδευτικό σύστημα και η παρέμβαση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των μελών του (Booth & Ainscow, 2002). Ενώ, δηλαδή, η Ειδική Εκπαίδευση ακολουθεί το ιατρικό μοντέλο, η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβαδίζει με το κοινωνικό μοντέλο των δυσκολιών της μάθησης και της αναπηρίας (Booth, Ainscow, 2000).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με τη συνεχή προσπάθεια για απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, την καταπολέμηση των διακρίσεων καθώς και την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής κουλτούρας, ώστε να ενθαρρυνθεί και να αυξηθεί η συμμετοχή όλων (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν ορίζεται καθώς δεν υφίσταται μια σημασία της έννοιας η οποία να καλύπτει τις ανάγκες όλων (Odom, 2002). Αντίθετα, είναι μια έννοια η οποία προσαρμόζεται στο κάθε άτομο και *«σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους»* (Odom, 2002, σελ. 161). Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το κάθε άτομο είναι μοναδικό και αντιμετωπίζεται ως μοναδικό. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι αυτές που καλούνται να αλλάξουν και όχι το ίδιο το άτομο. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις στην κατανόηση και την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνονται πολύ προσεκτικά, διαφορετικά ενέχει ο κίνδυνος να χαθεί η συνεκτικότητα της έννοιας συμπερίληψη (Danforth, & Naraiian, 2015).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια αξιακή διαδικασία με κοινωνικές, πολιτισμικές και δημοκρατικές προεκτάσεις (Ainscow & Miles, 2008· Ballard, 2004· Booth,

1999· Slee & Allan, 2001· Thomas, 1997) και δε στηρίζεται μόνο στη μέτρηση και στον έλεγχο της απόδοσης (McMaster, 2013b). Λαμβάνει ηθικές διαστάσεις (Allan, 2005) και αποτελεί θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης (Ballard, 1999· Booth & Ainscow, 2002), αφού αναφέρεται στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση μαθητών από τις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Οι αξίες που εμπνέονται από αυτή τη σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντάσσονται στα πλαίσια της ανάπτυξης μιας σχολικής κοινότητας, η οποία παρέχει σε όλους τους μαθητές την αίσθηση ότι αποτελούν ενεργά μέλη της καθώς και ότι αναδιαρθρώνει τις πολιτικές και πρακτικές της, ώστε η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή να αντιμετωπίζεται με ισοτιμία (Booth & Ainscow, 2011).

Παλαιότεροι μελετητές όριζαν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως τη διαδικασία εκείνη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρία να φοιτήσουν στην ίδια τάξη με τους συνομηλίκους τους (Wolery & Gast, 1984· Spooner, Stem, & Test, 1989· Fickel, Schuster, & Collins, 1998· Kuhn, Black, Keselman, & Kaplan, 2000). Ωστόσο, η σύγχρονη βιβλιογραφία ξεφεύγει από τα στενά όρια της ομάδας των μαθητών με αναπηρία και δέχεται ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά σε όλους τους μαθητές και στοχεύει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων (Capper & Frattura, 2009· Burrello, Sailor & Kleinhamer-Tramill, 2013). Επιπρόσθετα, καλωσορίζεται η διαφορετικότητα, η οποία αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (UNESCO, 1994). Έτσι, η προσοχή στρέφεται στον μαθητή και στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα στα πλαίσια τόσο του σχολείου, όσο και του σπιτιού και της κοινότητας (Burrello, Lashley, & Beatty, 2001· Sailor, 2008-2009).

Οι Booth and Ainscow (2000· 2002), περιγράφοντας με λίγα λόγια, υποδεικνύουν σε τι αναφέρεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στη λίστα τους συμπεριλαμβάνεται η αξιολόγηση όλων των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου με ισότιμο τρόπο, η αύξηση της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στη σχολική ζωή και

παράλληλη μείωση του αποκλεισμού τους από τα αναλυτικά προγράμματα, τις μη ανεκτικές κουλτούρες και τις κοινότητες των τοπικών σχολείων, η αναδιαμόρφωση των πολιτικών, των κουλτούρων και των πρακτικών του σχολείου, ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή καθώς και η μείωση των παραγόντων που αποτελούν τροχοπέδη στις διαδικασίες μάθησης όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών που χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στα παραπάνω προσθέτει, επίσης, την υπερπήδηση των εμποδίων στην πρόσβαση και τη συμμετοχή για το όφελος όλων των μαθητών, τη θεώρηση της διαφορετικότητας ως πηγή μάθησης και όχι ως ένα εμπόδιο που πρέπει να αντιμετωπιστεί, την αναγνώριση του δικαιώματος των μαθητών να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους καθώς και τη συνεχή βελτίωση για το καλό τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι Booth and Ainscow (2000· 2002) κλείνουν τη λίστα τους δίνοντας έμφαση στο ρόλο του σχολείου, ως θεσμού που συμβάλει στη διαμόρφωση και καλλιέργεια αξιών καθώς και στη δημιουργία δικτύων και κοινοτήτων, στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα και τέλος στην αναγνώριση ότι η συμπερίληψη στο σχολείο είναι μία πτυχή της συμπερίληψης στην κοινωνία.

Οι Sailor and Rogers (2005) θέλοντας να δώσουν ένα πλαίσιο για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ορίζουν έξι αρχές. Αυτές είναι: όλοι οι μαθητές ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα· όλοι οι πόροι του σχολείου χρησιμοποιούνται για τη στήριξη όλων των μαθητών· το σχολείο δρα σαν μια ομάδα για την επίλυση των προβλημάτων, η οποία εντοπίζει και υποστηρίζει τον κάθε μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες· οι γονείς και οι οικογένειες των μαθητών αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ομάδας του σχολείου· η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος και τέλος στο σχολείο δρα μια ομάδα υποστήριξης, η οποία αναλαμβάνει την υποστήριξη για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Δεν περιορίζεται μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου και του μαθήματος, αλλά αντίθετα, έχει και κοινωνικές προεκτάσεις. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνουν μέρος, με ισότιμο ρόλο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πρακτικών και των πολιτικών του σχολείου (Capper & Frattura, 2009· Sailor, 2008-2009). Προωθείται η συνεργατική κουλτούρα (Ainscow, 2005) και η θεώρηση του σχολείου ως συστήματος (Sailor, 2008-2009). Όλα αυτά στοχεύουν στην αναδιάρθρωση του σχολικού κλίματος και σχολικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

### ***1.2. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην παγκόσμια κοινότητα***

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί στόχο των τελευταίων χρόνων. Αντίθετα έχει προκύψει από τις ανάγκες της παγκόσμιας κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2003). Ως αρχή θα μπορούσαμε να ορίσουμε το 1989, όταν στο Συνέδριο Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations Convention on the Rights of the Child) έγινε αναφορά στο δικαίωμα όλων των παιδιών να απολαμβάνουν ισότιμη εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Έτσι το 1990, υιοθετείται ο όρος «εκπαίδευση για όλους» από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών στη Διάσκεψη του Jomtiem, που φανερώνει την επιτακτικότητα της ανάγκης για κάλυψη των θεμελιωδών δικαιωμάτων των παιδιών στην εκπαίδευση (Booth, 1999). Η αναγκαιότητα αυτή διατυπώνεται και λίγα χρόνια αργότερα, το 1993 στους Πρότυπους Κανόνες των Ηνωμένων Εθνών για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρίες (UN Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities) καθώς και το 1994 στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα για την Ειδική Αγωγή (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education). Η Παγκόσμια Διάσκεψη της Σαλαμάνκα θεωρείται

καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς εκεί τέθηκαν τα θεμέλια για την υιοθέτηση της (Frederickson et al., 2004). Οι 92 χώρες που συμμετείχαν στη Διάσκεψη δεσμεύτηκαν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτή η δέσμευση αφορούσε στην αποδοχή όλων των μαθητών στα σχολεία της γειτονίας τους (Frederickson et al., 2003· Smith & Thomas, 2006), αντανακλώντας με αυτόν τον τρόπο την πραγματική έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που δεν αφορά στη συμπερίληψη μόνο των μαθητών με αναπηρίες, αλλά και όλων εκείνων των μαθητών που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Τα επόμενα χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον, από πλευράς πολιτικών ενεργειών, για την ικανοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην εκπαίδευση. Δύο από τα πιο σημαντικά είναι η Νομοθεσία περί Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αναπηρίας του Ηνωμένου Βασιλείου το 2001 (Special Education Needs and Disability Act 2001) και η Νομοθεσία «Κανένα παιδί δε μένει πίσω» της Αμερικής, της ίδιας χρονιάς (No Child Left Behind Act).

Την τελευταία δεκαετία η αναγκαιότητα για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση αντανακλάται μέσα από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Convention on the Rights of persons with Disabilities, 2006) καθώς και την Παγκόσμια Διάσκεψη της Γενεύης για την Εκπαίδευση (International Conference on Education, Geneva, 2008). Στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Γενεύης (2008) όχι μόνο αναγνωρίζεται η σημαντικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αλλά τονίζεται ότι:

*«Μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μόνη βιώσιμη λύση προκειμένου να επιτευχθεί ένα σχολικό σύστημα με βάση τα δικαιώματα όπου όλοι έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ποιότητας — δηλαδή, ένα σχολικό σύστημα, καθώς και μεμονωμένα σχολεία, με βάση τις αρχές της μη διάκρισης και της συμπερίληψης».*

Βλέπουμε, λοιπόν, πως ο παγκόσμιος χάρτης έχει στραφεί και στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία

ακολουθώντας την κατεύθυνση της παγκόσμιας κοινότητας θέτει ένα θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο για την επίτευξη του στόχου και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### ***1.3. Προσπάθειες για συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσα από το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας***

Η νομοθεσία που αφορά την συμπεριληπτική αγωγή στην χώρα μας είναι σχετικά πρόσφατη και προέρχεται από το χώρο της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, μέσα από τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης γίνονται φανερά τα βήματα για μια εκπαίδευση με πιο συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Η διαδοχή των νόμων φαίνεται να ακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις για μια εκπαίδευση που να παρέχει ίσες ευκαιρίες και πλήρη προσβασιμότητα στους μαθητές της.

Ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος που αφορά στην ειδική αγωγή και την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι ο 1143/1981. Πριν το νόμο αυτό και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας το '80, μόνο αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα αναφερόταν στην ειδική αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Ο νόμος 1143/1981 αν και ήταν ο πρώτος που αναφερόταν στις υποχρεώσεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, δέχτηκε έντονη κριτική. Οι επικριτές του νόμου υποστήριζαν ότι αυτός ενίσχυε το χάσμα ανάμεσα στα «φυσιολογικά» και «μη φυσιολογικά» άτομα, αποδίδοντας στους μαθητές την ταμπέλα των προβληματικών ατόμων και οδηγώντας τους έτσι στην περιθωριοποίηση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Βάση για την κριτική αποτελούσε το γεγονός ότι ο νόμος προέβλεπε, για τη φοίτηση των παιδιών, τον διαχωρισμό σε γενικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα.

Η έντονη κριτική οδήγησε, τελικά, το 1985 στην σύνταξη ενός νέου νόμου, του 1566/1985. Στο νόμο αυτό, η ειδική αγωγή αναφέρεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο μέσα στο

ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Με το νόμο αυτό, η τότε κυβέρνηση θέλησε να δείξει την πρόθεσή της για κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Μεταξύ των άλλων, ο νόμος περιελάμβανε ρυθμίσεις που αφορούσαν την ίδρυση και λειτουργία ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία με ταυτόχρονη μείωση ίδρυσης ειδικών σχολείων. Ωστόσο, και ο νόμος αυτός δέχτηκε κριτική καθώς δεν προέβλεπε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση. Παρ' όλες τις επικρίσεις που δέχτηκε, ο νόμος 1566/85 έθεσε τις βάσεις για θεσμικές αλλαγές στην ειδική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 ψηφίστηκαν ακόμη δυο νέοι νόμοι, ο 1824/1988 και ο 1771/1988. Ο πρώτος θεσμοθέτησε την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ο δεύτερος ρύθμιζε τον τρόπο εισαγωγής των ατόμων με αναπηρία στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ελλάδας.

Για την κάλυψη των κενών που είχαν αφήσει οι προηγούμενοι νόμοι (Στασινός, 2013), το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817/14.3.2000, ο οποίος προέβλεπε μία σειρά θετικών θεσμικών διατάξεων για τον καθορισμό της ειδικής αγωγής και ένταξης στην Ελλάδα. Ο επόμενος νόμος που ψηφίστηκε είναι ο 3699/2008. Στο νόμο αυτό, κατοχυρώνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ειδικής αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης και αναγνωρίζεται η υποχρέωση της κοινωνίας για διασφάλιση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (Στασινός, 2013). Επίσης, γίνεται η πρώτη αναφορά στο «Σχεδιασμό για όλους», όρος ο οποίος αναφέρεται στην πλήρη προσβασιμότητα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο εκπαιδευτικό υλικό και τις κτηριακές υποδομές. Ένα, ακόμη, πολύ σημαντικό σημείο του νόμου είναι ότι αναφέρεται στη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής ως την πλέον κατάλληλη πρόταση για τους μαθητές αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η φοίτηση μέσα σε τάξη

του γενικού σχολείου, η φοίτηση σε τάξη με παράλληλη βοήθεια από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και η φοίτηση σε οργανωμένα Τμήματα Ένταξης.

Ο νόμος του 2008, αν και προέβλεπε τη φοίτηση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές της γενικής εκπαίδευσης, δεν κάνει σε κανένα σημείο του αναφορά στον όρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμφανίζεται για πρώτη φορά νομοθετικά στην Ελλάδα μέσα από το νόμο 4115/ 2013. Ο νόμος αυτός προβλέπει την επέκταση του ρόλου των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) σε

*«Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αποτελούν αποκεντρωμένες και αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)» (Ν. 4115/2013, Άρθρο 39).*

Στόχος κάθε ΣΔΕΥ, σύμφωνα με το νόμο, είναι η προώθηση της συνεργασίας, η στήριξη, η ενδυνάμωση καθώς και ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων που την απαρτίζουν, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών· η ένταξη και η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονίας τους και η υποστήριξη των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) που υπάρχουν σε κάθε σχολείο, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από τα Τμήματα Ένταξης, την παράλληλη στήριξη ή την κατ' οίκον διδασκαλία. Επίσης, στο νόμο αυτό προβλέπεται ότι σε κάθε σχολείο που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί μια ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Το καθηκοντολόγιο και ο κανονισμός λειτουργίας των ΕΔΕΑΥ περιγράφονται αναλυτικά στην Υ.Α. Αρ. 17812/Γ6 /2014.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η διαμόρφωση της ειδικής αγωγής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πέρασε από διάφορα στάδια και συνεχίζει να εξελίσσεται



διαρκώς, μέσα από τις εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις. Ο τελευταίος νόμος του 2013 αποδέχεται τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα δυναμικό έμπυχο υλικό και προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για συμπερίληψή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, αν και γίνεται αναφορά στον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση, δε θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο νόμος αυτός καλύπτει κάθε πτυχή της. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά σε όλους τους μαθητές (Booth and Ainscow, 2000), ενώ εδώ γίνεται λόγος μόνο για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη μια περαιτέρω νομοθετική μεταρρύθμιση, η οποία θα συμβαδίζει με τις εξελίξεις των ανεπτυγμένων χωρών στα θέματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, θα εμπίπτει σε μεγαλύτερο βαθμό στις αρχές της και θα διαχωρίζεται πλήρως από τον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

#### ***1.4. Πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης***

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, μπορεί κανείς να εντοπίσει έναν σημαντικό αριθμό παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών που δρουν ως προωθητικοί παράγοντες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Becker O' Keeffe, 2012). Οι πρακτικές οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω είναι:

- η διαφοροποιημένη διδασκαλία,
- η καθολική σχεδίαση για μάθηση,
- η απάντηση στην παρέμβαση,
- η στρατηγική ανάπτυξης της αυτορρύθμισης,
- η μάθηση με συνομήλικους και
- η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως αναφέρουν οι Tomlinson & Kalbfleisch (1998), βασίζεται στην αναγνώριση της γνωστικής και μαθησιακής διαφορετικότητας του κάθε μαθητή και μέσα από προσαρμογές στο καθημερινό μάθημα, στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών του. Η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της γνωστικής υποδομής του, της γλώσσας που μιλάει, της αναγνωστικής και μαθησιακής του ικανότητας, των ενδιαφερόντων του καθώς και του μαθησιακού του στυλ. Επίσης, στα διαφορετικά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν η αυτοαντίληψη, ο καθορισμός στόχων καθώς και η αυτορρύθμιση, τα οποία σύμφωνα με τους Varsamis & Agaliotis (2011) διαφοροποιούνται ανάμεσα σε ομάδες μαθητών με αναπηρίες και το γεγονός αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους.

Η στρατηγική, λοιπόν, αυτή διακρίνεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, αυστηρότητα στην εφαρμογή και είναι σχεδιασμένη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και να ενισχύει τις δυνατότητες ενός συγκεκριμένου μαθητή (Santamaria & Thousand, 2004). Η διαφοροποίηση, σύμφωνα με τον Tomlinson (2001), λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα. Σε επίπεδο περιεχομένου, διαδικασίας και προϊόντος-αποτελέσματος. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία εντάσσεται στους προωθητικούς παράγοντες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς όλοι οι μαθητές μίας τάξης διδάσκονται το ίδιο μάθημα, το οποίο, όμως, είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του καθενός μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson, 1999).

Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αποτελεί μία προσέγγιση που στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών μίας σχολικής τάξης (Nielsen, 2013). Στηρίζεται στη διαμόρφωση ενός καθολικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα επιτρέπει την πρόσβαση όλων των μαθητών στη μάθηση (Meyer & Rose, 2000). Στην καθολική σχεδίαση για μάθηση χρησιμοποιούνται τόσο τεχνολογικές όσο και μη

τεχνολογικές πρακτικές και μέθοδοι, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές εκείνοι, που στα πλαίσια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας, δεν καταφέρνουν να ακολουθήσουν την πορεία της τάξης τους (Michael & Trezek, 2006). Στόχος είναι ο εμπλουτισμός του μαθήματος και όχι η προσκόλληση μόνο στις κλασικές αναγνωστικές και γραπτές δραστηριότητες, οι οποίες συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού (Michael & Trezek, 2006). Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας την προσέγγιση της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, προσαρμόζει τα αναλυτικά προγράμματα και προβαίνει σε επιλογή εκείνων των δραστηριοτήτων ή τεχνολογιών, οι οποίες θα επιτρέψουν την πρόσβαση και ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Η καθολική σχεδίαση για μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς προσφέρει πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης, έκφρασης και εμπλοκής (Salend, 2011).

Για την επίτευξη του υψηλότερου επιπέδου της συμπερίληψης όλων των μαθητών, είναι απαραίτητο οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση να συναντήσουν σε κάθε συστατικό του αναλυτικού προγράμματος τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Μανρου, & Symeonidou (2013) παρουσιάζουν τη συνάντηση των αρχών της καθολικής σχεδίασης για μάθηση με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από έναν πίνακα διπλής εισόδου. Ο πίνακας αυτός κάθετα παραθέτει τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και οριζόντια τις τρεις μορφές συμπερίληψης: τη φυσική-σωματική, την κοινωνική και γνωστική. Σύμφωνα με τις παραπάνω, ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι διαμορφωμένο με βάση την καθολική σχεδίαση για μάθηση πρέπει να επιδιώκει τη συνάντηση των αρχών της συμπερίληψης με τα στοιχεία της διαφοροποίησης, τα οποία μπορεί να αφορούν τους στόχους, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και την αξιολόγηση, σε κάθε έκφραση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επόμενη πρακτική που προωθεί τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την υποστήριξη όλων των μαθητών είναι η απάντηση στην παρέμβαση (Response to intervention) (Fox,

Carta, Strain, Dunlap, & Hemmeter, 2009). Πρόκειται για μία συστηματική διαδικασία λήψης αποφάσεων, που μέσα από δραστηριότητες διαβαθμισμένου επιπέδου ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και συνεχή ανατροφοδότηση και αξιολόγηση, στοχεύει στην ανταπόκριση των αναγκών των μαθητών (Fox et al., 2009). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη συνεχή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, ώστε να προκύψουν τα απαραίτητα δεδομένα που θα οδηγήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την παρέμβαση που θα ακολουθηθεί (Sailor, Zuna, Choi, Thomas, McCart, & Blair, 2006).

Η απάντηση στην παρέμβαση έχει τόσο προληπτικό όσο και παρεμβατικό χαρακτήρα και απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση (Copeland & Cosbey, 2008). Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης ακολουθείται το μοντέλο της πυραμίδας (Pyramid Model), το οποίο παρέχει ένα διαστρωματωμένο πλαίσιο παρέμβασης, για την καλλιέργεια της κοινωνικής, γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των μαθητών (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph, & Strain, 2003· Hemmeter, Ostrosky, & Fox, 2006).

Τέταρτη στη σειρά πρακτική είναι η στρατηγική ανάπτυξης της αυτορρύθμισης (Self-Regulated Strategy Development). Πρόκειται για ένα μοντέλο που αφορά την ικανότητα γραφής των μαθητών και το οποίο τους ενθαρρύνει να οργανώσουν, να σχεδιάσουν, να επεξεργαστούν και να αναθεωρήσουν το γραπτό τους (Torgerson, Torgerson, Ainsworth, Buckley, Heaps, Hewitt, & Mitchell, 2014). Είναι μία προσέγγιση που στοχεύει στη βελτίωση των υιοθετούμενων στρατηγικών γραφής, της μαθησιακής διαδικασίας και της παρακίνησης των μαθητών (Asaro-Saddler & Saddler, 2010). Σύμφωνα με τους Mercer & Mercer (2001), η στρατηγική ανάπτυξης της αυτορρύθμισης ενισχύει τον αυτοέλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγεί στην μαθησιακή και συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών. Η στρατηγική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στα πλαίσια της καθολικής σχεδίασης, καθώς προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής, ενεργούς εμπλοκής και διαμόρφωσης

του μαθήματος για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2011). Έτσι, οι μαθητές κατακτώντας μία στρατηγική που τους βοηθάει να συμμετέχουν, να ακολουθούν και να παρακολουθούν το καθημερινό μάθημα, βγαίνουν από το περιθώριο και οδηγούνται προς τη συμπερίληψη.

Η μάθηση με συνομηλίκους (Fulk & King, 2001· Villa et al., 2005), η συνεργατική μάθηση (Thousand, Villa, & Nevin, 2002· Villa, Thousand, Nevin, & Liston, 2005· Wolery & Shuster, 1997) και οι συνεργατικές ομάδες συζήτησης (Salend, 2004) παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα τόσο στη στήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης ή αναπηρία (Broderick, Mehta-Parekh, & Reid, 2005) όσο και στους υπόλοιπους μαθητές σε συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης (McDonnell, 1998). Η πρακτική αυτή, κατά την οποία τυπικά ανεπτυγμένοι μαθητές συμβάλλουν στη μάθηση των συμμαθητών τους με δυσκολίες μάθησης, φαίνεται να είναι αρκετά αποτελεσματική καθώς ανάμεσα στους μαθητές αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις στη βάση διαφορετικών ικανοτήτων και επιπέδου (Slavin, 1983). Οι αλληλεπιδράσεις αυτές βοηθούν και τα δύο μέρη (McDonnell, 1998). Από τη μία, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης καλλιεργούν κοινωνικές, προσαρμοστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και από την άλλη, οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη αναπτύσσουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές τους ικανότητες (McDonnell, 1998). Έτσι, η μάθηση με συνομηλίκους, καθώς καλλιεργεί και στηρίζεται στην ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών, παρουσιάζει σημαντικά αποτελέσματα για το σύνολο των μαθητών (Carter, Siseo, Melekoglu, & Kurkowski, 2007).

Η τελευταία πρακτική, που έχει αρχίσει να καλλιεργείται τα τελευταία χρόνια στους κόλπους της εκπαίδευσης και φαίνεται ότι αποτελεί προωθητικό παράγοντα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, & Αβρααμίδου, 2011). Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ορίζεται ως εκείνη η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα εκτός των στενών χωρικών πλαισίων του

σχολείου (Dierking, Falk, Rennie, Anderson, & Ellenbogen, 2003). Η πρακτική αυτή δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες μάθησής τους, καθώς αυτή θα επιλέγεται με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντα, βιώματα και ανάγκες του καθενός (Rennie, Feher, Dierking, & Falk, 2003). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Dierking et al. (2003), η μάθηση έχει προσωπικό χαρακτήρα, αφού διαμορφώνεται συνεχώς, μέσα από μία ποικιλία εμπειριών και αποκτά σφαιρικό νόημα διαμέσου της προσωπικής ερμηνείας των δεδομένων του κάθε ατόμου. Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης αυξάνει τις ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα και ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών. Μαθητές, που συχνά βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης στα στενά πλαίσια του μαθήματος στην τάξη, μέσα από τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, έρχονται στο προσκήνιο και τελικά οδηγούνται στη συμπερίληψη (Αγγελίδης, & Αβρααμίδου, 2011).

Συνοψίζοντας, υπάρχει μία ποικιλία πρακτικών και στρατηγικών που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η κάθε μία με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοχεύει στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και στην ενεργό εμπλοκή τους στο καθημερινό μάθημα. Η ύπαρξη αυτών των πρακτικών, που βεβαίως δεν αναλώνονται μόνο σε αυτές τις έξι, καταδεικνύουν για ακόμη μία φορά την επιτακτική ανάγκη για απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους με την ταυτόχρονη εξάλειψη φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού ομάδων μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση.

### ***1.5.Συμπεριληπτική ηγεσία***

Η ηγεσία ενός σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Datnow & Castellano, 2001). Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για μεταρρυθμίσεις που αφορούν την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο, ο ηγέτης αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο στη διευκόλυνση και προώθηση αυτών

(Sharma & Desai, 2008). Η συμπεριληπτική ηγεσία υιοθετεί δημοκρατικές μεθόδους που υποστηρίζουν τη συνεργατικότητα και απομακρύνεται από παραδοσιακές πρακτικές συγκέντρωσης όλων των αρμοδιοτήτων και εξουσιών σε ένα πρόσωπο (Jones, Forlin & Gillies, 2013). Στα πλαίσια προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η ηγεσία αναθέτει ρόλους και διαμοιράζει ευθύνες (Ainscow & Miles, 2008). Η ανάθεση αυτή επιδιώκεται να γίνεται στο μέγιστο δυνατό αριθμό μελών της σχολικής κοινότητας, μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές (Gronn, 2003). Ο διαμοιρασμός αυτός, σύμφωνα με τους Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins (2007), επιδρά θετικά στις διαδικασίες βελτίωσης και τις μεταρρυθμίσεις του σχολείου.

Η ηγεσία είναι εκείνη, η οποία θα πρέπει να υιοθετήσει τη συμπεριληπτική κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας, ισότιμης συμμετοχής και εμπλοκής όλων των μαθητών και να καλλιεργήσει αυτή την προοπτική και το έδαφος, ώστε να πραγματοποιηθούν οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Sharma & Desai, 2008· Fauske, 2011). Ωστόσο, μόνη της η ηγεσία δε μπορεί να πετύχει την πλήρη πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Mullick, Deppler, & Sharma, 2012). Για αυτήν αποτελεί μεγάλης σημασίας η εμπλοκή όλων των μελών μίας σχολικής κοινότητας, η ενθάρρυνσή και η προσπάθειά τους (Mullick, Deppler, & Sharma, 2012).

Αρχικό και σημαντικό βήμα, για την εδραίωση της επιτυχίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί η ενημέρωση, από πλευράς ηγεσίας προς τα εμπλεκόμενα μέλη, για την κατανόηση της έννοιας της συμπερίληψης (Attfield & Williams, 2003) αλλά και η παρουσίαση του οράματος για τα αποτελέσματα που επιθυμεί να προκύψουν από τις αλλαγές (Ryndak, Reardon, Benner & Ward, 2007). Η ενημέρωση αυτή δεν είναι στατικού χαρακτήρα. Αντίθετα, πρόκειται για μια συνεχώς διαμορφούμενη διαδικασία, κατά την οποία η ηγεσία προσφέρει καινούρια νοήματα για τη διαφορετικότητα, ώστε να μην παρατηρούνται φαινόμενα απομόνωσης και περιθωριοποίησης (Kugelmass & Ainscow, 2004).

Μόλις ικανοποιηθεί ο στόχος αυτού του βήματος, ο ηγέτης του σχολείου χρειάζεται να δράσει ως διευκολυντής στην κατανόηση και υιοθέτηση των αντιλήψεων και στάσεων γύρω από τις αλλαγές, ως προωθητής αυτών αλλά και ως παρατηρητής και αξιολογητής της πορείας των αλλαγών (Jones, Forlin & Gillies, 2013). Προϋπόθεση για την επιτυχία των αλλαγών είναι η δέσμευση του ηγέτη απέναντι στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην υιοθέτηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Praisner, 2003). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom (2004) και τους Leithwood & Mascall (2008) η επιτυχία ενός σχολείου, η αποτελεσματικότητά του και οι επιδόσεις των μαθητών καθορίζονται από τον ηγέτη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ηγείται της σχολικής μονάδας. Αν και ο ίδιος δεν μπορεί να επηρεάσει με άμεσο τρόπο, με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές του, τις μαθητικές επιδόσεις, (Coelli & Green, 2012), ωστόσο η επιρροή του πάνω στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και στις πτυχές λειτουργίας της συμβάλλει έμμεσα αλλά καθοριστικά στη μάθηση των μαθητών (Leithwood et al., 2004). Έτσι, ο ηγέτης καλείται να δράσει υποστηρικτικά προς τις υιοθετούμενες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας, απέναντι στους μαθητές που βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης και αποκλεισμού (Freeman & Grey, 1989).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η συμπεριληπτική ηγεσία αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολικού πλαισίου και στην προώθηση απόδοσης ίσων και συνεχώς αυξανόμενων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές (Male, 2000· Powers, Rayner & Gunter, 2001). Η ηγεσία εντοπίζει και αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών που βρίσκονται στο περιθώριο και αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (Αγγελίδης, 2011α) και δεσμεύεται στην υιοθέτηση στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών που να οδηγούν στη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Praisner, 2003). Όμως σε ποιους τομείς και έχοντας τι ως γνώμονα θα πρέπει να δράσει η ηγεσία ενός σχολείου και οι



εκπαιδευτικοί του, ώστε να προωθηθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση; Την ερώτηση αυτή έρχεται να απαντήσει ο Δείκτης για τη συμπερίληψη που αναλύεται αμέσως παρακάτω.

### **1.6.Ο Δείκτης για τη συμπερίληψη**

Ο Δείκτης για τη συμπερίληψη (Index for inclusion) είναι ένα ολοκληρωμένο μέσο για την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Είναι ένα αρχείο που αναφέρεται στα βήματα εκείνα που μπορεί να ακολουθήσει η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί για την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής και την αύξηση της ενεργούς εμπλοκής όλων των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες (Booth & Ainscow, 2002). Ο Δείκτης για τη συμπερίληψη αποτελεί εκπόνημα των Tony Booth και Mel Ainscow, από το Κέντρο Σπουδών στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Centre for Studies on Inclusive Education). Πρωτοεκδόθηκε το 2000 και ακολούθησαν δύο αναθεωρημένες εκδόσεις, μία το 2002 και η πρόσφατη του 2011 (Booth & Ainscow, 2000· 2002· 2011).

Ο Δείκτης προβάλλει και προτείνει τρόπους με τους οποίους θα βελτιωθεί το σχολικό περιβάλλον και θα ξεπεραστούν τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές στη διαδικασία συμπερίληψής τους. Προωθεί την ανάπτυξη της συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Οι πρακτικές της διδασκαλίας, η μάθηση, ο ενεργός ρόλος των μαθητών και οι αξίες είναι οι τομείς στους οποίους στοχεύει.

Ο Δείκτης για τη συμπερίληψη συνίσταται σε τέσσερα στοιχεία:

- Στις έννοιες-κλειδιά
- Στο πλαίσιο αναφοράς: διαστάσεις και τμήματα
- Στα υλικά ανάλυσης: δείκτες και ερωτήσεις και

- Στη διαδικασία συμπερίληψης.

Όπως γίνεται φανερό από τα τέσσερα αυτά στοιχεία, ο Δείκτης ξεκινάει με μία θεωρητική εκτίμηση των εννοιών, προχωρά στην ανάλυση και αξιολόγηση όλων των πλευρών του σχολείου και καταλήγει με προτάσεις για τη συμπεριληπτική διαδικασία. Για να φτάσουμε στο τελευταίο στάδιο, προσφέρει μια σειρά ερωτήσεων που σκοπό έχουν να φανερώσουν τις εκπαιδευτικές και διαχειριστικές πολιτικές και πρακτικές του σχολείου. Με βάση τα αποτελέσματα, θα τεθούν τα θεμέλια του σχεδιασμού της συμπεριληπτικής διαδικασίας.

Κατά το πρώτο στάδιο ανάπτυξης μίας κοινής γλώσσας για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ο Δείκτης εμμένει σε τρεις έννοιες-κλειδιά. Αυτές είναι η *«συμπεριληπτική εκπαίδευση»*, *«τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή»* και *«οι πηγές υποστήριξης της μάθησης και της συμμετοχής»* (Booth & Ainscow, 2011). Οι Booth & Ainscow (2000· 2002· 2011) αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως μία ατέρμονη διαδικασία που στοχεύει στην αύξηση της μάθησης και της συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μαθητών ενός σχολείου. Η διαδικασία αυτή συνοδεύεται από την παράλληλη προσπάθεια για μείωση του αποκλεισμού (exclusion) των μαθητών από τις σχολικές πρακτικές και πολιτικές. Η δεύτερη έννοια-κλειδί αναφέρεται στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες. Η έννοια αυτή ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια του όρου «ειδικές μαθησιακές ανάγκες» και αντανακλά τις δυσκολίες που μπορεί να προέρχονται από τις διαμαθητικές σχέσεις, την υφιστάμενη σχολική κουλτούρα, οργάνωση και πολιτική, από τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές. Τα εμπόδια αυτά είναι πιθανό να ευρίσκονται τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και της τοπικής αλλά και ευρύτερης κοινότητας και κοινωνίας (Booth & Ainscow, 2002). Το ίδιο συμβαίνει και με την τρίτη έννοια-κλειδί, που είναι οι υποστηρικτικές πηγές για τη μάθηση και τη συμμετοχή.

Οι πηγές αυτές μπορούν να βρεθούν στα προαναφερθέντα πλαίσια και να συμβάλλουν στη μείωση των παραγόντων που δρουν παρεμποδιστικά στη μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών. Ιδιαίτερα σημαντικές κρίνονται αυτές που προέρχονται από το ίδιο το μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου και πηγάζουν από τις ίδιες τους τις δυνατότητες για αυτορρύθμιση και υποστήριξη (Booth & Ainscow, 2011).

Αφού γίνει αυτός ο απαραίτητος προσανατολισμός στις έννοιες-κλειδιά, ο Δείκτης, σε δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στις έμπρακτες επιλογές που πρέπει να υιοθετηθούν από το σχολείο. Αυτές είναι:

- *«Η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών*
- *Η δημιουργία συμπεριληπτικών κουλτούρων και*
- *Η παραγωγή συμπεριληπτικών πρακτικών»* (Booth & Ainscow, 2011).

Οι τρεις αυτές διαστάσεις παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο οργάνωσης και σχεδίασης του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε το τελευταίο να προωθήσει τη συμπερίληψη. Η συμπερίληψη, σε κάθε περίπτωση, ερμηνεύεται από τον Δείκτη ως υποστήριξη στη διαφορετικότητα και κατά συνέπεια ως υποστήριξη και προώθηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες.

Σε τρίτο επίπεδο ο Δείκτης για τη συμπερίληψη προσφέρει μία σειρά ερωτήσεων και δεικτών για την εξερεύνηση της κατάστασης σε ένα σχολείο. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν αναστοχαστικό και διερευνητικό χαρακτήρα. Από τη μία πλευρά βοηθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να κατανοήσουν καλύτερα τις δομές, πρακτικές και πολιτικές του σχολείου τους και από την άλλη, τους εμπλέκουν σε μία διαδικασία αναστοχασμού, σχετικά με τις αλλαγές και βελτιώσεις που θα ήθελαν να υλοποιήσουν. Οι ερωτήσεις αυτές είναι ενδεικτικές και ανοιχτές προς προσαρμογή ανάλογα με το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον (Booth & Ainscow, 2002).

Σε τέταρτο και τελευταίο επίπεδο ο Δείκτης περιλαμβάνει τα στάδια πραγμάτωσης της συμπερίληψης σε ένα σχολείο. Τα στάδια αυτά αναλύονται μέσα από πέντε φάσεις, οι οποίες από τη δεύτερη μέχρι και την πέμπτη σχηματίζουν έναν κύκλο. Πιο συγκεκριμένα, οι φάσεις αυτές είναι:

- «*Φάση 1: Ξεκινώντας με το Δείκτη (Getting started with the Index)*
- *Φάση 2: Γνωρίζοντας το σχολείο (Finding out about the school)*
- *Φάση 3: Παράγοντας ένα αναπτυξιακό πλάνο για ένα συμπεριληπτικό σχολείο (Producing an inclusive school development plan)*
- *Φάση 4: Βάζοντας προτεραιότητες (Implementing priorities) και*
- *Φάση 5: Αναθεωρώντας τη διαδικασία του Δείκτη (Reviewing the Index process)»* (Booth & Ainscow, 2011).

Οι φάσεις αυτές παρέχουν ένα πλαίσιο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το πλαίσιο αυτό στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δεν έχει να κάνει μόνο με απλή εφαρμογή ενός κανονιστικού πλαισίου (Booth & Ainscow, 2002). Αντίθετα, πρόκειται για μία αλληλεπιδραστική διαδικασία, η οποία ενσωματώνει δράσεις, συναισθήματα, αξίες, ανατροφοδότηση και επανασχεδιασμό.

Είδαμε, λοιπόν, πως ο Δείκτης για συμπερίληψη δεν προσφέρει μόνο ένα πλαίσιο αρχών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο. Αντί αυτού, προσφέρει ένα σαφές πλαίσιο σημασιοδότησης της έννοιας της συμπερίληψης, ένα δομημένο σύστημα για εκ βάθους διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης σε μία σχολική μονάδα και μία ολοκληρωμένη πρόταση για εισαγωγή και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, πολιτικών και κουλτούρων. Με λίγα λόγια, ο Δείκτης για συμπερίληψη αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια εκπαιδευτικών που επιθυμούν να βελτιώσουν τις δομές του σχολείου τους και να παρέχουν στους μαθητές τους αυξημένες ευκαιρίες για συμμετοχή και μάθηση.

### **1.7. Θετικός αντίκτυπος από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους κόλπους της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει ερευνητές του κλάδου να διερευνήσουν τον θετικό αντίκτυπο της σε διάφορους τομείς της καθημερινής σχολικής ζωής (Bennett, DeLuca, & Bruns, 1997· Blackorby, Wagner, Cameto, Davie, Levine, Newman, 2004· Fryxell & Kennedy, 1995· Hines, 2001· Salend, 2001). Ο χαρακτήρας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο οποίος αναδιπλώνεται μέσα από την ισότητα, την αλληλοαποδοχή και την απόδοση ίσων δικαιωμάτων σε όλες τις μαθητικές ομάδες (Booth & Ainscow, 2002), δεν μπορεί παρά να αποτελεί στοιχείο βελτίωσης των δομών της κοινωνίας του σχολείου αλλά και της κοινωνίας των πολιτών (UNISEF, 2013). Άλλωστε η συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα κομμάτι της γενικότερης συμπερίληψής τους στην κοινωνία (Booth & Ainscow, 2002).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και στοχεύει στην αύξηση της συμμετοχής και της μάθησής τους (Capper & Frattura, 2009· Burrello, Sailor & Kleinhamer-Tramill, 2013). Στο ευρύτερο πλαίσιο του μαθητικού πληθυσμού εντάσσονται και οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με αναπηρία, οι οποίοι απολαμβάνουν τα οφέλη του συμπεριληπτικού πλαισίου διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Bosworth (2001), Salend (2001), Berg (2004), και Wood (1993) ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά τους, η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή τους. Παύουν να αισθάνονται απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους, αισθάνονται αποδεκτοί και αγαπητοί από αυτούς, δημιουργούν φίλιες μαζί τους και κοινωνικοποιούνται (Fryxell & Kennedy, 1995). Επίσης, τα συμπεριληπτικά πλαίσια εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους, των αναπτυξιακών τους ικανοτήτων (Bennett, DeLuca, & Bruns, 1997) καθώς και των μαθησιακών και συμπεριφορικών αποδόσεών τους (Blackorby et. al. 2004). Η παραπάνω ομάδα μαθητών σε πλαίσια συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συγκρινόμενη με την

αντίστοιχη που φοιτά σε παραδοσιακά πλαίσια, έχει φανεί ότι αναπτύσσει σε μεγαλύτερο βαθμό την ανεξαρτησία της, τις κοινωνικές σχέσεις (Fisher & Meyer, 2002), τις ακαδημαϊκές (Canadian Council on Learning, 2009) και τις κοινωνικές δεξιότητες της (Kartsen, Peetsma, Roeleveld & Vergeer, 2001), αφού πλέον παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στην τάξη φοίτησής της.

Οφέλη παρατηρούν και οι συμμαθητές των παιδιών με αναπηρία (Berg, 2004). Οι μαθητές, όντας σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη διαφορετικότητα, καλλιεργούν αισθήματα αποδοχής, απόρριψης των προκαταλήψεων και αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στις αξίες του ανθρωπισμού και της ισότητας των δικαιωμάτων (Berg, 2004). Διευρύνουν τον ορίζοντα των στάσεών τους και αντιλαμβάνονται πλέον διαφορετικά την ύπαρξη της διαφορετικότητας, του φόβου ή της αμηχανίας απέναντι στις προκαταλήψεις καθώς και της αναγκαιότητας για σεβασμό (Berg, 2004). Επίσης, στα συμπεριληπτικά πλαίσια διδασκαλίας, καλλιεργούνται οι ακαδημαϊκές ικανότητες όλων των μαθητών και αυξάνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα (Inclusive Schools Network, 2015· Becker, Dumas & Roberts, 2001).

Ο θετικός αντίκτυπος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης γίνεται φανερός και προς το εκπαιδευτικό δυναμικό. Σύμφωνα με τον Berg (2004), ο εμπλουτισμός των διδακτικών μεθόδων, προς κάλυψη των αναγκών του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, και η αναγνώριση της σημαντικότητας της εξατομικευμένης διδασκαλίας αποτελούν βασικά οφέλη από την υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα στα πλαίσια της συμπερίληψης, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και κατανοεί σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες αλλά και τα ταλέντα και τις ικανότητές του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τέλος, στα θετικά περιλαμβάνεται και η προώθηση της συνεργατικότητας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, η ομαδική εργασία, ο συντονισμός και η αλληλεπίδραση (Αγγελίδης, 2011β).

Όλα τα παραπάνω θα έχουν ως συνέπεια τη βελτίωση της κοινωνίας και την εξέλιξη των κοινωνικοπολιτικών δομών. Υιοθετώντας τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η στάση και η αντίληψη της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία θα αλλάξει, καθώς θα αναγνωριστούν τα δικαιώματά τους. Η κοινωνία της απόρριψης και της περιθωριοποίησης θα μετατραπεί σε μία κοινωνία αλληλεγγύης και αποδοχής, η οποία θα στοχεύει στην πρόνοια όλων των πολιτών της (UNISEF, 2013).

Γίνεται, επομένως, φανερό πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι μια διαδικασία που συμβαίνει και αφορά μόνο στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης ή με αναπηρία και μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του σχολείου. Αντίθετα, είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία με πολλές προεκτάσεις και οφέλη σε πολλούς τομείς.

### ***1.8. Η ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης***

Τι συμβαίνει όμως στη χώρα μας και χαρακτηρίζεται τόσο επιτακτική η ανάγκη για διερεύνηση του παρόντος θέματος της διατριβής;

Ξεκινώντας από τα όσα έχουν ειπωθεί μέχρι στιγμής, θυμόμαστε πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση σε νομοθετικό πλαίσιο έχει ακόμη αρκετό δρόμο βελτίωσης μπροστά της, αφού προσεγγίζεται με διατάξεις οι οποίες ούτε αντανakλούν την πραγματική της έννοια, αλλά ούτε και προσφέρουν ένα σαφές πλαίσιο ανάπτυξης πρακτικών εφαρμογής της από τους εκπαιδευτικούς. Περνώντας στην πράξη και τα ερευνητικά δεδομένα, εκεί συναντούμε παρόμοιο σκηνικό.

Οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παρουσιάζονται συγκεχυμένες, μονόπλευρες και πολλές φορές συγκρουόμενες μεταξύ τους (Coutsocostasa & Alborz, 2010· Fyssa, Vlachou & Avramidis, 2014). Σε έρευνες που διεξήγαν οι προαναφερθέντες ερευνητές βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της

Ελλάδας προσκολλώνται σε όρους, όπως η ένταξη και η ενσωμάτωση, και εστιάζουν την προσοχή τους στον πληθυσμό των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πεποιθήσεις αυτές, όμως, φαίνονται να παραπέμπουν περισσότερο στη φιλοσοφία της ειδικής αγωγής και λιγότερο σε αυτή της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2011). Επιπρόσθετα με αυτά, η στάση τους προσανατολίζεται περισσότερο αρνητικά προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την αποδοχή μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και λιγότερο προς την προώθηση πρακτικών που θα αφορούσαν το σύνολο των μαθητών (Avramidis & Kalyva, 2007· Coutsocosta & Alborz, 2010). Σύμφωνα με τους παραπάνω, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί απέναντι στην πλήρη συμπερίληψη όλων των μαθητών, καθώς θεωρούν ότι οι μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά, γνωστικό υπόβαθρο και μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνουν το διδακτικό τους έργο και τους οδηγεί σε παραμέληση των υπολοίπων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και χαρακτηριστικών.

Επιπλέον, στην Ελλάδα παρουσιάζεται πως δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί ανέτοιμοι προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Η έρευνα των Soulis, Georgiou, Dimoula & Rapti (2015) έδειξε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές διάκεινται αρνητικά στην κοινή εκπαίδευση όλων των μαθητών. Αν και οι μαθητές φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές ανάγκες, δεν τους αποδέχονται όταν έρχεται η ώρα του μαθήματος.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με αποτελέσματα ερευνών όπως των Fyssa & Vlachou (2015), Fyssa, Vlachou & Avramidis (2014) και Noula, Cowan & Govaris (2015) σχετικά με τις πρακτικές που υιοθετούνται στα πλαίσια προώθησης της συμπερίληψης στην Ελλάδα, κάνουν ακόμη πιο αναγκαία τη διερεύνηση του παρόντος ερευνητικού θέματος. Πιο συγκεκριμένα, οι δυο πρώτες έρευνες τονίζουν τη φτωχή ποιότητα των πρακτικών που υιοθετούνται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς καθώς και τη μικρή αποτελεσματικότητά



τους για το σύνολο των μαθητών. Ανάλογα και η τρίτη έρευνα καταδεικνύει την γενική αναδιαμόρφωση ολόκληρου του σχολικού συστήματος και κοινωνίας μέσω της δημοκρατικής διακυβέρνησης (democratic governance) ως τον δρόμο προς την επιτυχημένη εφαρμογή της συμπερίληψης, αφού στα στενά πλαίσια ενός σχολείου είναι περιορισμένα τα θετικά αποτελέσματα.

Κλείνοντας, λοιπόν, διαπιστώνουμε πως η διερεύνηση τρόπων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ουσιαστικής σημασίας για τα ελληνικά πλαίσια. Η παρούσα διατριβή στοχεύει στην κάλυψη αυτού του κενού, μέσω των δύο φιλοσοφιών εκπαίδευσης που θα παρουσιαστούν στα δύο επόμενα κεφάλαια.

### ***1.9.Η πραγματικότητα στη διεθνή κοινότητα σε σχέση με την εφαρμογή της συμπερίληψης***

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο είδαμε την ελληνική πραγματικότητα και διαπιστώσαμε τις προβληματικές που την χαρακτηρίζουν. Εδώ θα εξετάσουμε το πλαίσιο γύρω από τη συμπερίληψη σε διεθνές επίπεδο, ώστε να γίνει φανερή η αιτία πίσω από την απόφαση για ενασχόληση με το παρόν θέμα.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο υποκεφάλαιο 1.2, γίνονται προσπάθειες προώθησης της συμπερίληψης τα τελευταία περίπου τριάντα χρόνια. Ωστόσο, τα δεδομένα που προέρχονται από τις διάφορες έρευνες φαίνεται να συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η συμπερίληψη ακόμη και στις πιο ανεπτυγμένες χώρες έχει μακρύ δρόμο μπροστά της για να ειπωθεί ότι αυτή αναφέρεται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλου του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού (Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo, 2015· Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Eleweke & Rodda, 2002· Ferguson, 2008· Genova, 2015· Slee, 2013· Yoon-Suk & Evans, 2011). Προβληματικές οι οποίες εντοπίζονται στις μεθόδους διδασκαλίας, στη

διαμόρφωση των σχολείων, τόσο κτηριακά όσο και σε θέματα διοίκησης και ιεραρχίας, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας, στην προσκόλληση σε παραδοσιακές δομές των σχολείων, στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και υπολοίπων μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας καθώς και στην συνέχιση της ατομικότητας εις βάρος της ομαδικής δουλειάς καταδεικνύονται από τους παραπάνω μελετητές. Στη βάση των παραπάνω η Ferguson (2008) συνοψίζει 5 τομείς στους οποίους οι πρακτικές των χωρών καλό θα ήταν να εστιάσουν, για να ξεπεραστούν οι προβληματικές σχετικά με την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι 5 αυτοί τομείς δηλώνουν την κίνηση από:

- *«Το να διδάσκεις στο να μαθαίνεις*
- *Το να προσφέρεις υπηρεσίες στο να παρέχεις υποστήριξη*
- *Την ατομική στην ομαδική εργασία – πρακτική*
- *Την εμπλοκή των γονέων στις διασυνδέσεις οικογένειας – σχολείου*
- *Την αναμόρφωση του σχολείου στη συνεχή βελτίωση και ανανέωση»*

Βλέπουμε, λοιπόν, πως το χάσμα ανάμεσα στο ζητούμενο και την πραγματικότητα στα ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν υπάρχει μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία φαίνεται να χρήζει προτάσεων που να λύνουν τις προβληματικές της. Στόχος μου μέσα από την παρούσα διατριβή είναι η διατύπωση μία τέτοιας πρότασης, η οποία θα στηρίζεται στις φιλοσοφίες της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με την ανάλυση της πρώτης, που ακολουθεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΚΑΘΟΛΙΚΗ ΣΧΕΔΙΑΣΗ

#### Περίληψη κεφαλαίου

Επόμενο κεφάλαιο, μετά τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεί αυτό της καθολικής σχεδίασης. Στην αρχή του δεύτερου κεφαλαίου γίνεται ανάλυση της έννοιας της καθολικής σχεδίασης, στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση των τριών εκπαιδευτικών μοντέλων που υπάρχουν και το κεφάλαιο κλείνει με την ενδελεχή αναφορά στο ένα από τα τρία εκπαιδευτικά μοντέλα, αυτό της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, στις αρχές του, τη σύνδεσή του με τις εγκεφαλικές λειτουργίες και τέλος τα θετικά αποτελέσματα που προσφέρει. Επιδιώξή μου είναι μέσα από το κεφάλαιο αυτό να γίνει φανερή στον αναγνώστη η σύνδεση της φιλοσοφίας της καθολικής σχεδίασης για μάθηση με αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η πρώτη για την προώθηση της δεύτερης.

#### **2.1. Καθολική σχεδίαση**

Η καθολική σχεδίαση αποτελεί μια προσέγγιση για τη σχεδίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού και μη υλικού καθώς και του περιεχομένου της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Higbee & Goff, 2008, Nielsen, 2013).

Η ιδέα της καθολικής σχεδίασης αρχικά προήλθε από το χώρο της αρχιτεκτονικής και στόχευε στην προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία (Mace, Story, & Mueller, 1998). Αναπτύχθηκε από τον αρχιτέκτονα Ron Mace, που όντας και ο ίδιος χρήστης αναπηρικής καρέκλας, παρατήρησε ότι όταν ένα κτίριο είναι εξ' αρχής σχεδιασμένο για όλους προσφέρει

πολύ περισσότερη προσβασιμότητα, από ότι όταν διαμορφώνεται μετέπειτα, ώστε να γίνει προσβάσιμο (Zeff, 2007). Ο ίδιος, επίσης, επισήμανε ότι οι κτιριακές αυτές αλλαγές δεν επωφελούσαν μόνο τα άτομα με αναπηρία, αλλά αντίθετα όλους τους χρήστες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της καθολικής σχεδίασης που ανταποκρίνονται σε όλους τους χρήστες είναι οι ράμπες, οι αυτόματες πόρτες και τα διαμορφωμένα κράσπεδα των πεζοδρομίων (Bernacchio & Mullen, 2007· Gargiulo & Metcalf, 2013· Pisha & Coyne, 2001).

Τις δεκαετίες του '80 και '90 η ιδέα της καθολικής σχεδίασης επεκτάθηκε και βρήκε εφαρμογή τόσο στο χώρο της αρχιτεκτονικής όσο και του σχεδιασμού (Zeff, 2007). Τα προϊόντα, που αρχικά σχεδιάζονταν για την κοινότητα των ατόμων με αναπηρία, άρχισαν να χρησιμοποιούνται και από τον ευρύτερο πληθυσμό, λόγω του ανώτερου και πιο προσβάσιμου σχεδιασμού τους (Mace, 1998). Όμως, μόνο τα ανώτερου σχεδιασμού προϊόντα δεν ήταν αυτά που συνέβαλαν στην γενική αποδοχή της ιδέας της καθολικής σχεδίασης από τον ευρύ πληθυσμό. Η καθολική σχεδίαση διαχύθηκε μέσω της επίδρασης τριών κοινωνικών παραγόντων: των μεταβαλλόμενων δημογραφικών στοιχείων με την αύξηση του πληθυσμού με αναπηρία ως αποτέλεσμα του πολέμου, των ατυχημάτων κτλ., της κείμενης νομοθεσίας προς ανταπόκριση αυτής της μεταβολής και των επιτευγμάτων στη μηχανική και την τεχνολογία που προωθούσαν καινοτομίες στο χώρο της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Zeff, 2007).

Το 1997 διατυπώθηκαν οι 7 αρχές της καθολικής σχεδίασης από μία ομάδα αρχιτεκτόνων, σχεδιαστών προϊόντων, μηχανικών και ερευνητών του περιβαλλοντικού σχεδιασμού με επικεφαλής τον αρχιτέκτονα Ron Mace του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνα (National Disability Authority, 2015). Οι 7 αρχές της καθολικής σχεδίασης παρέχουν τη βάση για το σχεδιασμό του χώρου, των προϊόντων και των επικοινωνιών (National Disability Authority, 2015). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση

των ήδη υπάρχουσών δομών, το σχεδιασμό νέων αλλά και για την εκπαίδευση τόσο των σχεδιαστών όσο και των καταναλωτών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός χρηστικού προϊόντος ή χώρου (The Center for Universal Design, 1997). Οι αρχές συνίστανται στις εξής:

- Δίκαιη χρήση
- Ευελιξία στη χρήση
- Απλή και διαισθητική χρήση
- Κατανοητή πληροφορία
- Ανεκτικότητα στο λάθος
- Μικρή σωματική προσπάθεια και
- Μέγεθος και χώρος για πρόσβαση και χρήση (The Center for Universal Design, 1997).

Όπως στο χώρο της αρχιτεκτονικής και του σχεδιασμού, έτσι και στο χώρο της εκπαίδευσης επιδρούν οι ίδιοι τύπου κοινωνικοί παράγοντες που προωθούν την αποδοχή και εφαρμογή της καθολικής σχεδίασης. Οι παράγοντες αυτοί συνίστανται από: τις πιέσεις λόγω της ολοένα αυξανόμενης διαφορετικότητας ανάμεσα στο μαθησιακό πληθυσμό, της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πρόκλησης για ενσωμάτωση στο παιδαγωγικό έργο των νέων τεχνολογιών και της υποστηρικτικής τεχνολογίας και τέλος των πολιτικών πιέσεων για μεγαλύτερη προσβασιμότητα και ανταπόκριση στις ανάγκες όλου του μαθησιακού πληθυσμού (Zeff, 2007).

Ένας από τους πρώτους οργανισμούς που εισήγαγε την ιδέα της καθολικής σχεδίασης στους κόλπους της εκπαίδευσης ήταν το CAST (Center for Applied Special Technology) (Zeff, 2007). Ο οργανισμός αυτός επηρεασμένος από την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, θέλησε να διερευνήσει πώς και αν η τεχνολογία θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές με αναπηρία (CAST, 2015). Έτσι, τέθηκαν τα θεμέλια για τη διάδοση

της καθολικής σχεδίασης στο χώρο της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας πλέον τη σημασία της διαμόρφωσης των κτιριακών υποδομών, των σχολικών δραστηριοτήτων και των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (CAST, 2015· Rose & Meyer, 2002).

Σύμφωνα με το CAST (CAST, 2011), η καθολική σχεδίαση είναι μια διαδικασία, κατά την οποία το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι, η μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό και μη υλικό καθώς και η αξιολόγηση σχεδιάζονται συστηματικά και σκόπιμα από την αρχή, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Η καθολική σχεδίαση απέχει από το μοντέλο του «ενός μεγέθους για όλους» και παρέχει ευελιξία στο σχεδιασμό, με στόχο την κάλυψη όλων των αναγκών (Μανρου, & Symeonidou, 2013). Η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, όπως αυτή προκύπτει από το μοντέλο της καθολικής σχεδίασης, αντανακλά το μοντέλο κοινωνικής θεώρησης της αναπηρίας και της διαφορετικότητας (Barnes, Mercer & Shakespeare, 1999) και παραπέμπει στην αλλαγή της αντίληψης των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των μαθητών (Meo, 2008). Το μοντέλο της κοινωνικής θεώρησης της αναπηρίας και της διαφορετικότητας επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Aune, 2000· Rose, Harbour, Johnston, Daley, & Abarbanell, 2008) και δεν εμμένει στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει το άτομο.

Η καθολική σχεδίαση είναι αποτέλεσμα σύνδεσης των επιστημών που αντικείμενό τους έχουν τις διαδικασίες μάθησης και αποτελεί συνέχεια της καθολικής σχεδίασης στην αρχιτεκτονική, με το να παρέχει το διαμορφωμένο και ευέλικτο εκείνο πλαίσιο μάθησης και περιβάλλον, ώστε όλοι οι μαθητές να δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Rose, Gravel, & Domings, 2014· Rose, Meyer, & Hitchcock, 2005). Το ευέλικτο πλαίσιο μάθησης προκύπτει από το γεγονός ότι η καθολική σχεδίαση προσφέρει περισσότερη αυτονομία και εξατομίκευση, παρέχοντας στους μαθητές

διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες και δίνοντας τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις γνώσεις τους με τον τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούν (Meo, 2008). Έτσι, παρατηρείται μία αύξηση στις μαθητικές και μαθησιακές επιδόσεις (Pisha & Coyne, 2001). Τα θετικά αποτελέσματα σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία έχουν παρατηρήσει, επίσης, οι Meyer & Rose (2000) και οι Rose & Meyer (2006). Οι παραπάνω θεωρούν ότι ενισχύοντας την προσβασιμότητα και τη χρηστικότητα στις εκπαιδευτικές μεθόδους, προωθείται η συμμετοχή και η μάθηση όλων των μαθητών.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η καθολική σχεδίαση είναι μια προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος και της μάθησης που στοχεύει στην ανταπόκριση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνολογιών, τα οποία θα είναι ευέλικτα αρκετά για να ανταποκριθούν στα διάφορα μαθησιακά στυλ, τόσο των μαθητών με αναπηρία όσο και των υπολοίπων μαθητών (Rose, Meyer & Gordon, 2014). Τέλος, όπως αναφέρει ο David Rose, εκτελεστικός διευθυντής του CAST:

*«Ένα καθολικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι ειδικά σχεδιασμένο, αναπτυγμένο και αξιολογημένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας μεγάλης ποικιλίας μαθητών, που είναι πραγματικά στα σχολεία μας, μαθητών με μια ευρεία ποικιλία από αισθητηριακές, κινητικές, γνωστικές, γλωσσικές και συναισθηματικές ικανότητες και ανικανότητες, παρά μιας μικρής ποικιλίας μαθητών που βρίσκονται στο μέσο όρο του πληθυσμού» (όπως αναφέρεται στο Hitchcock & Stahl, 2003, p. 45).*

## **2.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα καθολικής σχεδίασης**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι αρχές της καθολικής σχεδίασης έχουν εισαχθεί στους κόλπους της εκπαίδευσης μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα (Higbee & Goff, 2008). Τα κυριότερα, σύμφωνα με τους Rao, Ok, & Bryant (2014), είναι: η Καθολική Σχεδίαση για

Μάθηση (Universal Design for Learning, UDL) (Center for Applied Special Technology, n.d.· Rose, 2001· Rose & Meyer, 2000), η Καθολική Σχεδίαση για Εκπαίδευση (Universal Design for Instruction, UDI) (Scott, McGuire, & Shaw, 2001· 2003) και η Καθολική Εκπαιδευτική Σχεδίαση (Universal Instructional Design, UID) (Silver, Bourke, & Strehorn, 1998). Τα μοντέλα αυτά αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικά το ένα προς το άλλο και σε καμία περίπτωση δεν είναι ανταγωνιστικά (Higbee & Goff, 2008). Το κάθε ένα μοντέλο έχει να προσφέρει πολλά στην εκπαίδευση των μαθητών (Higbee & Goff, 2008) καθώς στοχεύει στη μείωση των εμποδίων της μάθησης και στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Gawronski, 2014).

Το κάθε μοντέλο διέπεται από συγκεκριμένες αρχές, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια του κεφαλαίου. Οι αρχές αυτές στοχεύουν στη δημιουργία προϋποθέσεων, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες του μωσαϊκού του μαθητικού πληθυσμού (Gawronski, 2014). Οι προϋποθέσεις βρίσκονται στη βάση του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος, των στόχων του μαθήματος, του υλικού αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας (Hall, Meyer, & Rose, 2012). Αν και τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν διαφορές, ωστόσο έχουν ως κοινή αρχή τις 7 αρχές της καθολικής σχεδίασης με μία επιπλέον σύγκλιση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Roberts, Park, Brown, & Cook, 2011). Τα τρία αυτά μοντέλα παρέχουν υποστήριξη και ευελιξία κατά τη διαδικασία σχεδιασμού καθώς και κατευθυντήριες γραμμές για προληπτική σχεδίαση, με στόχο τη συμπερίληψη του μέγιστου δυνατού αριθμού μαθητών (King-Sears, 2014).

Παρακάτω γίνεται περαιτέρω ανάλυση του κάθε εκπαιδευτικού μοντέλου καθολικής σχεδίασης ξεχωριστά. Πρώτα θα αναλυθούν τα μοντέλα της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση και καθολικής εκπαιδευτικής σχεδίασης και τελευταίο θα παρουσιαστεί, με περισσότερες λεπτομέρειες και πιο αναλυτικά, το μοντέλο της καθολικής σχεδίασης για



μάθηση. Αυτό θα γίνει λόγω της επιλογής του μοντέλου αυτού ως βάση για την παρούσα ερευνητική εργασία.

### **2.2.1. Καθολική σχεδίαση για εκπαίδευση**

Η καθολική σχεδίαση για εκπαίδευση (Universal Design for Instruction) αποτελεί μία προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία ενσωματώνει τον ενεργό σχεδιασμό και τη χρήση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών στρατηγικών, προς όφελος μιας ευρείας ποικιλίας μαθητών (Scott, McGuire & Embry, 2002). Η ποικιλία αυτή μπορεί να αναφέρεται σχετικά με την ηλικία, το στυλ μάθησης, το αναγνωστικό επίπεδο, την αναπηρία ή μη, τη μητρική γλώσσα, τη φυλή, την εθνικότητα και άλλα χαρακτηριστικά (Burgstahler, 2015a). Το μοντέλο της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση αναδιπλώνεται στο σχεδιασμό, την παράδοση της εκπαίδευσης καθώς και στην αξιολόγηση της μάθησης, έχοντας ως βάση συμπεριληπτικές πρακτικές που αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι διακυβεύεται το ακαδημαϊκό επίπεδο (Scott, McGuire & Embry, 2002). Σκοπός της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση είναι η μεγιστοποίηση της μαθησιακής ικανότητας μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά, εγγέροντας σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης τις αρχές της καθολικής σχεδίασης (Burgstahler, 2015b).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το μοντέλο της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση χρησιμοποιεί τις 7 αρχές της καθολικής σχεδίασης και 2 ακόμη επιπλέον. Οι αρχές αυτές είναι προσαρμοσμένες στα πλαίσια της εκπαίδευσης και σύμφωνα με τους Scott, McGuire & Shaw (2001) έχουν ως εξής:

- *Δίκαιη χρήση.* Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να απευθύνεται ισότιμα σε όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Το σημείο – κλειδί της

ισοτιμίας βρίσκεται ακριβώς στην παροχή διαφορετικών τρόπων, με τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει τις γνώσεις του.

- *Ευελιξία στη χρήση.* Η ευελιξία στη χρήση αναφέρεται στον ευέλικτο τρόπο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Ο ευέλικτος τρόπος διαμορφώνεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ικανότητες των μαθητών. Η ευελιξία στη χρήση μπορεί να επιτευχθεί παρέχοντας, για παράδειγμα, με οπτικό ή ακουστικό τρόπο τις πληροφορίες του μαθήματος.
- *Απλή και διαισθητική χρήση.* Η απλότητα και η διαισθητικότητα αφορούν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τρόπο, ώστε ο σκοπός και η μεθοδολογία να είναι εύληπτα και κατανοητά από τους μαθητές. Η χρήση εννοιολογικών χαρτών είναι ένα παράδειγμα για τη διδασκαλία σύνθετων και δυσκολονόητων εννοιών (Scott, McGuire & Foley, 2003).
- *Κατανοητή πληροφορία.* Η τέταρτη αρχή βασίζεται στο γεγονός ότι κάθε μαθητής προσλαμβάνει τις πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο, για παράδειγμα χρησιμοποιώντας την οπτική ή την ακουστική οδό. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο σχεδιασμός της πληροφορίας πρέπει να γίνεται με γνώμονα την αποτελεσματικότητα που θα έχει αυτός προς τον μαθητή (Burgstahler, 2015b).
- *Ανεκτικότητα στο λάθος.* Η ανεκτικότητα στο λάθος σχετίζεται με την κατανόηση από πλευράς των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει μία ποικιλία στις ικανότητες και στο ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή. Η παραδοχή αυτή παρέχει στον κάθε μαθητή την ευκαιρία να παρουσιάσει τις γνώσεις του, ακολουθώντας έναν τρόπο που τον εξυπηρετεί, χωρίς το σύνοδο φόβο του λάθους ή της αποτυχίας.

- *Μικρή σωματική προσπάθεια.* Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η διδασκαλία σχεδιάζεται, ώστε να ελαχιστοποιεί την απαιτούμενη σωματική προσπάθεια, με απώτερο στόχο τη μεγαλύτερη προσήλωση του μαθητή στο μάθημα.
- *Μέγεθος και χώρος για πρόσβαση και χρήση.* Η έβδομη αρχή παραπέμπει στο σχεδιασμό της διδασκαλίας με γνώμονα το μέγεθος και το χώρο προσέγγισης, πρόσβασης και χρήσης. Το σωματικό μέγεθος των παιδιών, η στάση του σώματος, η κινητικότητα ακόμη και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες λαμβάνονται υπόψη, ώστε να υπάρχει πρόσβαση όλων των μαθητών στο μάθημα.
- *Κοινότητα εκπαιδευόμενων.* Σύμφωνα με την αρχή αυτή, το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο, ώστε να προωθεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθώς και μεταξύ των τμημάτων του σχολείου ή του πανεπιστημίου.
- *Εκπαιδευτικό κλίμα.* Η τελευταία αρχή του μοντέλου της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση παραπέμπει στη δημιουργία ευχάριστου και συμπεριληπτικού κλίματος στην εκπαίδευση. Μέσα στο κλίμα αυτό διαμορφώνονται υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, καλλιεργείται η ανεκτικότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενθάρρυνση για συμμετοχή.

Οι εννιά αρχές της καθολικής σχεδίασης για εκπαίδευση παρέχουν ένα πλαίσιο σχεδιασμού, το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους. Αναλόγως των αναγκών, μπορεί να εφαρμοστεί κατά την αρχική σχεδίαση ενός μαθήματος ή μιας τάξης καθώς επίσης και κατά τη διάρκεια του έτους, όταν εμφανιστεί η ανάγκη για προσαρμογή (Scott, McGuire & Shaw, 2001). Σε αυτό το σημείο, οι προηγούμενοι μελετητές, τονίζουν ότι δεν είναι απαραίτητη η εφαρμογή όλων των αρχών σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αντιμετωπίζοντας μια τάξη σαν σύνολο, η κάθε αρχή θα βρει τον τομέα αντιστοίχισης και εφαρμογής της.

Συμπερασματικά, η καθολική σχεδίαση για εκπαίδευση παρέχει ένα σύνολο εναλλακτικών και επιλογών, με στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να εφαρμόσουν αυτό το μοντέλο σχεδίασης καλό είναι να έχουν στο νου τους ότι:

*«Τα μαθησιακά περιβάλλοντα δεν μπορούν ποτέ (η σημείωση από το πρωτότυπο) να είναι πλήρως προσβάσιμα στις ανάγκες όλων των μαθητών από τη στιγμή που κάποιοι μαθητές θα έχουν την ανάγκη για εξατομικευμένες διευκολύνσεις. Όμως όλα (η σημείωση από το πρωτότυπο) τα μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να γίνουν πιο προσβάσιμα και συμπεριληπτικά» (Scott, McGuire & Embry, 2002, p.1).*

### **2.2.2. Καθολική εκπαιδευτική σχεδίαση**

Η καθολική εκπαιδευτική σχεδίαση (Universal Instructional Design) είναι μια διαδικασία στην οποία γίνεται πρόβλεψη των αναγκών των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της παράδοσης της διδασκαλίας (Goff & Higbee, 2008). Το μοντέλο της καθολικής εκπαιδευτικής σχεδίασης επικεντρώνεται, κατά κύριο λόγο, στην παροχή πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προς τους μαθητές με αναπηρία (Higbee, Chung & Hsu, 2008). Αν και εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία (Goff & Higbee, 2008), το μοντέλο δεν αφορά μόνο στην προσβασιμότητα των μαθητών αυτών (Palmer & Caputo, 2005). Αντίθετα, σύμφωνα με τους τελευταίους, πρόκειται για ένα μοντέλο καθολικής αντιμετώπισης, στο οποίο λαμβάνονται υπόψη οι πιθανές ανάγκες όλων των μαθητών. Κατά τη διαδικασία αυτή, γίνεται ανίχνευση και προσπάθεια ελαχιστοποίησης των παρεμποδιστικών παραγόντων στη μάθηση και τη διδασκαλία, με στόχο αφενός την αυξημένη μάθηση και διατήρηση ενός υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προτιμήσεων ή μαθησιακού υπόβαθρου, και αφετέρου την ελαχιστοποίηση της αναγκαιότητας για εξειδικευμένες διευκολύνσεις (Palmer & Caputo, 2005).

Το μοντέλο της καθολικής εκπαιδευτικής σχεδίασης διέπεται από 8 αρχές (Higbee, Chung & Hsu, 2004). Η ανάλυσή τους έχει ως εξής:

- *Δημιουργία καλοδεχόμενων τάξεων.* Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αφενός με την καλλιέργεια αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας και αφετέρου με την απόδοση ισότητας στην πρόσβαση και στις ευκαιρίες για συμμετοχή όλων των μαθητών (Higbee, Chung & Hsu, 2008).
- *Καθορισμός ουσιαστικών συνιστωσών του μαθήματος.* Η δεύτερη αρχή αφορά στον καθορισμό των κύριων απαιτήσεων ενός μαθήματος. Διαμορφώνοντας μία διδασκαλία με βάση την αρχή αυτή, οι μαθητές θα γνωρίζουν τους στόχους του μαθήματος, αλλά θα επιλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο παρουσίασης αυτών που έμαθαν (Higbee, Chung & Hsu, 2008).
- *Διατύπωση σαφών προσδοκιών.* Κατά την αρχή αυτή, παρέχεται στους μαθητές σαφές πλαίσιο υψηλών προσδοκιών και τίθεται σε συζήτηση μαζί τους (Duranczyk & Fayon, 2008). Έτσι, οι μαθητές μπορούν να επικεντρωθούν στο μάθημα, χωρίς να διασπάται η προσοχή τους με το να προσπαθούν να καταλάβουν τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Kinney & Kinney, 2008).
- *Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.* Οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας την καθολική εκπαιδευτική σχεδίαση παρέχουν στους μαθητές, με τρόπο ξεκάθαρο, προσεκτικό και οργανωμένο, άμεση ανατροφοδότηση (Duranczyk & Fayon, 2008) σε κάθε εργασία (Kinney & Kinney, 2008).
- *Διερεύνηση των φυσικών υποστηρικτικών δομών για μάθηση, συμπεριλαμβανομένης και της τεχνολογίας, για παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.* Με βάση αυτή την αρχή, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τρόπους να εντάξουν στη διδασκαλία τους κατάλληλες φυσικές-σωματικές δραστηριότητες

παράλληλα με εκπαιδευτικές δομές που υποστηρίζουν τη μάθηση (Duranczyk & Fayon, 2008).

- *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών μεθόδων που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης, τις ικανότητες, τους τρόπους απόκτησης γνώσης καθώς και τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις.* Σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως για παράδειγμα η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1983· 1999) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά στυλ μάθησης. Πολλοί μαθητές προτιμούν να μαθαίνουν μέσω οπτικών ή αλληλεπιδραστικών ερεθισμάτων, παρά ακούγοντας ή διαβάζοντας ένα κείμενο (Higbee, Ginter, & Taylor, 1991).
- *Δημιουργία πολλαπλών τρόπων παρουσίασης της γνώσης από τους μαθητές.* Η μη εξοικείωση με τη μέθοδο αξιολόγησης ή η ασυνέπεια μεταξύ ικανοτήτων και μεθόδου μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην επιτυχία των μαθητών (Higbee, Chung & Hsu, 2008). Η αρχή αυτή της καθολικής εκπαιδευτικής σχεδίασης προβλέπει τη χρήση πολλαπλών τρόπων παρουσίασης της γνώσης και αξιολόγησης των μαθητών καθώς και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με βάση τα αποτελέσματα που θα προκύψουν (Duranczyk & Fayon, 2008).
- *Προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στα τμήματα.* Η τελευταία αρχή ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στα τμήματα (Kinney & Kinney, 2008) καθώς αυτή προωθεί τη συζήτηση και ανάπτυξη περαιτέρω εκπαιδευτικών στρατηγικών, έχοντας ως βάση το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο και τα στυλ μάθησης (Duranczyk & Fayon, 2008).

Κλείνοντας, είδαμε πως το μοντέλο της καθολικής εκπαιδευτικής σχεδίασης αποτελεί μια μεθοδολογία για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου, των δραστηριοτήτων

και του περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί την προσβασιμότητα όλων των μαθητών (Higbee, Chung & Hsu, 2004). Οι 8 αρχές του μοντέλου ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως ικανοτήτων, προτιμήσεων και μαθησιακών στυλ, και δίνουν έμφαση στον ίδιο τον μαθητή, δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητά του (University of Toronto at Scarborough, 2004).

### **2.2.3. Καθολική σχεδίαση για μάθηση**

Βασισμένη στις 7 αρχές, που αναφέρονται κατά κύριο λόγο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, η φιλοσοφία της καθολικής σχεδίασης πηγαίνει ένα βήμα παρακάτω, ενσωματώνοντας τον όρο «μάθηση» και διαμορφώνεται σε καθολική σχεδίαση για μάθηση (Universal Design for Learning) (Center for Applied Special Technology, 2011). Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αποτελεί βάση για την προσβασιμότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την παρεχόμενη εκπαίδευση (Edyburn, 2010· King-Sears, 2009· Rose & Meyer, 2002).

Για την πλήρη κατανόηση του όρου της καθολικής σχεδίασης για μάθηση είναι σημαντικό να γίνει ανάλυση των επιμέρους εννοιών του. Η πρώτη έννοια του όρου, «καθολική», φαίνεται αρχικά να παραπέμπει στη φιλοσοφία του «ενός μεγέθους για όλους». Ωστόσο, αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι το ακριβώς αντίθετο. Η πρώτη έννοια πρέπει να ιδωθεί ως σύνολο, δηλαδή ως «καθολική σχεδίαση» (Gawronski, 2014). Υπό αυτή την έννοια, γίνεται περιγραφή εκείνων των προϊόντων και του περιβάλλοντος, που είναι ανοιχτά προς χρήση στο μεγαλύτερο δυνατό αριθμό ατόμων και τα οποία δεν απαιτούν περεταίρω αλλαγές και τροποποιήσεις (Center for Applied Special Technology, 2011). Υπεισερχόμενη και η έννοια της μάθησης, γίνεται φανερό πως ο όρος καθολική σχεδίαση για μάθηση αναφέρεται σε εκείνες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικά υλικά τα οποία είναι σχεδιασμένα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Gawronski, 2014). Η

δημιουργία ενός περιβάλλοντος, σχεδιασμένου σύμφωνα με τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, σημασιοδοτείται από τη μείωση των παρεμποδιστικών παραγόντων και την αύξηση των ευκαιριών συμμετοχής στα αναλυτικά προγράμματα και γενικά στη μάθηση (Horn & Banerjee, 2009). Στα πλαίσια της καθολικής σχεδίασης για μάθησης το ζητούμενο είναι η αλλαγή και η προσαρμογή των ήδη υπάρχουσών δομών στις ανάγκες των μαθητών και όχι η προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Gawronski, 2014).

Με την εισαγωγή της καθολικής σχεδίασης στους κόλπους της εκπαίδευσης έχει δημιουργηθεί ένα νέο κύμα ιδεών σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και το σχεδιασμό του μαθήματος και του αναλυτικού προγράμματος (Rose, Sethuraman & Meo, 2000). Οι φιλοσοφίες της διδασκαλίας και της μάθησης, σύμφωνα με τους Rose, Sethuraman & Meo (2000), παρουσιάζουν αλλαγές σε τέσσερα βασικά σημεία: (α) οι μαθητές με αναπηρίες κατέχουν θέση στο συνεχές των μαθητών και δεν βρίσκονται πλέον στο περιθώριο· (β) οι τροποποιήσεις με βάση τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ υιοθετούνται προς όλους τους μαθητές και όχι μόνο προς τους αυτούς με αναπηρίες· (γ) το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζεται με μια ποικιλία τεχνολογικών και διαδικτυακών μέσων, γίνεται πιο ευέλικτο και διαφοροποιημένο· και τέλος (δ) τα αναλυτικά προγράμματα διαμορφώνονται ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και απομακρύνονται από την παραδοσιακή ιδέα της προσαρμογής του μαθητή σε αυτά.

Στόχος της καθολικής σχεδίασης για μάθηση είναι η ευελιξία (Rose & Meyer, 2002), η εμπλοκή, η συμμετοχή και η ανάπτυξη μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων, μέσω της παροχής διευκολυντικών διόδων στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα (Horn & Banerjee, 2009· McGuire, Scott, & Shaw, 2006). Η καθολική σχεδίαση όχι μόνο στοχεύει στην ευελιξία και την προσαρμογή του περιεχομένου, των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης, αλλά προβάλλει τα παραπάνω ως συνεχή και αδήριτη αναγκαιότητα (Izzo, Murray & Novak,



2008). Τα μαθήματα και το εκπαιδευτικό υλικό διαμορφώνονται κατάλληλα, ώστε να παρέχουν πρόσβαση σε ένα ευρύ πλήθος μαθητών, ανεξαρτήτου ικανοτήτων, ομιλούμενης γλώσσας, κουλτούρας ή ενδιαφερόντων (Grassi & Barker, 2010· Jimenez, Graf, & Rose, 2007).

Σύμφωνα με τον Palley (2002), η καθολική σχεδίαση για μάθηση είναι η διασταύρωση των πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών. Η διασταύρωση αυτή λαμβάνει χώρα ανάμεσα στην ολοκληρωτική διδασκαλία του μαθήματος, την πολύ-αισθητηριακή διδασκαλία, τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, την διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη χρήση νέων τεχνολογιών, την αξιολόγηση βάσει απόδοσης και πολλών ακόμη διδασκαλικών μονοπατιών (Palley, 2002). Στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας, η διαδικασία μάθησης περνάει, επίσης, στα χέρια των μαθητών και στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους δυνάμεις, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα στη διαδικασία πρόσληψης και κατανόησης της γνώσης (Gawronski, 2014).

### **2.2.3.1. Οι τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση**

Η φιλοσοφία της καθολικής σχεδίασης για μάθηση στηρίζεται σε τρεις αρχές και τρεις κατευθυντήριες γραμμές για την κάθε αρχή (Center for Applied Special Technology, 2011). Οι αρχές και οι κατευθυντήριες γραμμές σύμφωνα με το CAST (2011) είναι:

- *Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης*
  - ✓ Παροχή επιλογών για αντίληψη
  - ✓ Παροχή επιλογών για γλώσσας, μαθηματικής έκφρασης και συμβόλων και
  - ✓ Παροχή επιλογών για κατανόηση
- *Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης*
  - ✓ Παροχή επιλογών για σωματική δράση

- ✓ Παροχή επιλογών για έκφραση και επικοινωνία και
- ✓ Παροχή επιλογών για εκτελεστικές διαδικασίες
- *Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής*
  - ✓ Παροχή επιλογών για προσέλκυση ενδιαφέροντος
  - ✓ Παροχή επιλογών για διατήρηση προσπάθειας και επιμονής και
  - ✓ Παροχή επιλογών για αυτό-ρύθμιση.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη αρχή, «παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης», βασίζεται στις διαφορετικές διαδικασίες που ακολουθούν διαφορετικοί μαθητές κατά την αντίληψη και κατανόηση της πληροφορίας (Μανρου, & Symeonidou, 2013). Τα μέσα αναπαράστασης δίνουν έμφαση στις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους παρουσίασης του μαθήματος από πλευράς εκπαιδευτικού (Izzo, Murray & Novak, 2008). Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης σημαίνει προσφορά εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογή στην παρουσίαση των πληροφοριών (CAST, 2011· Conn-Powers, Cross, Traub, & Hutter-Pishgahi, 2006· Darragh, 2007· Rose & Meyer, 2002). Εναλλακτικές επιλογές θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να αποτελούν η παρουσίαση πληροφοριών με ακουστικό ή οπτικό τρόπο, η χρήση πολυμέσων, η χρήση διαφορετικών κειμενικών ειδών, η σύνδεση, ομαδοποίηση και ανάδειξη ιδεών καθώς και η γενίκευση των γνώσεων (Μανρου, & Symeonidou, 2013). Τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές, αναφέρονται, επίσης, στη γλώσσα, τη μαθηματική έκφραση και τα σύμβολα (Center for Applied Special Technology, 2011). Παρέχοντας μία ποικιλία τρόπων αναπαράστασης του μαθήματος, ο κάθε μαθητής ανεξαρτήτου ομιλούμενης γλώσσας ή πολιτισμού, παρακινείται να εμπλακεί στη μαθησιακή διαδικασία, να κάνει κτήμα του τη νέα προσβάσιμη γνώση και να κατανοήσει τη χρησιμότητά της (Stone, 2013). Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα, είτε αυτή είναι γλωσσική είτε

πολιτισμική, και τη λογαριάζει ως πρόκληση για την επίτευξη της προσβασιμότητας (Stone, 2013).

Η δεύτερη αρχή, «παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης», αναφέρεται στην προσφορά ευκαιριών για διαφορετικούς τρόπους (Izzo, Murray & Novak, 2008), που ένας μαθητής θα επιλέξει να εμπλακεί και να εκφραστεί μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον (Μαντου, & Symeonidou, 2013). Όπως υπάρχουν διαφορετικά στυλ μάθησης και κατανόησης της γνώσης έτσι υπάρχουν και διαφορετικά στυλ, κατά τα οποία ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την αποκτηθείσα γνώση (Stone, 2013). Στα πλαίσια της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, ο εκπαιδευτικός, παρέχοντας μια ποικιλία επιλογών για φυσική-σωματική δράση μέσω της προσαρμογής στους τρόπους ανταπόκρισης ή της παροχής πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν βασισμένοι στις ικανότητές τους και έτσι να καλύψουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του μαθήματος (Rose and Meyer, 2002). Άλλοι τρόποι παροχής ποικίλων μέσων δράσης και έκφρασης αποτελούν η χρήση των πολυμέσων, των εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας καθώς και η υποστήριξη και διευκόλυνση στον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη διαχείριση των πληροφοριών (Μαντου, & Symeonidou, 2013).

Τέλος, η τρίτη αρχή, «παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής», σχετίζεται με την αύξηση της μάθησης μέσω της συμμετοχής και της παρακίνησης, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν την ευκαιρία της επαφής, της αλληλεπίδρασης και τελικά της εκμάθησης της νέας πληροφορίας (Izzo, Murray & Novak, 2008). Οι κατευθυντήριες γραμμές της αρχής αυτής στηρίζονται στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος, για βελτιστοποίηση των προσωπικών επιλογών και ελαχιστοποίηση των αποτρεπτικών παραγόντων, στη διατήρηση της επιμονής και προσπάθειας των μαθητών, μέσω προσαρμοστικών απαιτήσεων και παρεχόμενων πηγών, επικέντρωσης στην επίτευξη των στόχων και ανατροφοδότησης, καθώς

και στην παροχή επιλογών αυτό-ρύθμισης, διευκολύνοντας την προσωπική ανάπτυξη, εμπλοκή, αυτό-ανατροφοδότηση, προσδοκίες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή (Μαντου, & Symeonidou, 2013). Η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία δεν έχει να κάνει μόνο με την παρακίνηση και την παροχή πολλαπλών επιλογών αλλά και με την ταυτόχρονη διασφάλιση ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σχετίζεται και είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του μαθητή (Darragh, 2007). Έτσι, οι μαθητές όχι μόνο θα κατακτήσουν τη γνώση αλλά θα κατανοήσουν και τη σημασία και τη χρησιμότητα πίσω από αυτήν (Rose & Meyer, 2002).

Όπως γίνεται φανερό, η καθολική σχεδίαση για μάθηση προσφέρει μία ποικιλία μέσων και επιλογών που υποστηρίζουν τους μαθητές στην πρόσβαση και τη συμμετοχή στο μάθημα (Center for Applied Special Technology, 2011). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθησιακών στυλ των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν οι ίδιοι τις δικές τους δυνάμεις και ικανότητες (Center for Applied Special Technology, 2011).

### ***2.2.3.2. Διαφορετικότητα στη μάθηση και εγκεφαλικές λειτουργίες***

Στα πλαίσια της καθολικής σχεδίασης για μάθηση εντοπίζονται τρία νευρολογικά δίκτυα τα οποία επηρεάζουν τη μαθησιακή λειτουργία. Αυτά είναι: το δίκτυο της αναγνώρισης (recognition network), το δίκτυο της στρατηγικής (strategic network) και το δίκτυο του συναισθήματος (affective networks) (Center for Applied Special Technology, 2011). Το πρώτο δίκτυο, της αναγνώρισης, αναφέρεται στη λήψη και ανάλυση πληροφοριών, δηλαδή στο *τι* της μάθησης, το δεύτερο δίκτυο, της στρατηγικής, εστιάζει στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των πράξεων, δηλαδή στο *πώς* της μάθησης, και το τρίτο δίκτυο, του συναισθήματος ειδικεύεται στην αξιολόγηση και στη διαμόρφωση προτεραιοτήτων, δηλαδή

στο *γιατί* της μάθησης. Η συνεργασία των τριών αυτών δικτύων μας οδηγεί στην πράξη και τη μάθηση (Dolan & Hall, 2001· Rose & Meyer, 2000, 2002).

Η μελέτη του εγκεφάλου παρέχει εικόνες με την κυτταρική λειτουργία των τριών αυτών νευρολογικών δικτύων κατά τη διάρκεια της μάθησης. Κάθε ένα από τα δίκτυα επικοινωνεί με ένα μεγάλο αριθμό κυττάρων, τα οποία λειτουργούν ταυτόχρονα ή παράλληλα για την εκτέλεση μίας συγκεκριμένης μαθησιακής ενέργειας (Meyer & Rose, 2005). Η λειτουργία τους διαφοροποιείται τόσο ανάλογα με την προς εκτέλεση δραστηριότητα όσο και ανάλογα προς το κάθε άτομο ξεχωριστά (Xiong, Rao, Jerabek, Zamarripa, Woldorff, Lancaster, & Fox, 2000). Η διαφοροποίηση αυτή παράγει μία μοναδική εικόνα για κάθε άτομο και για κάθε δραστηριότητα, η οποία ξεχωρίζει από τις άλλες εικόνες από τον αριθμό κυττάρων που χρησιμοποιούνται και την έκταση της συγκεκριμένης δραστηριότητας (Schlaug, Jancke, Huang & Steinmetz, 1995). Η μελέτη του εγκεφάλου και οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner (1983, 1999), δείχνουν ότι υπάρχουν τόσα διαφορετικά στυλ μάθησης όσες και οι διασυνδέσεις των κυττάρων του εγκεφάλου (Gardner, 1983, 1999· Gevins & Smith, 2000· Habib, McIntosh, & Tulving, 2000· Rypma & D'Esposito, 1999). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Fischbach and Fischbach (2006), ο εγκέφαλος είναι το όργανο εκείνο που μας διαμορφώνει ως μοναδικά όντα και μας προσφέρει τα στοιχεία προσωπικότητας, τις μνήμες, τα συναισθήματα, τα όνειρα, τις ικανότητες ακόμη και τον «άλλο μας εαυτό».

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι δεν υπάρχει πανομοιότυπη λειτουργία του εγκεφάλου ανάμεσα στους μαθητές (Meyer & Rose, 2005). Όπως επισημαίνουν οι Rose & Meyer (2002):

*«Μια από τις πιο καθαρές και σημαντικές αποκαλύψεις που απορρέει από τη μελέτη του εγκεφάλου είναι ότι δεν υπάρχουν «κανονικοί» μαθητές. Η έννοια της ευρείας κατηγορίας των μαθητών – έξυπνοι, όχι έξυπνοι· ανάπηροι, μη ανάπηροι· κανονικοί, μη κανονικοί – είναι μια μεγάλη υπεραπλούστευση που δεν αντανακλά την πραγματικότητα. Με την*

*κατηγοριοποίηση των μαθητών με αυτόν τον τρόπο, χάνουμε πολλές κύριες και σημαντικές ποιότητες και αντί αυτού επικεντρωνόμαστε σε ένα μόνο χαρακτηριστικό» (Rose & Meyer, 2002, p.38).*

Έτσι, η διαφοροποίηση στη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού αποκαλύπτει και διαφορετικούς μαθητές. Η αποκάλυψη αυτή βασίζεται στην αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιβάλλον του στα πλαίσια των δυνατοτήτων και των αδυναμιών και απομακρύνεται από το διαχωρισμό των μαθητών με βάση την αναπηρία ή την ικανότητα (Meyer & Rose, 2005).

Η αλλαγή στη θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας και η παραδοχή της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου οδηγούν σε πιο ευέλικτες και διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα υποστήριξης και συμμετοχής στο μάθημα. Η καθολική σχεδίαση για μάθηση έχει ενσωματώσει τα ευρήματα από τις μελέτες του εγκεφάλου και έχει δημιουργήσει έναν εκπαιδευτικό οδηγό διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Meyer & Rose, 2005).

Οι τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι δομημένες στη βάση των τριών νευρολογικών δικτύων της μάθησης. Η κάθε αρχή παρέχει επιλογές, οι οποίες σχετίζονται με το αντίστοιχο νευρολογικό δίκτυο (Center for Applied Special Technology, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης, υποστηρίζει τη διαφορετικότητα στο νευρολογικό δίκτυο της αναγνώρισης (Center for Applied Special Technology, 2011). Η καθολική σχεδίαση για μάθηση αναγνωρίζει και υιοθετεί την αξία της διαφορετικής και ποικίλης παρουσίασης των πληροφοριών και αντιλήψεων. Παρέχοντας ποικίλα μέσα αναπαράστασης και παρουσίασης του εκπαιδευτικού περιεχομένου, προωθεί την αύξηση της προσβασιμότητας όλων των μαθητών σε αυτό (Stone, 2013).

Αντίστοιχα, η δεύτερη αρχή, παροχή ποικίλων μέσων δράσης και έκφρασης, υποστηρίζει τη διαφορετική λειτουργία του δικτύου της στρατηγικής (Center for Applied Special Technology, 2011). Σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφωμένο με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις γνώσεις και ικανότητές τους μέσω ενός ευέλικτου περιβάλλοντος, που υποστηρίζει τη χρήση ποικίλων τρόπων, μέσων, στρατηγικών και μεθόδων (Rose and Meyer, 2002). Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για τους ίδιους, αποφεύγοντας έτσι μέσα και μεθόδους που λειτουργούν ως εμπόδια για αυτούς (Stone, 2013).

Εν συνεχεία, για την υποστήριξη της διαφορετικότητας στο νευρολογικό δίκτυο του συναισθήματος, το πλαίσιο της καθολικής σχεδίασης για μάθηση προσφέρει, μέσω της τρίτης αρχής, ποικίλα μέσα εμπλοκής (Center for Applied Special Technology, 2011). Η αρχή αυτή αναγνωρίζει τις διαφορές στην παρακίνηση, τη συμμετοχή και την εμπλοκή ανάμεσα στους μαθητές και προσφέρει μια ποικιλία στρατηγικών (Gawronski, 2014). Οι στρατηγικές αυτές συνίστανται στην παροχή προσαρμοστικών επιπέδων δυσκολίας και υποστήριξης, στην απόδοση κινήτρων και ανταμοιβών καθώς και επιλογών για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και υλικό (Meyer & Rose, 2005).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσφέροντας ευελιξία στην παρουσίαση της πληροφορίας, δίνοντας ευκαιρίες και κίνητρα για δράση και προσωπική έκφραση και παρέχοντας τη δυνατότητα για συμμετοχή και εμπλοκή, ανταποκρίνονται στις ανάγκες και ενισχύουν τον κάθε μαθητή (Rose & Meyer, 2002).

### ***2.2.3.3. Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση***

Η ευελιξία στην εκπαίδευση και στα αναλυτικά προγράμματα που παρέχει το πλαίσιο της καθολικής σχεδίασης για μάθηση φαίνεται ότι προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα και

οφέλη στους μαθητές (Rose & Meyer, 2002). Αυτά αντανακλώνται σε διάφορους τομείς και αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου (Gawronski, 2014).

Αρχικά, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών, έρευνες δείχνουν ότι, μέσα από παρεμβάσεις βασισμένες στις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, παρατηρούνται οφέλη στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα της γλώσσας, των μαθηματικών και της φυσικής (Browder, Mims, Spooner, Ahlgrim-Delzell, & Lee, 2009· Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2010· Lieber, Horn, Palmer, & Fleming, 2008· Marino, 2009· Marino, Black, Hayes, & Beecher, 2010· Michael & Trezek, 2006). Επιπρόσθετα, οι Basham, Meyer, & Perry (2010), Browder et al. (2009) και Marino (2009) μέσα από τις έρευνές τους καταλήγουν ότι η υιοθέτηση της αρχής της καθολικής σχεδίασης για μάθηση για παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης προωθεί και υποστηρίζει την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών καθώς και την κατανόηση και κατάκτηση των γνώσεων.

Οι Lieber et al. (2008), διερευνώντας την υιοθέτηση της καθολικής σχεδίασης για μάθηση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ενός σχολείου, παρατήρησαν στατιστικά σημαντικά οφέλη των μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις επιδόσεις τους σε σταθμισμένα τεστ. Ανάλογα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας υπολογιστικά εργαλεία και λογισμικά σε περιβάλλοντα καθολικής σχεδίασης για μάθηση, προέκυψαν από τις έρευνες των Marino (2009) και Dolan, Hall, Banerjee, Chun, & Strangman, (2005). Ο Marino (2009) εξέτασε τη χρήση των γνωστικών εργαλείων, από μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων, σε διαδικτυακά σχεδιασμένο περιβάλλον για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση επωφελήθηκαν από το συγκεκριμένο περιβάλλον και απέδωσαν το ίδιο καλά με τους συμμαθητές τους. Επίσης, τονίστηκε το γεγονός ότι, στα πλαίσια της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, δίνεται η δυνατότητα αύξησης της προσβασιμότητας για τους παραπάνω μαθητές (Marino, 2009). Αντίστοιχα, η έρευνα των



Dolan et al. (2005) σχετικά με τη χρήση υπολογιστικού περιβάλλοντος για διάβασμα και εξετάσεις, έδειξε ότι οι μαθητές όχι μόνο αποδίδουν καλύτερα αλλά δείχνουν και προτίμηση για αυτό το περιβάλλον που προωθεί την ευελιξία και την ανεξαρτησία στη χρήση.

Σε παρόμοια αποτελέσματα για μαθητές με νοητικές αναπηρίες κατέληξαν οι Coyne, Pisha, Dalton, Zeph, and Smith (2010). Οι παραπάνω εφαρμόζοντας τον Αλφαριθμητισμό με Σχεδιασμό (Literacy by Design), μία προσέγγιση που στηρίζεται στην καθολική σχεδίαση για μάθηση αλλά στοχεύει κυρίως στην απόκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων (Literacy Design Collaborative, 2015), παρατήρησαν βελτίωση των μαθητών στην κατανόηση των κειμένων και στο λεξιλόγιο. Θετικά αποτελέσματα, μέσω της υιοθέτησης της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, στις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών με αναπηρίες στα μαθήματα της γλώσσας και της φυσικής παρατήρησαν, επίσης, οι Marino, Black, Hayes, & Beecher (2010) και οι Michael & Trezek (2006). Ακόμη, οι Browder et al. (2009), μέσα από μελέτη περίπτωσης, βρήκαν ότι τρεις μαθητές με σοβαρές αναπηρίες αύξησαν την ικανότητα κατανόησης, δίνοντας μεγαλύτερο αριθμό ανεξάρτητων απαντήσεων.

Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση έχουν προκύψει, επίσης, στον τομέα της συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών καθώς και στον τομέα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Abell, Jung & Taylor, 2011· Harac, 2004· Kortering, McClannon & Braziel, 2008· Parker, Robinson & Hannafin, 2008· Rao & Tanners, 2011).

Οι Kortering et al. (2008), Abell et al. (2011) και ο Harac (2004) παρατήρησαν υψηλά επίπεδα εμπλοκής και παρακίνησης σε μαθητές λυκείου και γυμνασίου, όταν οι παραπάνω διδάχθηκαν μαθήματα που ήταν διαμορφωμένα με βάση τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Η μαθησιακή εμπλοκή είναι στενά συνδεδεμένη (Hafen, Allen, Mikami, Gregory, Hamre & Pianta, 2012) και αποτελεί υψηλό δείκτη πρόβλεψης της

ακαδημαϊκής επιτυχίας όταν αυτή είναι ενεργητική (Dunleavy & Milton, 2008). Όσον αφορά στον τομέα της αλληλεπίδρασης, οι Parker et al. (2008) και Rao & Tanners (2011) παρατήρησαν, ότι σε πανεπιστημιακό επίπεδο, οι πρακτικές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση προωθούσαν την ανάπτυξη κοινοτήτων και την αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών τους. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Dymond, Renzaglia, Rosenstein, Eul Jung, Banks, Niswander & Gibson (2006), έδειξαν την αυξημένη αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων και μη μαθητών κατά τη διάρκεια μαθημάτων που ήταν σχεδιασμένα με βάση τα χαρακτηριστικά της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Η αλληλεπίδραση λάμβανε χώρα και εκτός μαθημάτων, με αποτέλεσμα και οι δυο ομάδες μαθητών να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες και διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εκτός της κοινωνικής καλλιέργειας, οι μαθητές με αναπηρίες παρατήρησαν, επίσης, ακαδημαϊκά οφέλη, αύξηση της συμμετοχής τους, ολοκλήρωση των καθηκόντων τους και υψηλότερες βαθμολογίες.

Θετικά αποτελέσματα από την υιοθέτηση της καθολικής σχεδίασης για μάθηση έχουν παρατηρήσει και οι εκπαιδευτικοί (Gawronski, 2014· Hitchcock, Meyer, Rose & Jackson, 2002· McGhie-Richmond & Sung, 2013· McGuire-Schwartz & Arndt, 2007· Schelly, Davies & Spooner, 2011· Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell & Browder, 2007).

Σύμφωνα με τους Schelly et al. (2011) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την προσέγγιση της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, προώθησε αλλαγές και βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας, με τους μαθητές του σχολείου να επιβεβαιώνουν τη θετική αυτή εξέλιξη. Με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ασχολήθηκαν και οι Spooner et al. (2007). Οι παραπάνω, μέσα από πειραματική έρευνα, παρατήρησαν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην καθολική σχεδίαση για μάθηση αύξησε τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις αρχές της και να προβούν στο σχεδιασμό του μαθήματος, ώστε αυτό να καλύπτει και τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση.

Ακόμη, σημαντικά αποτελέσματα προκύπτουν από τη μελέτη των McGuire-Schwartz & Arndt (2007). Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζεται η βελτίωση στο σχεδιασμό του μαθήματος καθώς και στις επιδόσεις των μαθητών, που διδάχθηκαν με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Με την πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση ασχολήθηκαν, επίσης, οι Hitchcock et al. (2002). Παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχοντας πολλαπλά μέσα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο με στόχο την κάλυψη των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών, ήταν σε θέση να αυξήσουν τις ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής τους στο μάθημα. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι McGhie-Richmond & Sung (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας τους δείχνουν ότι η καθολική σχεδίαση για μάθηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα χρήσιμο πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να υιοθετήσουν και να αναπτύξουν αλλαγές, οι οποίες θα είναι προς όφελος όλων των μαθητών μίας τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, με βάση τις ανάγκες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών, δημιουργούν σταδιακά ένα πλαίσιο το οποίο δεν απαιτεί πολλές και συνεχόμενες αλλαγές (McGhie-Richmond & Sung, 2013). Ακόμη, όμως, και όταν προκύπτει η ανάγκη για αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πλέον δυνατοί στο να υιοθετήσουν προσαρμογές που θα ανταποκρίνονται στις νέες διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες διαφορετικών μαθητών (McGhie-Richmond & Sung, 2013). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον χρόνο τους στη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και στην ουσιαστική αλληλεπίδραση μαζί τους και απελευθερώνονται από τη διάθεση του χρόνου μόνο σε αλλαγές και προσαρμογές του μαθήματος (Gawronski, 2014).

Είδαμε λοιπόν πως η καθολική σχεδίαση για μάθηση παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αλλαγής που προωθεί τόσο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών όσο και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Όπως αναφέρεται και στη σύγχρονη βιβλιογραφία, μέσω της πρακτικής αυτής, δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθούν

αποτελεσματικά συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Gore, 2010· Hardman, Drew, & Egan, 2010· Jimenez, Graf, & Rose, 2007· Karten, 2009· Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2008· Quirk, 2009· Smith, 2009· Smith, Kozleski, & King, 2008· Smith-Davis, 2003· Wehmeyer, 2006). Ταυτόχρονα, στα συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, στα οποία εφαρμόζονται οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, παρατηρούνται οφέλη σε όλους τους μαθητές (Edyburn, 2010· Spencer, 2011).

Συνδυάζοντας τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, γίνεται αντιληπτό ότι στόχος της είναι να τα εξετάσει μέσα στα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια και να παρακολουθήσει στενά τους τρόπους εφαρμογής της φιλοσοφίας της καθολικής σχεδίασης για μάθηση μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον. Όλα αυτά όμως, ταυτόχρονα με την εφαρμογή των αρχών της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, που αναλύεται αμέσως παρακάτω.

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### Περίληψη κεφαλαίου

Τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελεί η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Στα επόμενα υποκεφάλαια οποία παρουσιάζεται η έννοια της διοίκησης ολικής ποιότητας· η έννοια της ποιότητας τόσο γενικά όσο και μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης· η φιλοσοφία του Dr. E. Deming, εισηγητή της ολικής ποιότητας· η συστημική θεώρηση των εκπαιδευτικών οργανισμών· η έννοια της συνεχούς βελτίωσης· η εισαγωγή της συγκεκριμένης φιλοσοφίας στη διδασκαλία και τη μάθηση· τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η εφαρμογή της στα εκπαιδευτικά πλαίσια και τέλος οι σκέψεις πίσω από την επιλογή μου να διερευνήσω στην παρούσα διατριβή τις φιλοσοφίες της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

#### ***3.1.Εισαγωγή στην έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας***

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια φιλοσοφία διοίκησης, επικεντρωμένη στην ποιότητα, που στηρίζεται στον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχή όλων των μελών της και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία, μέσω της ικανοποίησης των αναγκών, τόσο των πελατών της όσο και των μελών της και της κοινωνίας ως σύνολο (ISO 8402, 1994). Κύριο μέλημά της είναι να διακρίνει και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των πελατών και της κοινότητας, να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μελών της και να καλλιεργήσει μια οργανωτική κουλτούρα, η οποία θα έχει ως βάση τη συνεχή βελτίωση και επιμόρφωση (Evans & Lindsay, 2005· Feigenbaum, 1956). Ως φιλοσοφία στηρίζεται στις έννοιες του πελάτη, της δέσμευσης από πλευράς ηγεσίας, της ομαδικής εργασίας, της συμμετοχής όλων,

της συνεχούς βελτίωσης και της συστημικής θεώρησης του οργανισμού (Escrig-Tena, 2004). Στα παραπάνω, ο Oakland (2014) προσθέτει επίσης, τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των μελών του οργανισμού, την αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, τον έλεγχο και την ανατροφοδότηση, την αλλαγή κουλτούρας καθώς και τις αξίες της τιμιότητας, της ειλικρίνειας και του ενδιαφέροντος. Η ενσωμάτωση όλων των παραπάνω λειτουργιών, διαδικασιών και αξιών στις δομές ενός οργανισμού, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας, παραπέμπει στη φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας (Akhtar, 2000· Besterfield, Michna, Besterfield & Sarce, 2004).

Στη διοίκηση ολικής ποιότητας ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο προσωπικό του οργανισμού (Saiti, 2012· Farooq, Akhtar, Ullah, & Memon, 2007), καθώς η καταβολή συνεχούς και βελτιωμένης προσπάθειας από μέρος του, οδηγεί στην κατανόηση, ανταπόκριση και υπέρβαση των προσδοκιών των πελατών (Proctor & Gamble, 1992). Το ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού, στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας, αποτελεί προσόν, αφού αυτό, μέσω της ενεργούς εμπλοκής του, της δέσμευσης, της εφαρμογής καινοτομιών, της ενίσχυσης και ανάπτυξης των ικανοτήτων και γνώσεών του, προωθεί και διασφαλίζει την ολική ποιότητα (Crawford & Shutler, 1999· Creech, 1994· Deming, 1986· Mullins, 2007· Powell, 1995).

Σύμφωνα με τον Bonstingl (1992a· 1992b) η φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας διαμορφώνεται από τέσσερις πυλώνες. Αυτοί είναι: α) Η επικέντρωση ενός οργανισμού είναι στους πελάτες και τους προμηθευτές του. Σε κάθε οργανισμό που εφαρμόζει τη διοίκηση ολικής ποιότητας, το κάθε μέλος λογαριάζεται και ως πελάτης και ως προμηθευτής. β) Το κάθε μέλος προσπαθεί διαρκώς τόσο για την προσωπική όσο και την ομαδική βελτίωση. γ) Ο κάθε οργανισμός λογαριάζεται ως σύστημα και τα μέλη που τον απαρτίζουν ως εξελισσόμενες διαδικασίες και λειτουργίες. Και τέλος δ) η επιτυχία της διοίκησης ολικής ποιότητας οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στη δέσμευση και τη συνεχή

προσπάθεια ενσωμάτωσης των αρχών της, σε κάθε πτυχή λειτουργίας του οργανισμού, από την κεφαλή της διοίκησης. Οι τέσσερις αυτοί πυλώνες, κατά τον Bonstingl (1992a· 1992b) μπορούν να βρουν εφαρμογή σε οποιοδήποτε οργανισμό, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού συστήματος.

Με λίγα λόγια, η διοίκηση ολικής ποιότητας είναι μια νέα φιλοσοφία για τη διοίκηση, η οποία χρειάζεται να υιοθετηθεί, να προωθηθεί και να αναπτυχθεί. Πρόκειται για μια διαδικασία πεπερασμένη στο χρόνο και αποτελεί έναν ολοκληρωμένο τρόπο οργάνωσης της ζωής ενός οργανισμού (Goetsch & Davis, 2014).

### **3.2.Ορίζοντας την ποιότητα**

Η έννοια της ποιότητας έχει δεχθεί πολλούς ορισμούς, ωστόσο δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός από όλους όσους ασχολούνται με την έννοια αυτή (Reeves & Bednar, 1994). Ο λόγος έγκειται στο ότι η έννοια της ποιότητας συνδέεται με πολλές παραμέτρους και παράγοντες, αναφέρεται σε πολλά επίπεδα, αντιμετωπίζεται από διαφορετικές προοπτικές και επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες και χρήσεις, ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο (Oakland, 2014). Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν την έννοια της ποιότητας δύσληπτη και δύσκολη κατά την εφαρμογή της (Dobbelstein & Neidhardt, 2006). Ένα στοιχείο, όμως, που θα λέγαμε ότι χαρακτηρίζει καθολικά την έννοια της ποιότητας είναι η θετική χροιά της. Η ποιότητα αναφέρεται στο υψηλό επίπεδο και τις θετικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, οι οποίες το χαρακτηρίζουν ή το διαφοροποιούν από το είδος του (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η ποιότητα μπορεί να ιδωθεί από δύο διαφορετικές σκοπιές. Από την απόλυτη και από τη σχετική σκοπιά (Panneerselvam & Sivasanakaran, 2014). Προσδίδοντας απόλυτο χαρακτήρα, η έννοια της ποιότητας διακρίνεται από υψηλά πρότυπα, τα οποία δεν μπορούν

να ξεπεραστούν, και συνδέεται με την τελειότητα, τη σπανιότητα, την ακρίβεια και την αλήθεια. Η ποιότητα ως τελειότητα δεν επιδέχεται ακριβούς μέτρησης ή ορισμού, καθώς δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τη λογική. Η απόδοση αυτού του ορισμού στην έννοια της ποιότητας δεν αρμόζει ούτε με τη φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας, αλλά ούτε και με αυτή της εκπαίδευσης (Ζαβλανός, 2003). Από την άλλη πλευρά, η έννοια της ποιότητας, ιδωμένη από τη σχετική σκοπιά, καθορίζεται από διάφορα παραδοσιακά κριτήρια (Evans & Lindsay, 2005). Τα κριτήρια αυτά μπορεί να αναφέρονται στους πελάτες, στο ίδιο το προϊόν, στην αξία του, στις προδιαγραφές παραγωγής του καθώς και σε κριτήρια υπέρβασης αυτών. Η έννοια της ποιότητας με βάση αυτά τα κριτήρια μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένδειξη διάφορων καταστάσεων. Ιδιαίτερα ο καθορισμός της χρήσης ή του σκοπού του προϊόντος είναι σημαντικός για την απόδοση σε αυτό του βαθμού ποιότητας (Sebastianelli & Tamimi, 2002). Σύμφωνα με τους Panneerselvam & Sivasanakaran (2014), η ποιότητα, με τη σχετική της έννοια, δεν αποτελεί το τέλος, αλλά το μέσο με βάση το οποίο θα κριθεί ότι το προϊόν ικανοποιεί τα πρότυπα.

Από τους υποστηρικτές της φιλοσοφίας της διοίκησης ολικής ποιότητας έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια της ποιότητας:

Για τον Juran (1988), *«ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση»*, ενώ σύμφωνα με τον Crosby (1979), *«ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη»*.

Από την οπτική γωνία του Deming (1986), *«ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη»*. Η έννοια της ικανοποίησης ορίζεται από τη διαφορά της τωρινής απόδοσης με την αναμενόμενη απόδοση. Όσο μικρότερη είναι αυτή η διαφορά, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθει ο πελάτης. Ο Deming (1986), επίσης, υποστηρίζει ότι αυτή είναι μια φιλοσοφία, μία διαδικασία της ανθρώπινης φύσης που



προάγει το σεβασμό, την αξιοπρέπεια και την αυτοεκτίμηση. Ακολουθώντας την ολική ποιότητα, τα άτομα δύνανται να καλλιεργήσουν το μυαλό και τη σκέψη τους και να διαμορφώσουν πιο δυνατούς δεσμούς σχέσης.

Ο Feigenbaum (1956) υποστηρίζει πως *«ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών, τα οποία έχουν σχέση με το μάρκετινγκ, την τεχνολογία, την κατασκευή και τη συντήρηση μέσω των οποίων το προϊόν ή η υπηρεσία ικανοποιεί τις προσδοκίες του πελάτη»*. Αντίθετα, από μία διαφορετική πλευρά αντιμετωπίζει την ποιότητα ο Taguchi (1981) σύμφωνα με τον οποίο, *«ποιότητα είναι η απώλεια που ένα προϊόν προξενεί στην κοινωνία μετά την αποστολή του»*.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό πως, αν και η έννοια της ποιότητας επιδέχεται διαφορετικούς ορισμούς, είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν αυτή αναφέρεται σε προϊόντα ή υπηρεσίες. Η σημαντικότητα της ποιότητας έγκειται στο γεγονός ότι είναι αδιαπραγμάτευτη, διαχέεται σε κάθε τομέα, προωθεί την παραγωγικότητα, οδηγεί σε μεγαλύτερο μερίδιο αγοράς, προάγει τη βελτίωση ενός οργανισμού και τέλος κοστίζει λιγότερο από την έλλειψη αυτής (Oakland, 2014).

### **3.3.Ορίζοντας την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως καθημερινή υπηρεσία ενός μεγάλου ανθρώπινου δυναμικού που επηρεάζει το σύνολο των κοινωνικό-οικονομικών σχέσεων, έχει καταστήσει το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση σε έναν από τους σημαντικότερους ερευνητικούς τομείς. Οι συνεχείς εξελίξεις και τα νέα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τους κλάδους της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας καθώς και οι προσδοκίες και ανάγκες των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας, οδηγούν

στην απαίτηση για μια πιο αποτελεσματική, βελτιωμένη και ποιοτική παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Sallis, 2005).

Ωστόσο, και στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να οριστεί η έννοια της ποιότητας (Murgatroyd & Morgan, 1993). Η πολυπλοκότητα, που χαρακτηρίζει τους παράγοντες που επιδρούν στην αγωγή και την εκπαίδευση, λειτουργεί ως τροχοπέδη για τον καθορισμό και την αποδοχή ενός καθολικού ορισμού (Κουτούζης, 1999). Έτσι, η πρόκληση της ποιότητας οφείλεται τόσο στην υποκειμενικότητα και σχετικότητα της έννοιας της, λόγω της ποικιλίας αντιλήψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους και τις λειτουργίες της (Parker, 2004), όσο και στην περιπλοκότητα που αντανακλά η ίδια η έννοια (Cleary, 2001).

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να ιδωθεί από πολλές πλευρές, ανάλογα με τις εκάστοτε θεωρήσεις και αξίες που κυριαρχούν στην κοινωνία. Σύμφωνα με τους Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα (2008), διαμορφώνονται τρεις βασικές απόψεις σχετικά με την έννοια αυτή.

Η πρώτη αντανακλά την ανθρωποπλαστική διάσταση της εκπαίδευσης, κατά την οποία ποιοτική είναι η εκπαίδευση, η οποία καλλιεργεί το πνεύμα του ατόμου, οδηγεί το άτομο στην ηθική του ανάταση και συμβάλλει στο να αναπτύξει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και έναν ακέραιο χαρακτήρα (Ματθαίου, 2000). Ωστόσο, η θεώρηση αυτή δύσκολα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πρακτικό σύστημα αναφοράς στα πλαίσια του σχολείου. Οι γενικευμένες έννοιες, χωρίς σαφή χαρακτηριστικά που χρησιμοποιεί, δεν εξυπηρετούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και στη διατύπωση σαφών στόχων για ανάληψη δράσεων (Ζωγόπουλος, 2010).

Η δεύτερη αντίληψη για την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση οριοθετείται στα πλαίσια της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος. Ωστόσο, αυτή η θεώρηση φαίνεται να απομακρύνεται από μακροπρόθεσμους στόχους, που αντανακλώνται στην παιδεία και στην

κουλτούρας μίας κοινωνίας. Εδώ, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση προσκολλάται στον ανταγωνισμό και το προσωπικό όφελος του κάθε ατόμου και παραγκωνίζει το ζητούμενο για διαρκή βελτίωση της παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που θα ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες και ταυτόχρονα θα διατηρούν υψηλά τα ανθρωπιστικά ιδεώδη της παιδείας (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2001).

Η τρίτη θεώρηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση έχει ως βάση τον ορισμό που δίνει ο Deming (1986). Σύμφωνα με την θεώρηση αυτή, η ποιότητα έγκειται στο βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του αποδέκτη, με ό,τι ορίζεται για αυτόν ως ανάγκη ή ως ικανοποίηση. Η ερμηνεία αυτή της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ φαίνεται να ακολουθεί το δημοκρατικό πλουραλιστικό πνεύμα της σύγχρονης κοινωνίας, υποκρύπτει έντονα στοιχεία ατομικισμού που υποβαθμίζουν την αξία της παιδείας σε προϊόν προς χρήση και αποκαλύπτουν την προέλευσή της από τον κόσμο των οικονομικών επιστημών (Ματθαίου, 2000).

#### **3.4. Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση**

Το μοντέλο της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση (Total Quality Management in Education) βασίζεται στη φιλοσοφία και τις αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας. Αν και η ονομασία φαίνεται διαφορετική, ουσιαστικά οι τεχνικές και οι αρχές που υιοθετούνται είναι ίδιες, με μόνη διαφορά ότι αναφέρονται σε σχολικούς οργανισμούς και όχι σε επιχειρήσεις (Ζαβλανός, 2003). Με τον όρο ολική ποιότητα στην εκπαίδευση αναφερόμαστε σε μία διαρκή προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, μια συνεχή πορεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005) και μία διαρκή προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών των πελατών της εκπαίδευσης, με όσο το δυνατόν χαμηλότερο κόστος (Mukhopadhyay, 2005). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στη συστημική θεώρηση του

εκπαιδευτικού συστήματος και αφορά τόσο τις λειτουργίες και τα επιμέρους τμήματα, όσο και τους μαθητές, τους γονείς, τους εργαζόμενους αλλά και την κοινωνία ως σύνολο (Leuenberger & Whitaker, 1993).

Δύο από τις πιο σημαντικές έννοιες στο μοντέλο της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση είναι αυτές του πελάτη και του προμηθευτή (Murgatroyd & Morgan, 1993). Η έννοια του πελάτη δεν περιορίζεται μόνο στην ομάδα των μαθητών. Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, πελάτες θεωρούνται (Ζαβλανός, 2003): οι μαθητές ενός σχολείου, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες του προϊόντος, δηλαδή της εκπαίδευσης· οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι πληρώνουν για το προϊόν· οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αποδέκτες τόσο των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του προϊόντος των μαθητών κατά τη διαδικασία αλληλεπίδρασής τους· η αγορά εργασίας, η οποία θα επωφεληθεί από την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι μαθητές και τέλος η κοινωνία στο σύνολό της, στην οποία θα συνεισφέρει αργότερα το ενήλικο άτομο ως ενεργός πολίτης με υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Η έννοια του προμηθευτή αναφέρεται στα άτομα εκείνα που προμηθεύουν τους πελάτες είτε με υλικά απαραίτητα για τη διαδικασία παραγωγής του προϊόντος είτε με τα αποτελέσματα των διαδικασιών. Κάθε άτομο του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι προμηθευτής και πελάτης (Bonstingl, 1992). Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα στην τάξη. Έτσι, για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει, παίρνει το ρόλο του προμηθευτή ενώ ο μαθητής του πελάτη. Αντίστροφα, όταν ο μαθητής απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, λειτουργεί ο ίδιος ως προμηθευτής και τότε ο εκπαιδευτικός γίνεται πελάτης. Κάθε αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, μπορεί να λογαριαστεί ως αλληλεπίδραση μεταξύ προμηθευτή και πελάτη (Ζωγόπουλος, 2010).

Στην αλληλεπίδραση αυτή, σημαντικό ρόλο, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) παίζει η ανατροφοδότηση. Η ανατροφοδότηση δίνει τη δυνατότητα στους προμηθευτές να κατανοήσουν τις ανάγκες των πελατών, ώστε να τις ικανοποιήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Έτσι στα πλαίσια του σχολείου σχηματίζεται μια αλυσίδα προμηθευτών και πελατών, η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από την προσφορά ή ανατροφοδότηση του άλλου. Οι ισχυροί δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στους κρίκους της αλυσίδας, προωθούν καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση των μαθητών (Sallis, 2005).

Σύμφωνα με τους Ζαβλανό (2003) και Sallis (2005) το μοντέλο της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση επικεντρώνεται:

- στην ανταπόκριση στις ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών καθώς και την υπέρβασή τους.
- στη διαρκή προσπάθεια βελτίωσης των σχολικών διαδικασιών. Η διαρκής αυτή προσπάθεια έχει ως γνώμονα τις ανάγκες των πελατών, οι οποίες συνεχώς μεταβάλλονται και αντικαθίστανται από καινούριες.
- στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, μέσω της ανάθεσης ρόλων ευθύνης και σε αυτούς. Η επίλυση των προβλημάτων επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν σε αυτή παίρνουν μέρος τα άτομα, τα οποία επηρεάζονται άμεσα από αυτά.
- στην ελαχιστοποίηση των αδύνατων σημείων του εκπαιδευτικού συστήματος και στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεθόδων που προωθούν την αποτελεσματική και κριτική μάθηση. Για να είναι επιτυχημένη η διαδικασία αυτή, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο συνεχής έλεγχος και η διαρκής αξιολόγηση της πορείας υλοποίησής της.
- στην ενίσχυση τόσο των ατομικών ικανοτήτων όσο και της δυναμικής της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να γνωρίσουν τις ικανότητες των

μαθητών τους και να επεκτείνουν το εύρος των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούν, ώστε να συμπεριλάβουν στη μαθησιακή διαδικασία όλους τους μαθητές. Και τέλος,

- στην ενεργό εμπλοκή όλων των συσχετιζόμενων, με τη λειτουργία και το ρόλο του σχολείου, φορέων. Η αλληλεπίδραση θα πρέπει να επιδιώκεται, ώστε το σχολείο να διαμορφωθεί σε ένα «σχολείο ποιότητας».

Γίνεται, επομένως, φανερό πως εισάγοντας τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στα σχολεία επιδιώκεται η μετατροπή του ισχύοντος εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού συστήματος σε ένα σύστημα, το οποίο βασίζεται στη συνεχή βελτίωση και μάθηση. Έχοντας ως γνώμονα τους πελάτες, δίνει βαρύτητα στη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά και στη βελτίωση των μέσων, των διαδικασιών και των μεθόδων που οδηγούν σε αυτά. Επιπλέον, αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και προωθεί την ομαλή συνεργασία μεταξύ τους. Κύριο πλεονέκτημα της φιλοσοφίας αυτής είναι ότι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις διαδικασίες, έτσι ώστε τα αποτελέσματα της μάθησης να είναι περισσότερα από τα μέσα και υλικά που δαπανήθηκαν για την απόκτηση αυτής (Preedy, Glatter & Levacic, 1997).

Το μοντέλο της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση διέπεται από τρεις βασικές αρχές. Οι αρχές αυτές, σύμφωνα με τον Ζαβλανό, (2003) είναι:

- η επικέντρωση στις ανάγκες του μαθητή,
- η πίστη και η προσήλωση στη συνεχή βελτίωση και
- η ενεργός συμμετοχή όλων των ατόμων.

Η πρώτη αρχή αναφέρεται στην επικέντρωση και ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Οι μαθητές είναι οι κύριοι εσωτερικοί πελάτες της εκπαίδευσης και ικανοποιώντας

τις ανάγκες και προσδοκίες τους, ικανοποιούνται, επίσης, οι ανάγκες του εξωτερικού πελάτη, δηλαδή της κοινωνίας (Juran, 1988). Άλλωστε, η κοινωνία και η εκπαίδευση βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι πρέπει να προσαρμόζονται συνεχώς στις απαιτήσεις των νέων οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων, ώστε όταν ο μαθητής – πελάτης της εκπαίδευσης βγει στην αγορά εργασίας να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις γρήγορες και συνεχείς αλλαγές της (Deming, 1986).

Η δεύτερη αρχή αφορά στη δέσμευση όλων των μελών να καταβάλλουν συνεχή προσπάθεια βελτίωσης. Τα μέλη δεν αρκεί μόνο να υιοθετήσουν τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά να πιστέψουν και να προσηλωθούν στους στόχους βελτίωσης που έχουν θέσει (Crosby, 1979· Deming, 1986· Juran, 1988). Για την αρχή αυτή, καθοριστικό ρόλο παίζει η δέσμευση από πλευράς διοίκησης, καθώς είναι αυτή που θα παρακινήσει τα υπόλοιπα μέλη και θα θέσει σε εφαρμογή το πλάνο της ολικής ποιότητας (Deming, 1986).

Η τελευταία αρχή επικεντρώνεται στη σημασία συμμετοχής όλων των μελών μίας σχολικής κοινότητας κατά την εφαρμογή του μοντέλου της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πλήρης και ενεργός συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού στοχεύει στην εκπλήρωση του έργου τους και στη βελτίωση του τελικού παραχθέντος αποτελέσματος (Juran, 1981). Σύμφωνα με τον Deming (1986), τα μέλη κάθε οργανισμού είναι η σημαντικότερη πηγή για την υλοποίηση του μοντέλου. Όμως για να έχει αξία η πηγή αυτή, θα πρέπει να αξιοποιηθούν όλες οι δυνατότητές της (Deming, 1986).

Συμπερασματικά, μέσα από τη στοχοθεσία και τη διατύπωση των αρχών, γίνεται φανερό πως η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση και σκέψη, η οποία διαχέεται στο σύνολο των εκφάνσεων της σχολικής ζωής και στο σύνολο των μελών που εμπλέκονται σε αυτή. Είναι μια διαδικασία πεπερασμένη στο χρόνο που οδηγεί σε

έναν νέο τρόπο ζωής και σκέψης (Murgatroyd & Morgan, 1993). Έναν τρόπο ο οποίος βασίζεται στην ατέρμονη προσπάθεια για βελτίωση.

### **3.5. Η εφαρμογή της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση**

Ο Dr. William Edwards Deming θεωρείται ένας από τους πενήντα επαναστάτες σοφούς της ανθρωπότητας (Ζαβλανός, 2003) και έχει αποκαλεστεί ως «ο πατέρας του τρίτου κύματος της βιομηχανικής επανάστασης» (If Japan Can... Why Can't We? [NBC White Paper], 1980). Γνωστός από τη συμβολή του στη σημαντική πρόοδο και εξέλιξη της Ιαπωνικής βιομηχανίας, ο Deming έχει εισηγηθεί πληθώρα απόψεων για τη διοίκηση και την ποιότητα (Suarez, 1992). Το σύστημα διοίκησης που προτείνει κινείται ανάμεσα σε αρχές που αντανακλώνται στο έργο του για τα 14 σημεία, τη «βαθιά γνώση», τον κύκλο PDSA (Plan, Do, Study, Act) και τις 7 θανάσιμες ασθένειες (Farooq et al., 2007).

Δημιουργώντας μία ολοκληρωμένη πρόταση για το μετασχηματισμό των επιχειρήσεων, ο Deming διατύπωσε τα 14 σημεία για τη διοίκηση. Τα 14 αυτά σημεία καθοδηγούν τους ηγέτες των επιχειρήσεων να προβούν σε βελτιώσεις και αλλαγές στον τρόπο εργασίας και κουλτούρας της επιχείρησής τους (Leuenberger & Whitaker, 1993). Τα σημεία αυτά εισήχθησαν στην εκπαίδευση και αρχικά εφαρμόστηκαν στη διοικητική οργάνωση του σχολικού συστήματος. Αργότερα, ωστόσο, έγινε φανερό ότι η φιλοσοφία του Deming μπορεί να υλοποιηθεί και στα στενά πλαίσια μίας τάξης, καθώς ακόμη και εκεί έχουμε μία μορφή διοίκησης από πλευράς εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και τη διαδικασία της μάθησης (Ζαβλανός, 2003). Σύμφωνα με τον Deming (1986), ο ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στο να διοικεί τόσο τους μαθητές του όσο και να προωθεί τις μαθησιακές ικανότητες σε αυτούς. Στο ρόλο αυτό ιδιαίτερη σημασία έχει η θεωρία της «βαθιάς γνώσης» του Deming. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η μάθηση δεν μπορεί να έχει



ως βάση μόνο την εμπειρία, αλλά θα πρέπει να συνδέεται με τη θεωρία, τον προγραμματισμό και την πρόβλεψη (Deming, 1986). Τα σημεία που διατύπωσε αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και τους υποστηρίζει στη διαδικασία επίτευξης της ποιότητας και βελτίωσης του σχολικού συστήματος. Τα 14 σημεία του Deming για την εκπαίδευση έχουν επιγραμματικά ως εξής (Arcaro, 1995· Deming, 1986· Ζαβλανός, 2003· Johnson, 1993):

- 1) *Εμμονή στο στόχο.* Η διοίκηση του σχολείου δεσμεύεται για τη διατήρηση των τιθέμενων στόχων, ως προς τη διαρκή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- 2) *Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας.* Η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση διαφέρει από άλλες πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου, καθώς δε συνιστά ένα απλό πρόγραμμα. Αντίθετα, είναι ένας νέος τρόπος σκέψης που επιδρά στις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον.
- 3) *Ανεξαρτητοποίηση από τη μαζική αξιολόγηση για την επίτευξη της ποιότητας.* Ο Deming υποστηρίζει πως αν οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας, θα πρέπει να σιγουρευτούν ότι η αξιολόγηση είναι μια συνεχής διαδικασία και μπορεί να λαμβάνει χώρα ακόμη και κάθε μέρα.
- 4) *Ελαχιστοποίηση του κόστους.* Η επιλογή των τεχνολογιών, των δραστηριοτήτων, του εξοπλισμού ακόμη και του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες των χρηστών - πελατών.
- 5) *Συνεχής βελτίωση του συστήματος παραγωγής και των υπηρεσιών.* Η βελτίωση της ποιότητας δεν μπορεί να τερματίσει, επειδή η ολική ποιότητα όπως και η τελειότητα δεν μπορούν ποτέ να επιτευχθούν.
- 6) *Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία.* Η επιτυχής υλοποίηση της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας απαιτεί συνεχή εκπαίδευση από πλευράς εκπαιδευτικών.

- 7) *Αποτελεσματική ηγεσία.* Ο ρόλος του ηγέτη στα πλαίσια της θεωρίας του Deming είναι αυτός του μέντορα, του υποστηρικτή και του παρακινητή. Δίνει έμφαση στη βελτίωση ολόκληρου του σχολικού συστήματος και επικεντρώνει τα μέλη προς το στόχο, το όραμα της ποιότητας.
- 8) *Εξάλειψη του φόβου.* Για να υιοθετηθούν αλλαγές σε ένα σχολικό σύστημα είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και ρίσκα. Όμως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελεί η εξάλειψη του φόβου των εργαζομένων.
- 9) *Κατάργηση των διατμηματικών εμποδίων.* Όταν τα διάφορα τμήματα αντιμετωπίζουν το έργο τους ως κομμάτι του συνόλου που αλληλεπιδρά με το υπόλοιπο σύστημα, τότε επιτυγχάνεται η πρόοδος και η ανάπτυξη της ποιότητας.
- 10) *Κατάργηση των συνθημάτων.* Τα συνθήματα μπορεί να εξυπηρετούν τις ανάγκες τις αγοράς, όχι όμως και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απομακρύνονται από τα συνθήματα και να προτρέπουν τους μαθητές να αξιοποιούν όλες τις δυνατότητες και ικανότητές τους.
- 11) *Κατάργηση ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας.* Η κατάργηση των ποσοτικών στόχων και των προτύπων εργασίας και η ταυτόχρονη αντικατάστασή τους με δέσμευση στην ποιότητα, εμπνευσμένη ηγεσία και βελτίωση των διαδικασιών εργασίας φέρνει έναν οργανισμό πιο κοντά στην επίτευξη της ποιότητας.
- 12) *Απομάκρυνση εμποδίων από το αίσθημα ικανοποίησης για την εργασία.* Η επίτευξη της ποιότητας απαιτεί την πλήρη συνεισφορά κάθε μέλους ενός οργανισμού. Για να αποδώσουν τα μέγιστα, όμως, τα μέλη θα πρέπει να βιώνουν αισθήματα ικανοποίησης από την εργασία που προσφέρουν.

- 13) *Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης.* Το σημείο αυτό συνδέεται με το σημείο 6 που αναλύθηκε παραπάνω. Στα πλαίσια ενός σχολικού οργανισμού που εφαρμόζει τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας, κάθε εκπαιδευτικός φροντίζει να ενημερώνεται, να μελετά και να βελτιώνεται συνεχώς.
- 14) *Συμμετοχή όλων των ατόμων, για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας.* Τελικό και καθοριστικό σημείο αποτελεί ο συντονισμός όλων των ατόμων για την εφαρμογή όλων των παραπάνω σημείων. Η προσωπική εργασία του κάθε ατόμου ξεχωριστά δεν μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα.

Τα 14 σημεία του Deming παρέχουν ένα πλαίσιο με σημαντικές ενδείξεις, για το πόσο καλά ένας οργανισμός μπορεί να ευθυγραμμιστεί με τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Για τη διαχείριση της αλλαγής, η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση ενσωματώνει την απαίτηση για το σχεδιασμό μίας διαδικασίας εφαρμογής, ώστε τα μέλη ενός σχολικού οργανισμού να κατανοήσουν τους νέους τους ρόλους και να εργαστούν για την επιτυχία του νέου διαμορφωμένου εργασιακού περιβάλλοντος. Η διαδικασία υλοποίησης της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση καθώς και άλλες πτυχές της φιλοσοφίας αναλύονται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

### **3.6.Συστημική θεώρηση του σχολείου και της σχολικής τάξης**

Με τον όρο σύστημα, σύμφωνα με τον Von Bertalanffy (1968), εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων ή υποσυστημάτων, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η μεταβολή ενός στοιχείου επηρεάζει τη λειτουργία των άλλων στοιχείων και κατ' επέκταση ολόκληρου του συστήματος. Στα πλαίσια ενός συστήματος, οι διαδικασίες συντελούνται μέσα σε ένα δίκτυο διαδικασιών, στο οποίο η κάθε διαδικασία επηρεάζει και επηρεάζεται από τις άλλες. Αυτό

συνεπάγεται ότι η εξέταση μίας διαδικασίας ή ενός στοιχείου του συστήματος, αν δε γίνει λαμβάνοντας υπόψη και τις άλλες διαδικασίες ή στοιχεία, δε μπορεί να οδηγήσει στην εύρεση λύσης ενός προβλήματος.

Στο χώρο της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, μπορούμε να μιλάμε για ποιοτικό σύστημα, όταν όλα τα εμπλεκόμενα στοιχεία και οι υπάρχουσες διαδικασίες χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα. Έτσι, ένα σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως ποιοτικό, όταν οι υπηρεσίες του και τα μέλη που το απαρτίζουν προσπαθούν διαρκώς να βελτιωθούν με στόχο να έχουν περισσότερη ποιότητα (Mukhopadhyay, 2005). Σύμφωνα με τον Deming (1986), τα σχολεία αποτελούν συστήματα τα οποία εντάσσονται σε μεγαλύτερα σύστημα, όπως αυτό της κοινωνίας. Η καλή λειτουργία των σχολείων εξαρτάται μέχρις ένα βαθμό από τη λειτουργία άλλων συστημάτων, που είτε βρίσκονται έξω από αυτά, είτε μέσα σε αυτά, είτε απλά αλληλεπιδρούν με αυτά.

Για το σχεδιασμό ενός συστήματος ποιότητας χρειάζονται 7 στοιχεία (Ζαβλανός, 2003). Το σύστημα μίας σχολικής μονάδας εντάσσεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Για να γίνει κατανοητή η θεώρηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά της συστημικής προσέγγισης, είναι αναγκαίο να διασαφηνιστούν πρώτα τα 7 στοιχεία που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτά, σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003) είναι:

- 1) Σκοπός: Στη χώρα μας ο σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με προσόντα για το ρόλο που θα αναλάβουν στην κοινωνία (ΦΕΚ 167/A/30-09-1985).
- 2) Είσοδος: Οι μαθητές, η νομοθεσία, τα αναλυτικά προγράμματα, οι οικονομικές συνθήκες καθώς και οι απαιτήσεις της κοινωνίας αποτελούν στοιχεία στην είσοδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

- 3) Διαδικασίες: Οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, όπως η διδασκαλία, η μάθηση και η διοίκηση, επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η βελτίωσή του συνίσταται στη βελτίωση όλων των διαδικασιών του.
- 4) Έξοδος: Η έξοδος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι απόφοιτοι των σχολείων, οι οποίοι ικανοποιούν τα πρότυπα απόδοσης και βρίσκουν μία θέση είτε στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, τα πανεπιστήμια, είτε στην αγορά εργασίας.
- 5) Προμηθευτές: Προμηθευτές του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι στέλνουν τα παιδιά τους μέσα σε αυτό.
- 6) Πελάτες: Κύριος πελάτης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι μαθητές του. Επιπρόσθετα, πελάτες αποτελούν οι γονείς των μαθητών, τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η αγορά εργασίας και η κοινωνία.
- 7) Ανατροφοδότηση: Η ανατροφοδότηση είναι ένας μηχανισμός ελέγχου του συστήματος, ο οποίος συμβάλει στη βελτίωση όλων των πτυχών που αποτελούν το σύστημα.

Στα 7 αυτά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, ο Ζαβλανός (2003) προσθέτει, επίσης το στοιχείο της μέτρησης της ποιότητας. Η μέτρηση της ποιότητας είναι μία σημαντική διαδικασία για την ποιοτική λειτουργία και παροχή υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα δεδομένα για τη μέτρηση της ποιότητας μπορούν να προέρχονται, όπως και στο προηγούμενο σημείο, από κάθε μέλος του συστήματος.

Πολύ σημαντικό για την έννοια του συστήματος είναι να γίνει κατανοητό ότι αν λείπει έστω και ένα από τα στοιχεία, όπως προαναφέρθηκαν, δε νοείται η ύπαρξη αυτού. Στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, σκοπός είναι η βελτίωση του

εκπαιδευτικού συστήματος. Για να εκπληρωθεί ο σκοπός αυτός, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μελέτη και κατανόηση των στοιχείων και στη συνέχεια η βελτίωσή τους.

Για να γίνει κατανοητή η συστημική προσέγγιση μίας σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να γίνει ανάλυση της λειτουργίας της και να διατυπωθούν οι αλληλεπιδράσεις των στοιχείων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτή. Στο εσωτερικό ενός σχολικού περιβάλλοντος τα στοιχεία που αλληλεπιδρούν είναι τα καθήκοντα, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η δομή και τα άτομα που το απαρτίζουν (Levacic, 1997). Τα τέσσερα αυτά στοιχεία αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπών του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, όταν γίνεται αναφορά στα καθήκοντα ή τα έργα του σχολείου, σε αυτά περιλαμβάνονται η διδασκαλία, η αξιολόγηση, η επίβλεψη του προσωπικού, η διευθέτηση των οικονομικών ή γραφειοκρατικών υποχρεώσεων και οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολείου (Murgatroyd & Morgan, 1993). Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός αναφέρεται στις κτηριακές δομές ενός σχολείου καθώς και το υλικό που υπάρχει μέσα σε αυτό, από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα βιβλία μέχρι τα αναλυτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται. Εν συνεχεία, στην ομάδα των ατόμων βρίσκονται ο διευθυντής, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές καθώς και το ειδικό βοηθητικό ή εκπαιδευτικό προσωπικό. Τέλος, η δομή είναι αναγκαία για τη δημιουργία ενός σχολείου, καθώς σε αυτή εμπίπτουν ο σχεδιασμός των τάξεων, των τμημάτων και της διοίκησης (Ζαβλανός, 2003). Οι τέσσερις αυτές μεταβλητές βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και οποιαδήποτε μεταβολή σημειωθεί σε μία από αυτές, επιφέρει αλλαγές και προσαρμογές στις υπόλοιπες (Levacic, 1997).

Εκτός από τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο εσωτερικό μίας σχολικής μονάδας, το σχολείο ως ένα κοινωνικοτεχνικό σύστημα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του. Το περιβάλλον του είναι το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό σύστημα, του οποίου αποτελεί μέρος (Dewey, 1897).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το σχολείο να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις εκφάνσεις και μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον του, ώστε να ανταποκρίνεται στις ολοένα μεταβαλλόμενες ανάγκες και να υφίσταται μέσα σε αυτό ως ένας ενεργός και όχι αδρανής οργανισμός της κοινωνίας (Deming, 1986).

Η ίδια δομή συστήματος χαρακτηρίζει, επίσης, και τη σχολική τάξη. Όπως στη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι και εδώ έχουμε τα ίδια 7 στοιχεία και αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα. Κατανοώντας τα σημεία αυτά και τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσά τους, δίνεται η ευκαιρία να προωθηθεί η επικοινωνία μεταξύ των τάξεων, των βαθμίδων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των υπόλοιπων μελών μίας σχολικής κοινότητας, με προσανατολισμό τη βελτίωση των λειτουργιών και διαδικασιών. Η συστημική θεώρηση οδηγεί σε σχέσεις συνεργασίας, επικοινωνίας και αποτελεσματικότερης εργασίας (Levacic, 1997).

### **3.7.Συνεχής βελτίωση**

Κοινός τόπος των υποστηρικτών της φιλοσοφίας της διοίκησης ολικής ποιότητας και κατ' επέκταση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί η έννοια της συνεχούς βελτίωσης (Crosby, 1979· Deming, 1986· Feigenbaum, 1956· Garvin, 1998· Juran, 1988· Taguchi, 1981). Για αυτούς η συνεχής βελτίωση αποτελεί βασικό συστατικό για την προσέγγιση της ποιότητας ενός οργανισμού. Η διαδικασία αυτή αποτελεί υποχρέωση όλων των μελών ενός οργανισμού και ταυτόχρονα στόχο τους σε κάθε έκφραση του έργου τους (Deming, 1986· Grosby, 1979). Χωρίς την έννοια της συνεχούς βελτίωσης, κάθε προσπάθεια για αλλαγή ή για επίτευξη της ποιότητας είναι καταδικασμένη να αποτύχει (Crosby, 1979· Deming, 1986· Juran, 1988).

Οι τρεις αυτοί υποστηρικτές διατύπωσαν ο καθένας από ένα πρόγραμμα βελτίωσης της ποιότητας, στα οποία διακρίνονται καθαρά τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσει ένας οργανισμός για να αυξήσει την ποιότητά του. Αν και τα βήματα αυτά αναφέρονται σε επιχειρήσεις, μπορούν πολύ εύκολα να μεταφραστούν και να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια των σχολικών οργανισμών (Ζαβλανός, 2003). Η βελτίωση της ποιότητας στα σχολεία είναι κύριο ζητούμενο της εποχής μας και είναι ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθούμε σε αυτό το σημείο στα προγράμματα που προωθούν τη συνεχή βελτίωση.

Ο Crosby (1979) πρότεινε ένα πρόγραμμα 14 σημείων για τη βελτίωση της ποιότητας. Τα σημεία αυτά συνίστανται στα εξής: Δέσμευση από τη διοίκηση· Δημιουργία ομάδων βελτίωσης ποιότητας· Μέτρηση της ποιότητας· Αξιολόγηση του κόστους της ποιότητας· Ενημέρωση για την ποιότητα· Λήψη διορθωτικών δράσεων· Προγραμματισμός για «μηδέν σφάλματα»· Εκπαίδευση του προσωπικού· Ημέρα αφιερωμένη στα «μηδέν σφάλματα»· Διατύπωση στόχων· Διαπίστωση προβλημάτων και εξάλειψη των αιτιών τους· Αναγνώριση για τα άτομα που προσφέρουν· Σύμβουλοι ποιότητας και Ξανά από την αρχή. Τα σημεία αυτά καταλαβαίνουμε πως αφορούν στο σύνολο της δραστηριότητας ενός οργανισμού και περιέχει στοιχεία τόσο ανατροφοδότησης και ελέγχου όσο και επιβράβευσης.

Αντίστοιχα με τα 14 σημεία του Crosby, ο Juran (1988) διατύπωσε ένα πρόγραμμα 6 φάσεων επίλυσης προβλημάτων για τη βελτίωση της ποιότητας. Οι 6 φάσεις είναι: Καθορισμός της αναγκαιότητας για βελτίωση· Αναγνώριση συγκεκριμένων έργων για βελτίωση· Υποστήριξη των έργων· Διάγνωση των αιτιών· Παροχή λύσεων και Διαρκής βελτίωση. Για τον Juran το πρόγραμμα αυτό δεν έχει στατικό χαρακτήρα. Αντίθετα συνιστά έναν κύκλο των φάσεων και αντανακλά τη συνεχή πορεία ενός οργανισμού προς τη βελτίωση της ποιότητάς του.



Στον ίδιο κυκλικό χαρακτήρα κινείται και ο Deming, διαμορφώνοντας τον κύκλο PDSA από τα αντίστοιχα αρχικά, Plan – Do – Study –Act. Όπως γίνεται φανερό και από τα αρχικά του, πρόκειται για μια διαδικασία τεσσάρων σταδίων, που επιτρέπει στα άτομα να προγραμματίζουν και να οργανώνουν τις σκέψεις και τις δράσεις τους. Τα στάδια αυτά είναι πεπερασμένα στο χρόνο και προσανατολίζονται στη συνεχή βελτίωση. Τα στάδια αυτά επαναλαμβάνονται συνεχώς ως μέρος του ατέρμονου κύκλου της συνεχής βελτίωσης.

Είδαμε, λοιπόν, πως αν και υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την επίτευξη της βελτίωσης της ποιότητας, όλοι οι υποστηρικτές της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της και προσδίδουν σε αυτήν κυκλικό χαρακτήρα. Ο κύκλος της βελτίωσης δε σταματά ποτέ, καθώς πάντοτε σε έναν οργανισμό θα υπάρχει περιθώριο για επιπλέον βελτίωση της ποιότητάς του.

### **3.8. Η ολική ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση**

Μέσα στις διαδικασίες που επιδέχονται βελτίωση σε έναν οργανισμό συμπεριλαμβάνεται και η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Στην αποτελεσματική επιτυχία της συμβάλλει η εφαρμογή των αρχών της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η εισαγωγή των αρχών, η υιοθέτηση και η εφαρμογή τους σε ένα σχολικό περιβάλλον μπορεί να συναντήσει δυσκολίες, οι οποίες προέρχονται τόσο από το ίδιο το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό όσο και από το εξωσχολικό περιβάλλον, όπως οι γονείς των μαθητών ή η ευρύτερη κοινότητα (Rowley, 1995). Ο Ζαβλανός (2003) στο εκπόνημά του, προσπαθεί να αναλύσει τη διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης της φιλοσοφίας καθώς και να δώσει λύσεις για την προβληματική αυτή στους εκπαιδευτικούς εκείνους, που επιδιώκουν να προσδώσουν στη μονάδα τους μεγαλύτερη ποιότητα. Με τις προϋποθέσεις για ομαλή εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

στα πλαίσια του σχολείου καθώς και τις τεχνικές βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, θα ασχοληθούμε σε αυτό το υποκεφάλαιο.

Για την ομαλή υλοποίηση της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, στα πλαίσια μίας σχολικής μονάδας και μίας τάξης, τα τρία απαραίτητα βήματα που πρέπει να γίνουν είναι τα εξής (Ζαβλανός, 2003): α) Όλο το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό ενός σχολείου να εκπαιδευτεί και να επιμορφωθεί για τη συγκεκριμένη φιλοσοφία. Χωρίς τις απαραίτητες πληροφορίες, το εκπαιδευτικό δυναμικό ενός σχολείου δε θα μπορέσει να είναι σε θέση να κατανοήσει τις αρχές και τις τεχνικές της φιλοσοφίας. β) Όλο το προσωπικό να δεχτεί και να δεσμευτεί απέναντι σε αυτή την αλλαγή της λειτουργίας του σχολείου. Η αλλαγή συνίσταται στην τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας και της ένταξης σε αυτήν της ολικής ποιότητας στο πρόγραμμα και τη γενικότερη λειτουργία. γ) Το σχολείο να απομακρυνθεί από παραδοσιακές δομές που επικεντρώνονται στη λήψη αποφάσεων μόνο από τη διοίκηση και διατρέχουν κάθετα τον οργανισμό. Στη νέα δομή κυριαρχεί η συμμετοχική και αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων καθώς και ο οριζόντιος σχεδιασμός.

Τα θετικά αποτελέσματα που θα προκύψουν από την υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση θα γίνουν φανερά μέσα από την εξάλειψη λαθών και την επιτυχία των μαθητών (Bonstingl, 1992). Από τη μία πλευρά, η εξάλειψη λαθών αναφέρεται, κατά τον Arcaro (1995), στα λάθη που λαμβάνουν χώρα κατά τις διάφορες οργανωτικές και ατομικές διαδικασίες. Σε αυτές τις διαδικασίες συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία και η μάθηση. Τα λάθη δεν είναι πάντοτε φανερά, παρά μόνο εντοπίζονται όταν αρχίζει η μελέτη, η ανάλυση και η αξιολόγηση των διαδικασιών. Τα οφέλη από την εφαρμογή της φιλοσοφίας θα γίνουν αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς, μέσω της συνεχούς βελτίωσης των διαδικασιών. Αντίστοιχα, από την άλλη πλευρά, η επιτυχία των μαθητών είναι το ζητούμενο του εκπαιδευτικού συστήματος (Johnson, 1993). Η ποιότητα σε αυτό οδηγεί στην επιτυχία

των μαθητών, γεγονός που την ανάγει σε κύρια προτεραιότητα για το σχολείο και την τάξη (Bonstingl, 1992).

Η ποιότητα στα σχολεία μπορεί να διαπιστωθεί μέσα από διάφορα κριτήρια ποιότητας. Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), για την εκπαίδευση τα κριτήρια αυτά είναι: οι καλές κτηριακές υποδομές· οι επαρκώς καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί· ο βαθμός αποδοχής των ηθικών αξιών· τα ικανοποιητικά αποτελέσματα των εξετάσεων· η εξειδίκευση σε διάφορους τομείς· η υποστήριξη από τους γονείς των μαθητών, την αγορά εργασίας και την τοπική κοινότητα· οι άφθονες πηγές· η χρήση νέων τεχνολογιών· η ισχυρή και χαρισματική ηγεσία· η προσήλωση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και τέλος το καλό αναλυτικό πρόγραμμα.

Όπως γίνεται φανερό, τα κριτήρια αυτά αναφέρονται στη δημιουργία εκείνων των συνθηκών, δομών και κλίματος που θα επιτρέψουν στους μαθητές να αποδώσουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Για να αναπτυχθεί η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να βρίσκεται στο κέντρο των αλλαγών ο πελάτης – μαθητής (Murgatroyd & Morgan, 1993). Οι γονείς ως κύριοι προμηθευτές, παρέχουν στο σχολείο την κύρια πηγή, το μαθητή, με βάση τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν μια σειρά από διαφορετικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση (Arcaro, 1995). Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και η ταυτόχρονη εξάλειψη των λαθών με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών θα προσδώσουν σε αυτές μεγαλύτερη ποιότητα (Sallis, 2005).

Σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), υπάρχουν ορισμένες τεχνικές βελτίωσης της διδασκαλίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που οδηγούν στην αύξηση της ποιότητας. Οι τεχνικές αυτές λαμβάνουν χώρα τόσο για τον προγραμματισμό και την οργάνωση του μαθήματος όσο και για την χρησιμοποίηση της ανατροφοδότησης. Οι

τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν βήματα τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τους τρόπους διδασκαλίας τους. Οι βελτιώσεις αυτές είναι σταδιακές και πάντα έχουν χώρο για περισσότερη πρόοδο και εξέλιξη.

Στον προγραμματισμό και την οργάνωση του μαθήματος, τα βήματα που προτείνονται αφορούν: α) Στην πρώτη μέρα του μαθήματος. Εδώ ο εκπαιδευτικός γνωρίζεται με τους μαθητές, έρχεται σε μία πρώτη επαφή με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, διατυπώνει τις προσδοκίες και τους στόχους της χρονιάς και τίθενται οι κανόνες λειτουργίας της τάξης. β) Στη διδασκαλία του μαθήματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στο βήμα αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάζει ικανοποιητικά και με ποικίλες μεθόδους το μάθημά του, να σέβεται τους μαθητές, να επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή όλων και να είναι ευέλικτος και δίκαιος με αυτούς. γ) Στην παρουσίαση γνήσιου ενδιαφέροντος από πλευράς του εκπαιδευτικού για τη μάθηση των μαθητών του. Βασικές προϋποθέσεις για το βήμα αυτό είναι η κατανόηση, ο σεβασμός και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων στοιχείων του κάθε μαθητή, η παράδοση του μαθήματος με τρόπο ώστε να μην αποκλείεται κανείς από τη διαδικασία μάθησης καθώς και η συνεχής ενθάρρυνση προς τους μαθητές. Και δ) στη χρήση διαφόρων μέσων και πρακτικών. Στο τελευταίο αυτό βήμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί μία πληθώρα διδακτικών μεθόδων και μέσων για να παρουσιάσει το μάθημά του και ταυτόχρονα να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν και αυτοί τον τρόπο και τα μέσα παρουσίασης των γνώσεών τους.

Εν συνεχεία, τα βήματα για τη χρησιμοποίηση της ανατροφοδότησης αφορούν: α) στη συχνή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές. Εδώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει να λαμβάνει συχνά σχόλια από τους μαθητές και να ενθαρρύνει τις συζητήσεις που αφορούν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που θα προκύπτουν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθεί. β) Στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του. Ο εκπαιδευτικός καλείται

στο βήμα αυτό να προβεί σε ένα δημιουργικό διάλογο με τους συναδέλφους τους για θέματα που τον απασχολούν. Εδώ μπορεί, επίσης, να επιδιώξει την αξιολόγηση της διδασκαλίας του από τους άλλους συναδέλφους, ώστε να λάβει την κατάλληλη ανατροφοδότηση. γ) Στην συνεχή ανατροφοδότηση από πλευράς εκπαιδευτικού προς τους μαθητές. Σημαντική τεχνική βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών αποτελεί η συνεχής, άμεση, εποικοδομητική και θετική ανατροφοδότηση της προόδου των μαθητών. Και δ) στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Η συμπεριφορά του θα πρέπει να είναι φιλική, προσιτή και άμεση προς τους μαθητές. Στο τελευταίο αυτό βήμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να τον πλησιάζουν και να τους αποδεικνύει ότι είναι σύμμαχός τους στο ταξίδι της μάθησης.

Η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση αποτελεί τον κύριο σκοπό και καθήκον του σχολείου. Για να είναι, όμως, αποτελεσματική, πρέπει να δίνεται συνεχής έμφαση στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθούνται καθημερινά στο μάθημα από τον εκπαιδευτικό (Johnson, 1993). Τα παραπάνω βήματα, όπως αναφέρθηκαν, παρέχουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο τεχνικών και στρατηγικών που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Ζαβλανός, 2003). Οι προτάσεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν ένα πιο αποτελεσματικό κλίμα στην τάξη τους, να βελτιώσουν τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας τους και τέλος να θέσουν σε νέες βάσεις τις σχέσεις τους τόσο με τους μαθητές όσο και με τα υπόλοιπα μέλη μιας σχολικής κοινότητας.

### ***3.9. Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση***

Έρευνες έχουν δείξει πως η εφαρμογή της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο σε διάφορους τομείς και αφορά σε πολλά μέλη της

σχολικής πραγματικότητας (Algozzine et al., 2005· Bof, 1997· Lares, 1995· Μακρή, 2008· Maulding, 1998· Mohaladi, 2001· Paul, 1998· Quong &Walke, 1996· Schargel, 1996· Straus, 1996).

Οι Algozzine et al. (2005) στην έρευνά τους παρατήρησαν σημαντικές διαφορές στις δραστηριότητες εντός τάξης, στη συμπεριφορά και εμπλοκή των μαθητών καθώς και στην παραβίαση των κανόνων. Η εφαρμογή του μοντέλου της ολικής ποιότητας δημιούργησε γονιμότερο έδαφος για αύξηση της προσοχής και εμπλοκής των μαθητών, μείωση της διάσπασης προσοχής τους καθώς και βελτίωση στη γενικότερη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους από άλλες τάξεις, όπου δεν εφαρμόστηκε το μοντέλο της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό εμπλοκής, υπευθυνότητας και σκοπιμότητας τόσο στη μάθησή τους όσο και τη συμπεριφορά τους (Algozzine et al., 2005). Αντίστοιχα οφέλη στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών αναφέρονται από τους Bof (1997), Lares (1995), Maulding (1998), Quong &Walke (1996), Schargel (1996) και Straus (1996). Η έρευνα του τελευταίου, σε αντίθεση με τις προηγούμενες, εστιάζόταν στα μαθηματικά, όπου, όμως και σε αυτόν τον τομέα, παρατηρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική βελτίωση και αύξηση στις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών.

Θετικά αποτελέσματα έχουν σημειωθεί, επίσης, στα ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο Mohaladi (2001) παρατήρησε αύξηση στις εγγραφές των μαθητών, μετά από εφαρμογή της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι Bof (1997), Maulding (1998) και Schargel (1996) διαπίστωσαν μείωση της σχολικής διαρροής, ενώ ο Paul (1998) εντόπισε βελτιώσεις τόσο στο κλίμα όσο και στην κουλτούρα του σχολείου.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες πάνω στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση έχουν δείξει επιτυχή εφαρμογή και θετικά αποτελέσματα συγκεκριμένα από την υιοθέτηση των 14 σημείων του Deming. Βελτιώσεις στη σχολική κουλτούρα και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν από τους Marshall, Pritchard & Gunderson (2004), μεγαλύτερος βαθμός ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους από τον Chappell (1993), ενώ θετικά αποτελέσματα στην σχολική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα σημειώθηκαν από τους Hayward (1998), Lukhwareni (2003) και Mohaladi (2001).

Θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση έχουν παρουσιαστεί και για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι Algozzine et al. (2005) παρατήρησαν εδραίωση της κουλτούρας ποιότητας από πλευράς εκπαιδευτικών, όταν οι τελευταίοι διαπίστωσαν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές και ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες τους. Επιπλέον, σε εφαρμογή της φιλοσοφίας αυτής σε σχολείο δημοτικής εκπαίδευσης, ο Bartoletti (2000) παρατήρησε σημαντική αύξηση στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης κατά την ανάληψη δράσεων βελτίωσης του σχολείου. Τέλος, ο Turk (1994) στο εκπόνημά του παρουσίασε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας, λόγω της δυνατότητας που τους έδωσε να αισθάνονται δυνατοί και ικανοί να υλοποιήσουν τα σχέδια και τους στόχους τους.

Σε ελληνικά πλαίσια, η Μακρή (2008) παρουσιάζει τις θετικές αλλαγές που σημειώθηκαν από την υιοθέτηση ενός σχολείου της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι βελτιωτικές αυτές αλλαγές αφορούσαν στη λειτουργία και λειτουργικότητα της τάξης και του σχολείου, στην οργάνωση των δράσεων και της σχολικής ζωής καθώς και στην αλλαγή συμπεριφοράς και κουλτούρας τόσο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων τους. Η υιοθέτηση της φιλοσοφίας της συνεχούς βελτίωσης

βοήθησε το σχολείο να επιτύχει τους στόχους που είχε θέσει, εντασσόμενη στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής και μεταφραζόμενη με δράσεις συμμετοχικού χαρακτήρα και ευγενούς άμιλλας.

Συμπερασματικά, είδαμε πως τα αποτελέσματα των ερευνών αντανακλούν το θετικό αντίκτυπο που έχει η υλοποίηση της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση στην καθημερινότητα, τις λειτουργίες και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε ένα σχολείο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ότι η εφαρμογή της φιλοσοφίας αυτής συμβάλλουν στη μείωση της αποτυχίας των μαθητών, στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και στην αύξηση της αποδοτικότητας και ικανοποίησης όλων των μελών μίας σχολικής κοινότητας. Έτσι, θα λέγαμε πως η εισαγωγή της στα σχολεία προβάλλει ενθαρρυντικά για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που επιδιώκουν την ποιότητα και εργάζονται για τη συνεχή βελτίωσή της.

### **3.10. Σκέψεις πίσω από την επιλογή των δύο φιλοσοφιών**

Όμως κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί τι κρύβεται πίσω από την επιλογή τόσο της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας όσο και της καθολικής σχεδίασης για μάθηση για τη διερεύνηση τρόπων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο τελευταίο, λοιπόν, αυτό υποκεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα γίνει μία προσπάθεια παρουσίασης των σκέψεών μου πίσω από την επιλογή αυτή. Στόχος είναι ο αναγνώστης να σχηματίσει μία καθαρή εικόνα σχετικά με το γιατί επιλέχθηκαν αυτές οι φιλοσοφίες και όχι κάποιες άλλες.

Αρχικά, όπως είδαμε στην ανάλυση των δύο κεφαλαίων των φιλοσοφιών, τόσο η μία όσο και η άλλη παρουσιάζουν μία πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων, αφενός για όσους τις εφαρμόζουν και αφετέρου για όσους δέχονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής. Πιο συγκεκριμένα, είδαμε ότι η καθολική σχεδίαση για μάθηση συμβάλει στη διαμόρφωση



επιλογών διδασκαλίας, οι οποίες προάγουν τόσο το εκπαιδευτικό έργο όσο και τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών. Αντίστοιχα, η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση παρέχει ένα δομημένο πλαίσιο αναμόρφωσης, που στοχεύει στη βελτίωση του σχολείου αλλά ταυτόχρονα και της κάθε τάξης ξεχωριστά. Έτσι, θα λέγαμε πως από τη μία πλευρά η καθολική σχεδίαση για μάθηση καλύπτει το γνωστικό – μαθησιακό κομμάτι, ενώ η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση το κομμάτι οργάνωσης – ηγεσίας – σχέσεων που διαμορφώνονται στο σύνολο της σχολικής μονάδας.

Από την άλλη, αν φέρουμε στο μυαλό μας το χάσμα που διατυπώθηκε σχετικά με τα ζητήματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην παγκόσμια και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, θα διαπιστώσουμε ότι οι αλλαγές που θα καλούνται να γίνουν δεν είναι μονόπλευρες. Αντιθέτως, η κλήση για αλλαγή στοχεύει από τη μία στα δρώμενα της τάξης και τις εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές και από την άλλη στην βελτίωση και ανανέωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας προς κάθε κατεύθυνση.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η επιλογή μίας μόνο φιλοσοφίας, όπως για παράδειγμα μίας από αυτές που αναλύθηκαν κατά την παρουσίαση πρακτικών που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν θα μπορούσαν να καλύψουν το χάσμα που υπάρχει, καθώς θα άφηναν ανικανοποίητες κάποιες από τις υπάρχουσες ανάγκες. Η στόχευση μίας φιλοσοφίας είτε στο κομμάτι της διδασκαλίας είτε στο κομμάτι βελτίωσης της σχολικής μονάδας καταλαβαίνουμε πως είναι μονόπλευρη και δεν ανταποκρίνεται στο ζητούμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Έτσι, η επιλογή για συγκερασμό δύο φιλοσοφιών που καλύπτουν διαφορετικά κομμάτια της σχολικής ζωής και καθημερινότητας φαίνεται πως θα μπορούσε να ανταποκριθεί στο ζητούμενο. Έχοντας αυτό ως κύρια σκέψη επιλέχθηκε η καθολική σχεδίαση για μάθηση και η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση σαν βάση για διερεύνηση τρόπων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.


Πώς όμως η εφαρμογή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με την καθολική σχεδίαση για μάθηση υπό το πρίσμα της προώθησης της συμπερίληψης; Κλείνοντας, λοιπόν, το πρώτο μέρος της παρούσας διατριβής έχουμε στο μυαλό μας όλα τα στοιχεία των τριών φιλοσοφιών που θα θέσουμε υπό εξέταση. Η διερεύνηση ξεκινάει με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε με στόχο την απάντηση του ερωτήματός μας.



## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

**ΣΤΟ ΠΡΟΣΚΗΝΙΟ ΤΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ...**

**Η ΕΡΕΥΝΑ**

 UNIVERSITY of NICOSIA

## **ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΥΠΟ ΤΟ ΦΩΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ**

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Ακολουθούμενης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έρχεται το δεύτερο μέρος, στο οποίο καταπιάνομαι με τα ζητήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Πρώτο από τα κεφάλαια του δεύτερου μέρους αποτελεί η Μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκεφάλαια που αναλύονται αφορούν στην επιλογή για την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και κυρίως της μεθόδου της έρευνας δράσης· της θεμελιακής θεωρίας ως μέθοδο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων· της επιλογής του δείγματος· των μέσων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν· της πορείας της έρευνας και τα στάδια που ακολουθήθηκαν· τα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας και τέλος το κεφάλαιο θα κλείσει με την αναφορά στο ρόλο μου ως ερευνήτρια στα πλαίσια της παρούσας ποιοτικής έρευνας.

#### ***4.1. Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση***

Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση αφορά στη φαινομενολογική έρευνα, με στόχο την επαγωγική και ολιστική κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, μέσω της εξέτασής της σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014). Επιδιώκει την περιγραφή και μελέτη μίας κατάστασης ως βίωμα και αναλύουν προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις (Merriam & Tisdell, 2015). Οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης κάνοντας χρήση λεπτομερών στοιχείων και δίνοντας έμφαση σε ολιστικές μορφές ανάλυσης και επεξήγησης δεδομένων (Burke & Christensen, 2014). Βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της φύσης τους αποτελεί η ιδέα ότι τα βιώματα και οι συμπεριφορές είναι

κοινωνικά οικοδομημένες και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον γύρω τους (Merriam & Tisdell, 2015). Υπάρχουν πολλές υποκειμενικές κατασκευές και ερμηνείες της πραγματικότητας, οι οποίες υπόκεινται σε διαρκείς μεταβολές (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Το ενδιαφέρον των ποιοτικών ερευνών, εστιάζεται στην διερεύνηση και κατανόηση του είδους των συγκεκριμένων ερμηνειών μέσα σε καθορισμένα χωρο – χρονικά πλαίσια (Maxwell, 2013).

Σύμφωνα με την περιγραφή των Miles, Huberman & Saldana (2014), για τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας, σημειώνεται ότι αυτή λαμβάνει χώρα μέσω της εντατικής επαφής του ερευνητή με το πεδίο ή με μία πραγματική καθημερινή κατάσταση. Ο ερευνητής προσεγγίζει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, τον κατανοούν, αναλαμβάνουν ενεργό δράση και διαχειρίζονται τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα του (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014) και προσπαθεί να διαμορφώσει μία ολιστική εκτίμηση του υπό μελέτη περιβάλλοντος.

Για την επιτυχία διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι αυτή να διεξάγεται συστηματικά, αυστηρά και βάσει στρατηγικών. Επιπρόσθετα, να είναι ανοιχτή σε προσαρμογές και να λαμβάνει υπόψη τα πλαίσια στα οποία υλοποιείται. Η ποιοτική έρευνα απαιτεί κριτική αυτοεξέταση καθώς και συνεχή αναστοχασμό από πλευράς ερευνητή (Mason, 2003). Ο τελευταίος καλείται να υπολογίζει και να εκτιμά τις πράξεις και το ρόλο του και στη συνέχεια να υποβάλλει τα ευρήματα της εκτίμησης αυτής σε αυστηρό έλεγχο και εξέταση, όπως κάνει και με τα δεδομένα που προέρχονται από την έρευνά του (Yin, 2015).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική έρευνα, ο ερευνητής καλείται να διερευνήσει τις ανθρώπινες εμπειρίες, όπως αυτές καταγράφονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να

αντλήσει δεδομένα για να σχηματίσει μία ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τα όσα λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτό (Burke, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνητική προσπάθεια επικεντρώθηκε στην αποτύπωση του δεδομένου σχολικού περιβάλλοντος και στη διερεύνηση των αντιλήψεων, συμπεριφορών και αλλαγών μετά την ανάληψη δράσης. Για τις ανάγκες λοιπόν, της παρούσας διατριβής επιλέχθηκε η νατουραλιστική, ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει ως εύπλαστο το παιδαγωγικό περιβάλλον, ενθαρρύνει τις υποκειμενικές, προσωπικές αναγνώσεις και θεωρήσεις της πραγματικότητας και οδηγεί τον ερευνητή σε διαφορετικές ερμηνείες της πραγματικότητας (Creswell, 2014). Η ποιοτική προσέγγιση έρευνας, σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985), αποτελεί το μοναδικό έγκυρο μέσο για τη μελέτη των ανθρώπων και στη συγκεκριμένη μελέτη πιστεύω πως μου επέτρεψε να κατανοήσω εις βάθος τις πρακτικές, συμπεριφορές και αντιλήψεις των μελών της σχολικής μονάδας.

Πεποίθησή μου είναι ότι η ενδελεχής μελέτη και σφαιρική ανάλυση του πεδίου του σχολείου μπόρεσε να υλοποιηθεί, χάρη στις ευρείες δυνατότητες που προσφέρει στον ερευνητή η ποιοτική προσέγγιση. Με τη νατουραλιστική ερευνητική προσέγγιση κατάφερα να εξετάσω τις συμπεριφορές και πρακτικές των μελών της σχολικής μονάδας στο φυσικό τους περιβάλλον, δηλαδή στο σχολείο, και έτσι να τις κατανοήσω στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Άλλωστε, γενικότερη αντίληψή μου είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο πολλαπλών εκφάνσεων, το οποίο δύναται να επιδεχθεί πολλαπλές αναγνώσεις. Η ποιοτική έρευνα παρέχει αυτή τη δυνατότητα και για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια αποτέλεσε μονόδρομο για την επιλογή της μεθόδου που θα έπρεπε να ακολουθήσω.

Στο δεδομένο σημείο κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί και η διάκριση μεταξύ της μεθόδου και μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εντάσσεται στους κόλπους της ποιοτικής μεθόδου προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος, αφού όπως παρουσιάστηκε, στο επίκεντρο βρίσκεται η ανθρώπινη συμπεριφορά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αυτής. Παράλληλα γίνεται χρήση μεθοδολογιών, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, το photovoice και το αναστοχαστικό ημερολόγιο, που όπως θα αναλυθεί παρακάτω, μου επέτρεψαν να προσηλωθώ στη διεύθυνση των δεδομένων ανθρώπινων συμπεριφορών και να κατανοήσω τις σκέψεις, τις αιτίες πίσω από αυτές καθώς και την εξέλιξή τους μέσα από την πορεία της έρευνας.

#### **4.2. Η επιλογή της έρευνας – δράσης**

Στα πλαίσια διερεύνησης τρόπων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναζήτησα την κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία, προκειμένου να υλοποιήσω την έρευνά μου. Επέλεξα ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα – δράσης, καθώς αφενός θα μου επέτρεπε να διερευνήσω οργανωμένα την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου και αφετέρου διότι θα μου έδινε τη δυνατότητα να παρέμβω αναμορφωτικά και βελτιωτικά σε αυτό.

Η έννοια της έρευνας – δράσης έχει επιδεχθεί από τους μελετητές διάφορους ορισμούς, αντανακλώντας έτσι τις διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν γύρω από αυτή (Stringer, 2014). Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις στους ορισμούς, όπως αυτοί έχουν εκφραστεί κατά καιρούς από τους Stenhouse (1979), Hopkins (1985), Ebbutt (1985), Grundy (1987), Somekh (1995), Carr & Kemmis (2003), Mills (2010), McNiff & Whitehead (2011), McAteer (2013) και Stringer (2014), η έννοια της έρευνας – δράσης θα μπορούσε να αποδοθεί περιεκτικά από τον ορισμό των Kemmis & McTaggart (1988) και έχει ως εξής:

*«Η έρευνα – δράση είναι μία μορφή συλλογικής αυτοστοχαστικής διερεύνησης που διεξάγουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικά περιβάλλοντα για να βελτιώσουν τη λογική και*

*τη δικαιοσύνη των κοινωνικών ή εκπαιδευτικών τους πρακτικών, καθώς και για να κατανοήσουν καλύτερα τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων οι πρακτικές αυτές εφαρμόζονται».* (Kemmis & McTaggart, 1988: 5)

Για την εφαρμογή της έρευνας – δράσης έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα (Lewin, 1946· McNiff, 1988· Nixon, 1981· Zubber – Skerritt, 1996). Παρακάτω θα αναλυθεί το μοντέλο που έχει προτείνει ο Lewin (1946), καθώς αυτό ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Το μοντέλο του Lewin διακρίνει τη διαδικασία της έρευνας – δράσης σε τέσσερα στάδια. Τα στάδια αυτά είναι: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός. Στη συγκεκριμένη έρευνα – δράσης, η αρχή έγινε με μία γενική ιδέα, το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, και την αναζήτηση δεδομένων για το υπό εξέταση θέμα, μέσω της αρχικής αξιολόγησης. Η επιτυχημένη πορεία αυτής της αναζήτησης με οδήγησε στη διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης. Στο σχέδιο δράσης αναφέρονταν οι συγκεκριμένοι τιθέμενοι στόχοι και τα βήματα που θα έπρεπε να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, οπότε ξεκίνησε η παρέμβαση. Στην τελική φάση της διαδικασίας, συλλέχθηκαν τα στοιχεία για να ελεγχθεί, να αξιολογηθεί και να τεθεί υπό στοχασμό η παρέμβαση. Το μοντέλο που προτείνει ο Lewin χαρακτηρίζεται από μία σπειροειδή κίνηση, κατά την οποία σε κάθε κρίκο του σπινάλ ενσωματώνεται ένας κύκλος ανάλυσης, αναγνώρισης, επανατοποθέτησης του προβλήματος, εφαρμογής του πλάνου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (McKernan, 1991). Έτσι, ο στοχασμός και η αξιολόγηση ήταν παρόντες καθ' όλη τη διάρκεια, προσφέροντας δεδομένα για την ορθότερη συνέχιση της έρευνας.

Το μοντέλο του Lewin επιλέχθηκε, καθώς κάθε στάδιό του αποτελεί πυξίδα για τον σχεδιασμό και την απαρέγκλιτη προσήλωση στους στόχους κάθε απόφασης της έρευνας. Ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός έρχονται σε απόλυτη ταύτιση με το θέμα και τον τρόπο προσέγγισης της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, από τη στιγμή που η κύρια ιδέα της είναι ο σχεδιασμός διερεύνησης της υπάρχουσας κατάστασης στο υπό



μελέτη σχολείο ως προς το βαθμό ανάπτυξης της συμπερίληψης, η απόφαση για ανάληψη δράσης με τη μορφή παρέμβασης, η παρατήρηση της επίδρασης της δράσης και τέλος ο στοχασμός πάνω στα αποτελέσματα αυτής. Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο μοντέλο όχι μόνο δίνει την κατεύθυνση για το σύνολο, αλλά με την αναπαραγωγή των τεσσάρων σταδίων σε κάθε πτυχή της έρευνας, μου προσφέρει τη δυνατότητα συνεχούς αξιολόγησης των επιλογών και κινήσεών μου. Όπως θα γίνει φανερό και στη συνέχεια του κεφαλαίου, το μοντέλο αυτό έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των τριών φάσεων της έρευνας που τελικά έλαβαν χώρα.

Κλείνοντας, θα έλεγα πως η έρευνα – δράσης μου έδωσε την ευκαιρία να εμπλέξω στη διαδικασία εξεύρεσης απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει, όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, δίνοντας τους ενεργό και καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση. Η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής των υποκειμένων, η έκφραση μέσω της προσωπικής δράσης και το αναστοχαστικό περιβάλλον στο οποίο έδρασαν, χάρη στο συγκεκριμένο ερευνητικό μοντέλο, συνέβαλε στην ανάπτυξη ενός νέου και βελτιωμένου πλαισίου για όλους.

#### **4.3. Θεμελιωμένη θεωρία**

Η έρευνα – δράσης επιτρέπει την ενσωμάτωση στοιχείων της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) κατά τη διεξαγωγή της. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να αποτελέσει μέσο τόσο για τη βελτίωση της ίδιας της πρακτικής της μεθόδου της έρευνας – δράσης (Corbin & Strauss, 2014) όσο και για την υποστήριξη της δημιουργίας θεωρίας, διαδικασίας και αλλαγής που συντελείται σε οργανισμούς και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Glaser & Strauss, 2012). Η επιλογή μου για τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο, μπορεί να κατανοηθεί και να αιτιολογηθεί μέσα από τη φύση της μεθόδου και τους σκοπούς της, όπως θα αναλυθούν παρακάτω.

Η θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί μία μέθοδο έρευνας αλλά και μία μέθοδο ανάλυσης δεδομένων. Αναπτύχθηκε από τους κοινωνιολόγους Barney Glaser και Anselm Strauss και επηρεάστηκε από το ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interactionism) (Blumer, 1969). Το ρεύμα αυτό πρεσβεύει την αντίληψη ότι τα άτομα και η κοινωνία επηρεάζονται αμοιβαία. Η δε κατανόησή τους μπορεί να γίνει μόνο στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ τους (Blumer, 1969).

Η θεμελιωμένη θεωρία μπορεί να οριστεί ως την ανακάλυψη μίας θεωρίας, η οποία στηρίζεται σε δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με συστηματικό τρόπο στα πλαίσια μίας κοινωνικής έρευνας (Glaser & Strauss, 1967). Πιο συγκεκριμένα,

*«Θεμελιωμένη θεωρία είναι μία θεωρία που παράγεται επαγωγικά από την έρευνα ενός φαινομένου που εξετάζεται. Αυτό σημαίνει ότι ανακαλύπτεται, αναπτύσσεται και προσωρινά επαληθεύεται μέσα από μία συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων που αναφέρονται στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Για το λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και η θεωρία βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση μεταξύ τους. Στη θεμελιωμένη θεωρία δεν ξεκινά κανείς με μία θεωρία την οποία επιβεβαιώνει. Αντίθετα, ξεκινά σε μία περιοχή έρευνας και ό,τι είναι σχετικό με αυτή την περιοχή αφήνεται να αναδειχθεί» (Corbin & Strauss, 1990, σελ. 23)*

Η μέθοδος αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει εις βάθος την υπό εξέταση περίπτωση, να διακρίνει τους ρόλους και την αιτιολογία, πίσω από αυτούς, των εμπλεκόμενων ατόμων και να αναπτύξει επαγωγικά μία θεωρία σχετικά με την πραγματικότητα που διερευνά (Roth, 2005). Στη θεμελιωμένη θεωρία, ο ερευνητής δε δοκιμάζει μία υπόθεση, αλλά, αντίθετα, προσπαθεί να αναδείξει μία από τα δεδομένα που συλλέγει. Η θεωρία που θα οικοδομήσει ο ερευνητής, καλείται να είναι αξιόπιστη και να φωτίζει την υπό διερεύνηση κατάσταση (Glaser & Strauss, 2012).

Για να θεωρηθεί ότι μία έρευνα ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά της θεμελιωμένης θεωρίας θα πρέπει να ικανοποιεί κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αυτές, όπως διατυπώνονται από τον Charmaz (1990· 2006) είναι η ταυτόχρονη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, η δημιουργία αναλυτικών κωδικών και κατηγοριών, η ανακάλυψη

των βασικών κοινωνικών διαδικασιών στα δεδομένα, η επαγωγική οικοδόμηση αφηρημένων κατηγοριών, η θεωρητική δειγματοληψία για την τελειοποίηση των κατηγοριών, η καταγραφή αναλυτικών σημειώσεων στο στάδιο ανάμεσα στην κωδικοποίηση και τη συγγραφή καθώς και η ενσωμάτωση των κατηγοριών σε ένα θεωρητικό πλαίσιο. Αποτέλεσμα μίας έρευνας θεμελιωμένης θεωρίας είναι η συσχέτιση των εννοιών και των κατηγοριών υπό μία κοινή και συνεκτική θεωρία. Η έμφαση της θεμελιωμένης θεωρίας δίνεται στην ανάπτυξη όσο το δυνατόν περισσότερο σύνθετων και πλούσιων θεωριών. Στόχος της δεν είναι η επιβεβαίωση υποθέσεων που προέρχονται από παλαιότερες έρευνες, αλλά η διατύπωση νέων.

Στον κλάδο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με την οποία καταπιάνεται η παρούσα διατριβή, αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν στηριχθεί στη θεμελιωμένη θεωρία για την ανάλυση, επεξεργασία και σύνθεση των δεδομένων τους υπό ένα κοινό πρίσμα. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι έρευνες των Odongo & Davidson (2016), Whitburn (2014) και Dusty & Schneider Dinnesen (2012), στις οποίες η θεμελιωμένη θεωρία αξιοποιήθηκε για την διατύπωση μίας κεντρικής πρότασης προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της θεμελιωμένης θεωρίας για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων στη συγκεκριμένη μελέτη αιτιολογείται από το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των αλλαγών που μπορεί να επέλθουν σε ένα σχολικό περιβάλλον, ύστερα από προγραμματισμένη παρέμβαση.

#### **4.4. Το δείγμα της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Morrison (1993), η επιλογή του δείγματος μίας ερευνητικής εργασίας είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς καθορίζει την έκβαση των αποτελεσμάτων και

προσφέρει ποιότητα σε αυτήν. Ο προσδιορισμός του δείγματος και το μέγεθός του διαμορφώνονται ανάλογα με το είδος της έρευνας που θα ακολουθηθεί, τον σκοπό του ερευνητή καθώς και την ιδιαίτερη φύση της πληθυσμιακής ομάδας που βρίσκεται υπό εξέταση (Emmel, 2013).

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη ανήκει στη δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα, είναι ο τύπος της επιλεκτικής δειγματοληψίας. Η επιλεκτική δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων, που στη συνέχεια θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας, τα οποία είναι κοντά στον ερευνητή και έχει εύκολη πρόσβαση προς αυτά. Στην επιλεκτική δειγματοληψία, ο ερευνητής δεν επιδιώκει να γενικεύσει τα αποτελέσματά του, καθώς το δείγμα του δε μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό (Emmel, 2013). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε με στόχο την επίτευξη της μεταφερσιμότητας της έρευνας, όπως αυτή θα αναλυθεί παρακάτω στο υποκεφάλαιο της εμπιστευσιμότητας.

Δείγμα, λοιπόν, για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε ένα θθέσιο δημοτικό σχολείο στη νησιωτική περιοχή της Ελλάδας και συγκεκριμένα στην περιφέρεια του Βορείου Αιγαίου. Για λόγους προστασίας δεδομένων δε θα γίνει αποκάλυψη περισσότερων στοιχείων για αυτό. Το σχολείο επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, λόγω της ταυτόχρονης απασχόλησής μου σε αυτό ως δασκάλα.

Στο εσωτερικό του σχολείου, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε καθαρά ύστερα από δική τους επιθυμία για συμμετοχή στην έρευνα. Τρεις ήταν οι ομάδες που ήθελα να συμπεριλάβω στην έρευνά μου. Αυτές ήταν η ομάδα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για τη συμμετοχή τους ήταν η αρχική συγκατάθεση των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων τάξεων.

Από το σύνολο των 13 εκπαιδευτικών του σχολείου, θετικές απαντήσεις πήρα από τη δασκάλα της Α΄, τον δάσκαλο της Δ΄, τον δάσκαλο της Στ΄ τάξης, την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης της Στ΄ καθώς και από τη διευθύντρια. Στην έρευνα συμμετείχε και το Ολοήμερο Τμήμα, από τη στιγμή που σε αυτό δίδασκα εγώ.

Από την πλευρά των μαθητών, η συμμετοχή ήταν αρκετά ικανοποιητική. Από την Α΄ τάξη των 20 μαθητών, συμμετείχαν οι 10. Από τους 23 μαθητές της Δ΄ ανταποκρίθηκαν θετικά οι 15 και από τους 12 μαθητές της Στ΄ τάξης αποφάσισαν να συμμετάσχουν οι 6. Όσο για το Ολοήμερο τμήμα, δέχτηκαν 9 μαθητές από τους 20. Τέλος, και η ομάδα των γονέων αριθμήσε αρκετά μέλη. Από την Α΄ τάξη συμμετείχαν 6, από την Δ΄ τάξη 11 γονείς, από τη Στ΄ 6 και από το Ολοήμερο δέχτηκαν να συμμετάσχουν 4.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς διατήρησαν τη συμμετοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, παρέχοντας στοιχεία και δεδομένα, όποτε τους ζητούνταν.

#### **4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η έρευνα – δράσης επικεντρώνεται και προσανατολίζεται στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και απομακρύνεται από τη μεμονωμένη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές που ακολουθούν τη συγκεκριμένη μέθοδο έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διάφορα ερευνητικά εργαλεία και μέσα κατά τη διεξαγωγή της (Merriam & Tisdell, 2015· Miles, Huberman & Saldana, 2014). Στην παρούσα μελέτη τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν είναι: το photovoice, η συνέντευξη, η παρατήρηση και οι σημειώσεις από το αναστοχαστικό ημερολόγιό μου.

#### 4.5.1. *Photovoice*

Κύριο μέσο συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε το photovoice. Το photovoice είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο της έρευνας – δράσης που βασίζεται στην οπτική επικοινωνία μέσω της φωτογραφίας και επιτρέπει την εξατομίκευση (Kroeger et al., 2004· Wang & Burris, 1994, 1997). Σαν μεθοδολογία χρησιμοποιείται τόσο στη συμμετοχική έρευνα – δράσης για την ενορχήστρωση της εμπλοκής και της δράσης των συμμετεχόντων με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση (Strack, 2004· Wilson et al., 2007), όσο και σαν ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων (Fitzgerald, Bunde-Birouste & Webster, 2009). Στην παρούσα μελέτη, η μέθοδος του photovoice χρησιμοποιήθηκε με τον δεύτερο τρόπο, για τη συλλογή δεδομένων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Το photovoice είναι μία ερευνητική στρατηγική κατά την οποία φωτογραφικές κάμερες δίνονται στους συμμετέχοντες ώστε να καταγράψουν, συζητήσουν και παραθέσουν τις αντιλήψεις τους, τις ανάγκες καθώς και τις ελπίδες τους, ιδωμένες μέσα από τα ίδια τους τα μάτια. Αποτελεί έναν τρόπο να ενδυναμώσει τα άτομα εκείνα που συνήθως βρίσκονται «κάτω από το φωτογραφικό φακό» και να τους δώσει την ευκαιρία να σταθούν «πίσω από αυτόν» (Willson, Green, Hayworth-Brockman, & Beck, 2006). Δυνατό σημείο της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ακριβώς το γεγονός ότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να λειτουργούν ως ειδικοί των δικών τους εμπειριών (Wang & Burris, 1997). Επιδίωξη του photovoice είναι να δημιουργήσει ευκαιρίες για τα άτομα που βρίσκονται στο περιθώριο να έρθουν στο προσκήνιο, να εκφράσουν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες και να ακουστεί η φωνή τους στην κοινότητα που ανήκουν (Wang & Burris, 1997). Ως ένας τρόπος αυτό-έκφρασης, η φωτογραφία παρέχει ένα παράθυρο στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου, στις σχέσεις του, τα συναισθήματα και την αντίληψη του τόσο για τον κόσμο γύρω του όσο και για τον εαυτό του (Hubbard, 1994).

Το photovoice έχει τρεις βασικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί σύμφωνα με τους Wang & Burris (1997), είναι:

- να καταστήσει ικανά τα άτομα να καταγράψουν και να συλλογιστούν πάνω στις δυνατότητες και ανησυχίες της κοινότητάς τους,
- να προωθήσει τον κριτικό διάλογο και τη γνώση σχετικά με προσωπικά και κοινοτικά ζητήματα, μέσω ομαδικών συζητήσεων επικεντρωμένων στις φωτογραφίες και
- να προσεγγίσει τους φορείς χάραξης της πολιτικής γραμμής.

Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς ευθύνης για την εκπαίδευση των μαθητών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο προς αναζήτηση, κατανόηση και έμφαση στις φωνές των παιδιών. Άλλωστε, οι φωνές των παιδιών αποτελούν την πιο αξιόπιστη, έγκυρη και άμεση πηγή για την διερεύνηση και κατανόηση των ζητημάτων που πραγματικά τα αφορούν και τα απασχολούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Παρόμοια θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του photovoice συναντάμε και από άλλους ερευνητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται πλεονεκτήματα τόσο για τους συμμετέχοντες και τον ερευνητή, όσο και για την ίδια την κοινότητα (Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009). Στα θετικά συμπεράσματα για τους συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνονται στοιχεία για καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας (Wang 1999), ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν (Blackman & Fairey, 2007· Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009), απόκτηση εμπιστοσύνης στην ικανότητά να υποστηρίζουν και να διεκδικούν τις ιδέες και απόψεις τους (Berman et al., 2001), βελτίωση των ικανοτήτων αυτό-έκφρασης (Bauer & Gaskell, 2000· Foster-Fishman et al., 2005· Tinkler, 2013) και τέλος, καλλιέργεια της αναγνώρισης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους από το μοίρασμα και το άκουσμα των φωνών τους (Blackman & Fairey, 2007).

Αντίστοιχα, τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του photovoice για τους ερευνητές αφορούν στην ευκαιρία που έχουν να διεισδύσουν στις εμπειρίες και να κατανοήσουν τις πραγματικές πτυχές της ζωής και αντίληψης των συμμετεχόντων. Συζητώντας και αναλύοντας τις εικόνες, οι συμμετέχοντες ανοίγουν ένα παράθυρο του κόσμου τους στους ερευνητές, παρέχοντας τους δεδομένα και στοιχεία που με άλλα ερευνητικά εργαλεία, θα ήταν δύσκολο να συγκεντρώσουν. Ακόμη, δίνοντας προς χρήση ένα μέσο, τη φωτογραφική μηχανή, που δεν είναι πειστικό ούτε και απειλητικό προς τους συμμετέχοντες, μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες από άτομα που βρίσκονται στο περιθώριο, δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν και να ακουστούν ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη. Έτσι, οι ερευνητές συγκεντρώνουν πολύτιμες πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν αργότερα στην ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων τους (Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009).

Το πώς χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο αυτό στην παρούσα προσπάθεια, παρουσιάζεται διεξοδικά παρακάτω στο υποκεφάλαιο ανάλυσης των τριών σταδίων της έρευνας.

#### **4.5.2. Συνέντευξη**

Ωστόσο, δεν είναι οι φωτογραφίες από μόνες τους αυτές που δίνουν τις πληροφορίες στον ερευνητή, αλλά η ανάλυσή τους. Η ανάλυση των εικόνων διαμορφώνεται από τα δεδομένα που προέρχονται από τη νατουραλιστική επιτόπια έρευνα και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πάνω στο σύνολο των φωτογραφιών (Schwartz, 1989). Στην παρούσα έρευνα η ανάλυση των δεδομένων από τις φωτογραφίες του photovoice έγινε μέσω της συνέντευξης.



Η χρήση της συνέντευξης σε ερευνητικά πλαίσια, σύμφωνα με τους King & Horrocks (2010) δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει τους συμμετέχοντες της έρευνας ως φορείς γνώσεων και ως διακινητές του γνωστικού προϊόντος των συζητήσεων. Ταυτόχρονα, ο ερευνητής απομακρύνεται από την προσέγγισή τους ως απλά αντικείμενα χειρισμού, των οποίων η γνώση είναι ανεξάρτητη από τις εμπειρίες τους, και αντιλαμβάνεται τους συνεντευξιαζόμενους μέσα από τις δικές τους ερμηνείες και το δικό τους προσωπικό πρίσμα ζωής. Έτσι η συνέντευξη λαμβάνει το νόημα ενεργού στοιχείου της ανθρώπινης ζωής και μετατοπίζεται η αντιμετώπισή της από ένα απλό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Merriam & Tisdell, 2015).

Μία συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διάφορους σκοπούς. Μία πρώτη χρήση είναι σαν βασικό μέσο συλλογής δεδομένων που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους μίας έρευνας (Kvale, 1996). Με έναν δεύτερο τρόπο, σύμφωνα με τον LeBlanc (2010) η ερευνητική συνέντευξη δύναται να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλα μέσα για τη συλλογή δεδομένων σε μία έρευνα. Με βάση αυτόν τον τρόπο, η συνέντευξη χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση αποτελεσμάτων από άλλα μέσα ή και την επικύρωση άλλων μεθόδων. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη η συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε και με τους δύο παραπάνω σκοπούς. Αφενός, δηλαδή, για τη συλλογή δεδομένων και αφετέρου για την παρακολούθηση και τη διείσδυση στα στοιχεία που προέκυψαν από τη μέθοδο του photovoice.

Το φάσμα της μεθόδου της συνέντευξης εμπερικλείει έναν μεγάλο αριθμό τύπων, αφού, όπως υποστηρίζουν οι Ritchie, Lewis, McNaughton Nicholls & Ormston (2014), οι τύποι των συνεντεύξεων είναι συχνά όσες και οι μελέτες που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαλείο. Έτσι, για τους σκοπούς της δικής μας έρευνας επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης τόσο για ατομικές όσο και ομαδικές συνεντεύξεις. Η ημιδομημένη συνέντευξη συγκεντρώνει χαρακτηριστικά από τον τύπο της δομημένης και της

μη δομημένης συνέντευξης και βρίσκεται στο μέσο αυτών των δύο (Bogdan & Biklen, 2006). Στις συνεντεύξεις που πήρα, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, έκανα χρήση τόσο προκαθορισμένων ερωτήσεων κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου, το περιεχόμενο των οποίων προέκυπτε από τα δεδομένα της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Οι ερωτήσεις αυτές βρίσκονταν συνεχώς υπό το πλαίσιο που υπέβαλε η έρευνα και διατυπώνονταν για την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων που δινόταν. Κύριο θετικό στοιχείο του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης ήταν ότι μου έδινε τη δυνατότητα να επιβεβαιώνω τις πληροφορίες που συνέλεγα. Χρησιμοποιώντας μία ανοιχτού τύπου ερώτηση μετά από μία κλειστού, μπορούσα να λάβω διευκρινιστικά σχόλια πάνω σε αυτό που μόλις συζητήθηκε και έτσι να αυξήσω την αξιοπιστία των δεδομένων μου (Merriam, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, εκτός από τον τύπο της ημιδομημένης χρησιμοποιήθηκε και ο τύπος της ατομικής και ομαδικής συνέντευξης. Αρχικός σκοπός ήταν να χρησιμοποιηθεί η ατομική συνέντευξη μόνο για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολλές φορές οι υποχρεώσεις και οι συγκυρίες ήταν τέτοιες που η ατομική συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε τόσο για την ομάδα των μαθητών όσο και των γονέων. Πολλά ήταν τα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση τόσο του ενός όσο και του άλλου τύπου συνεντεύξεων, με το σύνολό τους να αντιστοιχούν στα θετικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν και άλλοι ερευνητές για τους τύπους αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, βασικό θετικό αποτέλεσμα της ατομικής συνέντευξης αποτέλεσε η ανάπτυξη της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ εμού και της απέναντι πλευράς, με άμεση διευκόλυνσή μου στην πρόσβαση περισσότερων και λεπτομερέστερων δεδομένων (Creswell, 2007). Αντίστοιχα, οι ομαδικές συνεντεύξεις μου παρείχαν μια συμπληρωματική δυναμική σχετικά με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, δίνοντάς μου πρόσβαση σε μία ευρεία γκάμα απαντήσεων για τη διερεύνηση των απόψεων μίας ομάδας που εργάζονταν μαζί υπό έναν κοινό σκοπό (Watts & Ebbutt, 1987). Επιπλέον, όπως κατέληξαν και οι King & Horrocks (2010), η χρήση της ομαδικής συνέντευξης με βοήθησε στη μείωση των

απαιτήσεων του χρόνου, στην ελάχιστη διάσπαση από πλευράς ερωτηθέντων καθώς και στη συλλογή διαφορετικών απόψεων από ένα σύνολο ατόμων. Τέλος, σημαντικό θετικό αποτέλεσμα από τη χρήση της ομαδικής συνέντευξης ήταν ότι αυτή αντιμετωπίστηκε ως λιγότερη απειλητική προς τα παιδιά, τα οποία μπόρεσαν να ανοιχτούν και να εκφράσουν ελεύθερα τις γνώμες τους.

Σε παρόμοια θετικά αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές οι οποίοι χρησιμοποίησαν είτε τις ομαδικές είτε τις ατομικές συνεντεύξεις στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν θέματα σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στην πρώτη περίπτωση χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou (2016), στα πλαίσια μάλιστα της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς και των Morningstar, Allcock, White et al (2016). Αντίστοιχα, χρήση των ατομικών συνεντεύξεων στα πλαίσια της συμπερίληψης μπορεί κανείς να συναντήσει στις έρευνες των Miškolci, Armstrong & Spandagou (2016), Waitoller, Kozleski & Gonzalez (2016), McMaster (2015) καθώς και της Becker ο'Keefe (2012).

#### **4.5.3. Παρατήρηση**

Στα δύο παραπάνω μέσα, προστέθηκαν, για τη συλλογή δεδομένων, η μέθοδος της παρατήρησης. Μέσω της παρατήρησης μπορούσα να καταγράψω γεγονότα που συμβαίνουν σε μία συγκεκριμένη χωροχρονική στιγμή. Αυτό μου έδινε τη δυνατότητα να κατανοήσω το φυσικό πλαίσιο των δράσεων, να είμαι ανοιχτή, να σκέφτομαι επαγωγικά, να έρχομαι σε επαφή καθώς και να συλλέγω δεδομένα, που ίσως θα μου διέφευγαν ή θα μου αποκρύπτονταν με κάποιο άλλο μέσο (Patton, 2015).

Τα είδη της παρατήρησης διακρίνονται ανάλογα με τον τρόπο συμμετοχής του ερευνητή και ανάλογα με την καταγραφή των δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα

χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη παρατήρηση (semi – structured observation), με τον εαυτό μου να λαμβάνει, σε μέτριο βαθμό, συμμετοχικό ρόλο σε αυτή (Blandford, 2013). Η επιλογή της ημιδομημένης παρατήρησης μου προσέφερε αφενός ένα συγκεκριμένο πλαίσιο των παρατηρούμενων καταστάσεων και αφετέρου μου επέτρεψε να έχω ένα βαθμό ελευθερίας στην τροποποίηση καταγραφής δεδομένων, σε περίπτωση ανάδειξης νέων κατηγοριών. Αντίστοιχα, ο συμμετοχικός ρόλος στη διαδικασία της παρατήρησης μου έδωσε τη δυνατότητα να έρθω σε αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό και το φυσικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα να εμβαθύνω στην πραγματικότητά τους και να την κατανοήσω σε μεγαλύτερο βαθμό. Όπως υποστηρίζει και ο Patton (2015), η εμπλοκή ενός ερευνητή σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, του δίνει τη δυνατότητα αφενός να αναδείξει και να παρουσιάσει τις πιο σημαντικές εκφάνσεις μίας κατάστασης και αφετέρου να διαμορφώσει μία σφαιρική εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι διάφοροι παράγοντες. Η εμπλοκή αυτή συμβάλει στην ακριβή ερμηνεία και ορθή αποσαφήνιση των συμβάντων και απομακρύνει τον ερευνητή από τη διατύπωση δικών του υποκειμενικών και ανακριβών συμπερασμάτων.

#### **4.5.4. Αναστοχαστικό ημερολόγιο**

Για την αποτύπωση των δεδομένων που προέρχονται καθ' όλη τη διάρκεια μίας έρευνας υπάρχει μία ποικιλία στοιχείων που εξυπηρετεί τη συγκεκριμένη διαδικασία (Lincoln & Guba, 1985). Από την ποικιλία αυτή, για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, χρησιμοποίησα το αναστοχαστικό ημερολόγιο.

Η χρήση του ημερολογίου στην έρευνα – δράσης σχετίζεται με την προσπάθεια τεκμηρίωσης και αναστοχασμού του ερευνητή πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Από τη μία πλευρά, η τεκμηρίωση αναφέρεται στην καταγραφή εμπειριών και συναισθημάτων καθώς

και στην αξιολόγηση αυτών και από την άλλη πλευρά, ο αναστοχασμός στοχεύει στην αυτογνωσία, την κατανόηση των άλλων, στο σχεδιασμό καθώς και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών δράσεων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ο αναστοχασμός συνδέεται με τη διαδικασία εκείνη, κατά την οποία ο αναστοχαζόμενος επιστρέφει σε μία εμπειρία, μία πράξη ή μία θεωρία και την επαναξιολογεί, με στόχο την εις βάθος κατανόησή της και την αναγνώριση των συνεπειών της. Έτσι, σύμφωνα με τον Dewey (1933), ο αναστοχασμός ορίζεται ως την ενεργητική, επίμονη και προσεκτική εξέταση οποιασδήποτε αντίληψης ή μορφής γνώσης, με στόχο την ανάδειξη των θεμελίων στα οποία στηρίζεται και τη διερεύνηση του αντίκτυπου που έχει. Στην παραπάνω πεποίθηση, ο Schon (1983) και οι Zeichner & Liston (1987, 1996) προσθέτουν μία επιπλέον έκφανση του αναστοχασμού, που σχετίζεται με την υιοθέτηση κριτικής στάσης και την προσπάθεια αλλαγής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και των συνεπειών τους. Για τους παραπάνω, λοιπόν, ο αναστοχασμός σχετίζεται με την περιγραφή μίας πρακτικής, την εξέταση των αρχικών υποθέσεων και αντιλήψεων γύρω από αυτή, την υιοθέτηση μίας ανοιχτής και υπεύθυνης κριτικής στάσης καθώς και την προσπάθεια επανασχεδιασμού της πρακτικής αυτής.

Στην παρούσα προσπάθεια, το αναστοχαστικό ημερολόγιο αφενός μου έδωσε τη δυνατότητα να φτάσω στη βαθιά γνώση και κριτική σκέψη της κατάστασης που επικρατούσε στο σχολείο (Andrusyszyn & Davie, 1997) και αφετέρου συνέβαλε, ώστε να γίνει φανερό στον αναγνώστη η δομή των αποτελεσμάτων καθώς και η προέλευση των αποφάσεων και επιλογών μου κατά τη διάρκεια της έρευνας (Mruck & Breuer, 2003). Μέσω του αναστοχαστικού ημερολογίου παρουσίαζα πώς οι εμπειρίες μου, οι στάσεις, οι αξίες και η θέση που κατείχα, επηρέαζαν τα ερευνητικά μου ενδιαφέροντα, τις επιλογές μου για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων μου (Harrison, MacGibbon, & Morton, 2001).

Σύμφωνα με τους Bogdan & Biklen (2006) οι σημειώσεις που κρατούνται στο αναστοχαστικό ημερολόγιο αναφέρονται: σε σκέψεις του ερευνητή πάνω στις περιγραφές και αναλύσεις που έχει κάνει· σε σκέψεις για τις μεθόδους που χρησιμοποίησε κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων· σε θέματα δεοντολογίας ή διλήμματα και προβλήματα που συνάντησε· σε στάσεις και συναισθήματα για τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές του· σε διευκρινιστικά σχόλια πάνω σε γεγονότα και τέλος σε πιθανές προτάσεις και κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Γίνεται, λοιπόν, φανερό, πως το αναστοχαστικό ημερολόγιο, στα χέρια ενός ερευνητή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο, συμβάλλοντας στη συστηματική καταγραφή, προβληματισμό, ερμηνεία, σχεδιασμό και θεωρητικοποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Elliott 2011· Holly 1989· McIndosh 2010).

Η χρήση της μεθόδου της παρατήρησης όπως και του αναστοχαστικού ημερολογίου αναλύονται περισσότερο αμέσως παρακάτω κατά την παρουσίαση της αρχικής φάσης της έρευνας.

#### **4.5.5. Πιλοτική εφαρμογή των μέσων συλλογής δεδομένων**

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό, και έπειτα από την ανάλυση των μέσων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, να γίνει αναφορά στην πιλοτική εφαρμογή τους πριν το ξεκίνημα αυτής.

Η πιλοτική εφαρμογή αφορούσε στη χρήση του photovoice και των συνεντεύξεων. Αρχικά, πριν το ξεκίνημα της πρώτης φάσης της έρευνας και αφότου μου είχαν επιστραφεί ενυπόγραφα τα έντυπα συγκατάθεσης σε αυτήν, ζήτησα από 4 τυχαίους μαθητές, έναν από κάθε συμμετέχουσα τάξη, να βγάλει από τρεις φωτογραφίες, οι οποίες θα αποτύπωναν πράγματα που τους αρέσουν στο σχολείο. Στη συνέχεια, έγινε μία δοκιμαστική ολιγόλεπτη συνέντευξη πάνω στις φωτογραφίες που είχαν βγάλει. Στόχος της διαδικασίας αυτής, ήταν να

ελέγξω κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να φωτογραφίσουν κάτι ύστερα από συγκεκριμένες οδηγίες καθώς και το πώς ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις πάνω στις φωτογραφίες που οι ίδιοι έχουν βγάλει. Η ίδια πιλοτική δοκιμή έλαβε χώρα και με έναν εκπαιδευτικό του σχολείου, τον κ. ΔΣΤ, για να ελεγχθεί το κατά πόσο είναι εφικτό να τραβηχτούν φωτογραφίες σύμφωνα με το ζητούμενο της έρευνας. Για την ομάδα των γονέων, έλαβε χώρα μία σύντομη δοκιμαστική ομαδική συνέντευξη τριών ατόμων με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης του άξονα ερωτήσεων, με βάση τον οποίο είχε δομηθεί το ερωτηματολόγιο.

Η πιλοτική αυτή εφαρμογή μου έδειξε αδύναμα σημεία στον τρόπο χρησιμοποίησης των μέσων συλλογής δεδομένων και μου επέτρεψε να κάνω τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Το πρώτο αδύναμο σημείο που μου φανερώθηκε ήταν η διατύπωση των οδηγιών για τη λήψη των φωτογραφιών από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσα ότι οι οδηγίες θα έπρεπε να είναι ξεκάθαρες, σαφείς και αρκετά σύντομες, ώστε οι μαθητές να μην μπερδεύονται. Επιπρόσθετα, ένα δεύτερο αδύναμο σημείο που εντόπισα ήταν ο χρόνος προς διάθεση για τη λήψη φωτογραφιών. Από την πιλοτική εφαρμογή μου έγινε φανερό ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων ήθελαν περισσότερο χρόνο για να σκεφτούν και να βγάλουν τις φωτογραφίες τους, κάτι που λήφθηκε υπόψη κατά τη διεξαγωγή των φάσεων της έρευνας. Το τρίτο σημείο που εντόπισα αφορούσε και πάλι τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές, όμως αυτή τη φορά στο κομμάτι που σχετιζόταν με τις συνεντεύξεις τους. Από τις δοκιμαστικές συνεντεύξεις που έγιναν διαπίστωσα τη δυσκολία στην έκφραση των σκέψεών τους και την αναγκαιότητα για συνεχή παρότρυνση και απλοποιημένες ερωτήσεις για την αποφυγή μονολεκτικών απαντήσεων και παρανόησης των ερωτημάτων. Τέλος, όσον αφορά την πιλοτική εφαρμογή των μέσων στους ενήλικες συμμετέχοντες της έρευνας, αυτή μου φανέρωσε αδυναμίες σε κάποιες από τις ερωτήσεις που υπήρχαν στον άξονα των ερωτηματολογίων. Οι αδυναμίες αυτές λήφθηκαν υπόψη και οι ερωτήσεις αναδιατυπώθηκαν μαζί τους συμμετέχοντες, ώστε να είναι πιο κατανοητές σε αυτούς.

Η διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής των μέσων συλλογής δεδομένων, αν και σύντομη, με βοήθησε να διαμορφώσω τις επιλογές μου για τον τρόπο χειρισμού τους, ώστε αυτά να γίνουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό προσβάσιμα και κατανοητά στους συμμετέχοντες. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής ήμουν πλέον έτοιμη να προχωρήσω στην εκπόνηση της έρευνάς μου.

#### **4.6.Στάδια και πορεία έρευνας**

Με βάση τις επιλογές μου για τη μεθοδολογία, τη δειγματοληψία και τα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω, διαμορφώθηκαν τα στάδια και η πορεία που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα ήταν χωρισμένη σε τρεις φάσεις, οι οποίες αναλύονται στην αρχική αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο, στην παρέμβαση και στην τελική αξιολόγηση. Παρακάτω περιγράφονται οι τρεις αυτές φάσεις και οι διαδικασίες που έλαβαν χώρα.

##### **4.6.1. Πρώτη φάση: Αρχική αξιολόγηση**

Πρώτη φάση της έρευνας αποτέλεσε η αρχική αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο. Αρχικά, διερευνήθηκε η οπτική γωνία των συμμετεχόντων σχετικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν με βοήθησαν να κατανοήσω σε ποιο βαθμό οι πρακτικές αυτές αντανakλούσαν τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σε ποιο βαθμό υπήρχε συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολείο καθώς και αν προωθούνταν μέσα σε αυτό η συμπερίληψη όλων των μαθητών. Η χρονική διάρκεια της πρώτης φάσης ήταν το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2015-2016 και εκτεινόταν από τα μέσα του Οκτωβρίου μέχρι και τα μέσα Ιανουαρίου.



Παρακάτω παρουσιάζονται οι τρεις ομάδες δείγματος και αναλύονται τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε μία από αυτές.

*Εκπαιδευτικοί και διευθύντρια της σχολικής μονάδας:* Για τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούνταν από τους εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του photovoice. Αρχικά, έγινε μια ενημέρωση στον καθένα ξεχωριστά, ώστε να γίνει σε όλους αντιληπτό πώς χρησιμοποιείται η μέθοδος και πού θα έπρεπε να συγκεντρώσουν την προσοχή τους κατά τη λήψη των φωτογραφιών. Επίσης, τους δόθηκε η οδηγία, σύμφωνα με την οποία θα τραβούσαν τις φωτογραφίες. Αυτή ήταν για τους εκπαιδευτικούς: «*Βγάλτε έξι φωτογραφίες. Οι τρεις πρώτες να δείχνουν πράγματα και δραστηριότητες που υπάρχουν στην τάξη σας ή και κάνετε εσείς, που πιστεύετε ότι διευκολύνουν και αρέσουν τους μαθητές σας. Οι άλλες τρεις να δείχνουν πράγματα και δραστηριότητες, που πιστεύετε ότι δρουν παρεμποδιστικά προς αυτούς και δεν τους ελκύουν το ενδιαφέρον*». Αντίστοιχα, η οδηγία που δόθηκε προς τη διευθύντρια ήταν: «*Βγάλτε έξι φωτογραφίες. Οι τρεις πρώτες να δείχνουν πράγματα ή δράσεις ή σχέσεις του σχολείου που σας ικανοποιούν. Οι άλλες τρεις να δείχνουν τι δεν σας αρέσει στο σχολείο και πάλι από πλευράς δράσεων, σχέσεων κ.ο.κ.*». Στη συνέχεια δόθηκε η φωτογραφική μηχανή στους εκπαιδευτικούς με χρονικό περιθώριο μίας ημέρας, ώστε να συγκεντρώσουν το απαραίτητο υλικό. Αφού λήφθηκαν οι φωτογραφίες, κανονίστηκε ο χρόνος πραγματοποίησης της συνέντευξη με τον κάθε εκπαιδευτικό, ύστερα από συνεννόηση μαζί τους. Στο σημείο αυτό να διευκρινιστεί πως οι φωτογραφίες που τραβήχτηκαν από τους συμμετέχοντες δεν θα παρουσιαστούν σε κάποιο σημείο της εργασίας, καθώς αφενός θα κινδύνευε η διασφάλιση της ανωνυμίας του σχολείου και αφετέρου, σύμφωνα με την υποχρέωσή μου προς το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, όλο το οπτικοακουστικό υλικό μετά την ολοκλήρωση της διατριβής θα πρέπει να καταστραφεί.

Στη συνέντευξη συζητήθηκαν οι φωτογραφίες που είχε τραβήξει ο καθένας, ο λόγος που επικέντρωσε την προσοχή του σε αυτές καθώς και τι αυτές αντανακλούσαν. Η δομή της συνέντευξης είχε ως βάση από τη μία τις φωτογραφίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και από την άλλη ένα σχεδιάγραμμα ερωτήσεων, που λειτουργούσε συμπληρωματικά για ανάδειξη περισσότερων δεδομένων. Στην προσπάθειά μου για τη διαμόρφωση του σχεδιαγράμματος, χρησιμοποίησα για κύριο οδηγό το Index for Inclusion, των Booth & Ainscow (2011). Το εγχειρίδιο αυτό με βοήθησε να διαμορφώσω κάποιους άξονες ερωτήσεων, οι οποίοι θα εξυπηρετούσαν τον παραπάνω στόχο. Οι γνώμονες που το ίδιο το Index πρότεινε, συχνά δεν ανταποκρινόταν στα δεδομένα της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, οπότε χρειαζόταν να γίνεται συνεχής προσαρμογή. Αφού κατέληξα σε τέσσερις κύριους άξονες, διαμόρφωσα τρία ενδεικτικά ερωτηματολόγια, ένα για κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Οι τέσσερις άξονες αν και διαφορετικοί ως ένα σημείο για κάθε ομάδα, αναφερόταν στις εξής θεματικές: τις σχέσεις με το δάσκαλο της τάξης – κλίμα της τάξης – μαθήματα, τις σχέσεις των παιδιών, τις σχέσεις με τη διευθύντρια, και το γενικότερο κλίμα και τις υπόλοιπες σχέσεις που είναι ανεπτυγμένες στο σχολείο. Τα τρία ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν ως βάση στις συνεντεύξεις, με τους τέσσερις άξονες παρατίθενται στο Παράρτημα. Όσον αφορά τον χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, αυτός οριζόταν αναλόγως των εκάστοτε αναγκών. Έτσι, άλλες πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, σε ώρα κενού για τους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλες στα σπίτια των συμμετεχόντων.

Ο χρόνος της συνέντευξης για τον κάθε ένα εκπαιδευτικό κατά την πρώτη φάση της έρευνας ήταν ο εξής: κα. ΔΑ: 42', κ. ΔΔ: 25', κ. ΔΣΤ: 1.03', κα. ΔΠΣ: 25' και της Διευθύντριας: 30'.

*Μαθητές σχολικής μονάδας:* Όπως για τους εκπαιδευτικούς, έτσι και για τη συλλογή δεδομένων από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του photovoice. Αυτοί

ενημερώθηκαν για τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής και τους στόχους της φωτογράφισης και δόθηκε στον καθένα χρονικό περιθώριο ενός διαλείμματος, ώστε να συλλέξει το υλικό του. Για τους μαθητές η οδηγία κατά το photonoice ήταν: «Βγάλτε έξι φωτογραφίες. Οι τρεις πρώτες να δείχνουν πράγματα και δραστηριότητες από την τάξη σας, οι οποίες σας κάνουν να συμμετέχετε στο μάθημα και αυτό να σας αρέσει. Οι άλλες τρεις να δείχνουν πράγματα και δραστηριότητες πάλι από την τάξη σας, όμως αυτή τη φορά που σας δυσκολεύουν ή δεν σας αρέσουν όταν γίνονται». Η λήψη των φωτογραφιών γινόταν σταδιακά, για να δοθεί ο απαραίτητος χρόνος στον κάθε μαθητή να σκεφτεί και να αποτυπώσει την πραγματικότητα που αφορούσε στον ίδιο. Συνήθως, σε ένα διάλειμμα, τρεις μαθητές προλάβαιναν να βγάλουν φωτογραφίες. Οι τρεις μαθητές εισέρχονταν μαζί στην τάξη, τους ανακοινωνόταν η οδηγία και ύστερα ο καθένας, αφού σκεφτόταν τι ήθελε να βγάλει, με τη σειρά του, έπαιρνε τη φωτογραφική μηχανή και φωτογράφιζε. Αφού τελείωνε τη διαδικασία συνέχιζε το διάλειμά του.

Οι συνεντεύξεις που ακολούθησαν ήταν ομαδικές ή ατομικές, ανάλογα των συγκυριών, και πραγματοποιήθηκαν ανά τάξη των μαθητών. Ο χώρος διεξαγωγής των συνεντεύξεων ήταν μία αίθουσα του σχολείου, η οποία μου παραχωρήθηκε για το σκοπό αυτό, ύστερα από συνεννόηση με τη διευθύντρια. Τέλος, ο χρόνος διεξαγωγής ήταν κατά την ώρα των μαθημάτων, σε διδακτικά, κυρίως, αντικείμενα που δεν θα παρακώλυαν την παρακολούθηση των μαθητών. Ο χρόνος συνέντευξης για τους μαθητές ανά τάξη ήταν:

- Α' τάξη: ΜΑ1+ΜΑ2+ΜΑ3: 26', ΜΑ4+ΜΑ7+ΜΑ8: 35', ΜΑ5: 10', ΜΑ6+ΜΑ10: 23', ΜΑ9: 17'
- Δ' τάξη: ΜΔ2+ΜΔ3+ΜΔ7: 24', ΜΔ1+ΜΔ4+ΜΔ11: 33', ΜΔ5+ΜΔ6+ΜΔ9: 32', ΜΔ12+ΜΔ13+ΜΔ15: 41', ΜΔ8+ΜΔ10: 18', ΜΔ14: 11'
- ΣΤ' τάξη: ΜΣΤ4+ΜΣΤ5: 27', ΜΣΤ1+ΜΣΤ6: 24', ΜΣΤ2+ΜΣΤ3: 20'

- Ολοήμερο: ΜΟ1:12', ΜΟ2+ΜΟ3: 26', ΜΟ4+ΜΟ5: 20', ΜΟ6+ΜΟ7: 17', ΜΟ8+ΜΟ9: 26'

*Γονείς μαθητών σχολικής μονάδας:* Για τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούνταν στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ομαδικής και ατομικής συνέντευξης. Αφού συγκεντρώθηκαν οι θετικές απαντήσεις για συμμετοχή από τους γονείς, κανονίστηκαν οι συναντήσεις για συνέντευξη. Οι ομάδες των γονέων γίνονταν με βάση την τάξη που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Για τους γονείς, ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων άπτονταν αποκλειστικά στη διαθεσιμότητά τους, ενώ ως χώρος καθορίστηκε το σπίτι μου. Ο χρόνος για τους συμμετέχοντες γονείς παρουσιάζεται παρακάτω:

- Α' τάξη: ΓΑ1+ΓΑ4: 24', ΓΑ2+ΓΑ6: 46', ΓΑ3:26', ΓΑ5: 20'
- Δ' τάξη: ΓΔ1+ΓΔ10: 47', ΓΔ2:20', ΓΔ5+ΓΔ6: 1.02', ΓΔ3+ΓΔ4: 37', ΓΔ7+ΓΔ9+ΓΔ8: 31',
- ΣΤ' τάξη: ΓΣΤ4:47', ΓΣΤ2+ΓΣΤ3+ΓΣΤ5: 3.05', ΓΣΤ1: 41', ΓΣΤ6: 36'
- Ολοήμερο: ΓΟ1+ΓΟ2: 55', ΓΟ3: 17', ΓΟ4: 30'

Επίσης, κατά την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι της παρατήρησης και του προσωπικού μου αναστοχαστικού ημερολογίου. Η παρατήρηση ήταν μη συμμετοχική και ημιδομημένη και αφορούσε στις διαδικασίες που λαμβάναν χώρα εντός και εκτός τάξεων και σχετίζονται με το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης του σχολείου και τις γενικές δράσεις του. Το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας καθώς και το πλαίσιο στο οποίο δρούσαν βρίσκονταν υπό συνεχή παρατήρηση κατά τη διάρκεια όλων των διαλειμμάτων της περιόδου της πρώτης φάσης, ενώ για τις ανάγκες κατανόησης των συνθηκών μέσα στις τάξεις, γινόταν ανά τακτά διαστήματα, όποτε ήταν εφικτό, παρατήρηση των μαθημάτων. Συνολικά, έγιναν 15 παρατηρήσεις μέσα στις τρεις

συμμετέχουσες τάξεις. Η κάθε παρατήρηση διαρκούσε 45' και ανά τάξη έγιναν 5 παρατηρήσεις. Τα δεδομένα καταγράφονταν σε μορφή σημειώσεων στο προσωπικό μου ημερολόγιο μετά από κάθε παρατήρηση. Το διάστημα μεταξύ παρατήρησης και καταγραφής των σημειώσεων προσπαθούσα να είναι όσο το δυνατόν συντομότερο, ώστε να μην παραλείπεται κανένα σημείο. Επιπρόσθετα με τα δεδομένα της παρατήρησης, διατηρούσα σχόλια από σκέψεις και συναισθήματα στο αναστοχαστικό μου ημερολόγιο. Σε αυτό κατέγραφα τους προσωπικούς μου προβληματισμούς και κρίσεις από τα όσα συνέβαιναν στη σχολική μονάδα. Το ημερολόγιο αυτό χρησιμοποιούνταν όταν κρινόταν απαραίτητο, αναλόγως των περιστάσεων και τον αντίκτυπο που είχαν αυτές επάνω μου. Τέλος, κατά τη διάρκεια της συλλογής και καταγραφής έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των δεδομένων καθώς και οικοδόμησης γενικευμένων κατηγοριών, στα πλαίσια ανάλυσης και ερμηνείας της θεμελιωμένης θεωρίας.

#### **4.6.2. Δεύτερη φάση: Παρέμβαση στο σχολείο**

Η πρώτη φάση της αρχικής αξιολόγησης της κατάστασης του σχολείου με οδήγησε να προχωρήσω στη δεύτερη φάση της έρευνας, που αποτελούσε την παρέμβαση στο σχολείο. Η παρέμβαση αφορούσε στην προσπάθεια εμπλοκής των συμμετεχόντων μελών του σχολείου στην εφαρμογή των αρχών της καθολικής σχεδίασης και της ολικής ποιότητας με στόχο τη δομημένη και ενσυνείδητη προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την πρώτη φάση προέκυψαν κάποιες προβληματικές, πάνω στις οποίες, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, αποφασίσαμε να εργαστούμε για την επίλυσή τους. Οι προβληματικές αφορούσαν κατά κύριο λόγο στον αποκλεισμό που προκαλούσε στους μαθητές η διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Πριν την παρέμβαση σε κάθε ένα από τα μαθήματα, πραγματοποιήθηκε ενδελεχής ατομική συζήτηση και ανάλυση με τους

εκπαιδευτικούς του τρόπου παρέμβασης στο εκάστοτε μάθημα. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ύστερα από δική τους επιθυμία, έπαιζαν δευτερεύοντα ρόλο στη διδασκαλία των μαθημάτων. Η επιθυμία αυτή συνδεόταν με την έλλειψη εξοικείωσης προς τις αρχές των δύο φιλοσοφιών και του τρόπου εφαρμογής τους στο μάθημα, όπως θα αποτυπωθεί και παρακάτω. Έτσι, κύριο ρόλο στην υλοποίηση της παρέμβασης είχα εγώ, με την ευθύνη μου να αφορά στην προετοιμασία και διδασκαλία των μαθημάτων που είχαν επιλεγεί.

Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, διατηρούνταν σημειώσεις από τις παρατηρήσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων για την παρέμβαση και το αναστοχαστικό ημερολόγιο. Συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν.

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στο δεύτερο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2015-2016 και συγκεκριμένα από τα μέσα Ιανουαρίου μέχρι και τα μέσα Απριλίου.

#### **4.6.3. Τρίτη φάση: Τελική αξιολόγηση της παρέμβασης στο σχολείο**

Η τρίτη φάση της έρευνας στόχευε στην τελική αξιολόγηση της παρέμβασης. Η πορεία, τα μέσα συλλογής και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια με την πρώτη φάση της έρευνας. Όσον αφορά στο χρόνο διεξαγωγή των συνεντεύξεων για τους συμμετέχοντες της έρευνας αυτός ήταν:

- Εκπαιδευτικοί: κα. ΔΑ: 20', κ. ΔΔ: 19', κ. ΔΣΤ: 47', κα. ΔΠΣ: 21', Διευθύντρια: 51'
- Μαθητές Α' τάξης: ΜΑ1+ΜΑ9: 19', ΜΑ5+ΜΑ6+ΜΑ8: 21', ΜΑ2+ΜΑ3+ΜΑ7: 20', ΜΑ4+ΜΑ10: 20'
- Μαθητές Δ' τάξης: ΜΔ4+ΜΔ9+ΜΔ10: 19', ΜΔ5+ΜΔ6+ΜΔ15: 33', ΜΔ11+ΜΔ12+ΜΔ13: 35', ΜΔ3+ΜΔ8+ΜΔ14: 32', ΜΔ1+ΜΔ2+ΜΔ7: 22'
- Μαθητές Στ' τάξης: ΜΣΤ1+ΜΣΤ4+ΜΣΤ5: 33', ΜΣΤ2+ΜΣΤ3+ΜΣΤ6: 31'

- Μαθητές Ολοήμερου: ΜΟ1+ΜΟ9: 19', ΜΟ6+ΜΟ7: 18', ΜΟ3: 20', ΜΟ2+ΜΟ8: 16', ΜΟ4+ΜΟ5: 18'
- Γονείς Α' τάξης: ΓΑ1: 28', ΓΑ2: 17', ΓΑ3: 29', ΓΑ4: 25', ΓΑ5:15', ΓΑ6:33'
- Γονείς Δ' τάξης: ΓΔ1: 32', ΓΔ2: 15', ΓΔ5: 51', ΓΔ4+ΓΔ8: 40', ΓΔ3+ΓΔ6+ΓΔ10: 31', ΓΔ7:16', ΓΔ9: 26'
- Γονείς Στ' τάξης: ΓΣΤ1+ΓΣΤ6: 41', ΓΣΤ4+ΓΣΤ5: 47', ΓΣΤ3: 16'
- Γονείς Ολοήμερου: ΓΟ2: 24', ΓΟ3: 15', ΓΟ4: 25'

Η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης έκανε φανερό σε ποιο βαθμό ακολουθήθηκαν οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, ποιες δραστηριότητες και πρακτικές υιοθετήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση και τελικά σε ποιο βαθμό τα παραπάνω συνέβαλαν στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η τελική αξιολόγηση διήρκησε τους δύο τελευταίους μήνες του σχολικού έτους 2015-2016, δηλαδή από τα μέσα Μαΐου μέχρι τα μέσα Ιουνίου. Στην ανάλυση των ευρημάτων σε επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί ενδελεχώς η τρίτη και τελευταία αυτή φάση.

#### **4.7.Εμπιστευσιμότητα**

Για να γίνει κατανοητή η προσπάθειά μου για επίτευξη της εμπιστευσιμότητας, είναι απαραίτητο να δοθεί το νόημα της έννοιας στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας. Για να γίνει κατανοητή, αρχικά θα γίνει η αντιπαράθεσή της με τις έννοιες της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ως αντίστοιχες έννοιες στις ποσοτικές έρευνες.

Η εγκυρότητα σχετίζεται με την ακρίβεια και την αληθοφάνεια των ευρημάτων μίας έρευνας. Μία έγκυρη έρευνα θα πρέπει να μετράει αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και να παρουσιάσει αυτό που πραγματικά συμβαίνει (LeCompte & Goetz, 1982). Η αξιοπιστία

αναφέρεται στη συνέπεια, την ακρίβεια και τη δυνατότητα αναπαραγωγής μίας έρευνας σε βάθος χρόνου. Για να θεωρηθεί μια έρευνα αξιόπιστη θα πρέπει να αποδείξει ότι σε μελλοντική εφαρμογή της σε παρόμοιο δείγμα συμμετεχόντων και περιβάλλοντος, θα αποδώσει τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα (Cohen, Manion & Morriison, 2011). Παρά ταύτα, όπως με την έννοια της εγκυρότητας έτσι και με την έννοια της αξιοπιστίας, αυτή λαμβάνει διαφορετικό νόημα στα πλαίσια μίας ποιοτικής έρευνας. Από τη μία η εγκυρότητα δεν είναι μία μοναδική, σταθερή και καθολική ιδέα, ενώ η μοναδικότητα και ιδιομορφία των καταστάσεων που διερευνώνται σε μία ποιοτική έρευνα δεν είναι δυνατό, ούτε επιδιώκεται να αναπαραχθούν. Αυτό είναι, άλλωστε, και το πλεονέκτημά της απέναντι στις ποσοτικές έρευνες (Lincoln&Guba, 1985).

Έτσι, ο διαχωρισμός αυτός την έννοιας της εγκυρότητας και αξιοπιστίας στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, έχει οδηγήσει τους μελετητές να αποφεύγουν τη χρήση τους και να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις για αυτούς. Υποστηρίζεται ότι οι έννοιες αυτές θα πρέπει να αντικατασταθούν με την έννοια της εμπιστευσιμότητας (trustworthiness). Η έννοια αυτή διαχωρίζεται εν συνεχεία σε αυτές της αξιοπιστίας – αξίας της αλήθειας (credibility), της μεταφερσιμότητας (transferability), της αληθοφάνειας (dependability) καθώς και της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) (Davies & Dodd, 2002· Glaser & Strauss, 1967· Lincoln & Guba, 1985· Maxwell, 2013· Seale, 1999· Stenbacka, 2001). Η κάθε μία από τις έννοιες λαμβάνει διαφορετικό νόημα, αναφέρεται σε ξεχωριστά κομμάτια μίας έρευνας και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφορετικές στρατηγικές.

Ξεκινώντας με την αξία της αλήθειας (credibility), τις μεθόδους που προτείνονται από τους παραπάνω εισηγητές και αυτές που θα συναντήσει ο αναγνώστης στην παρούσα έρευνα, βρίσκεται η τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση αφορά στη χρήση πολλαπλών μεθόδων, οπτικών γωνιών, θεωριών ή και ερευνητών στην ίδια ερευνητική μελέτη με στόχο τη διεξοδικότερη αποτύπωση και ανάλυση του πλούτου και της πολυπλοκότητας των



δεδομένων (Hammersley & Atkinson, 1983; Blaikie, 1991; Denzin, 1989). Η τριγωνοποίηση έχει τις ρίζες της στις απόψεις των Campbell & Fiske (1959), οι οποίοι με τον όρο μεθοδολογική τριγωνοποίηση έδωσαν έμφαση στη συγκλίνουσα και διακρίνουσα εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης. Ωστόσο, η χρήση της στην ποιοτική έρευνα υποστηρίχθηκε και διαδόθηκε λίγο αργότερα, το 1970, από τον Denzin. Ο τελευταίος διεύρυνε την εφαρμογή της τριγωνοποίησης από τα στενά πλαίσια των μεθοδολογικών εργαλείων και τη διέκρινε σε τέσσερις τύπους. Οι τύποι αυτοί είναι: η τριγωνοποίηση δεδομένων, η τριγωνοποίηση ερευνητών, η θεωρητική και τέλος η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Ο πρώτος τύπος ελέγχει τη συνέπεια των δεδομένων που έχουν προκύψει από διαφορετικές πηγές μέσα στην ίδια μέθοδο, για παράδειγμα ατόμων με διαφορετική οπτική γωνία. Στον τύπο της τριγωνοποίησης των ερευνητών, χρησιμοποιούνται πολλαπλοί αναλυτές ή παρατηρητές για την ανασκόπηση των ευρημάτων. Αντίστοιχα, η θεωρητική τριγωνοποίηση κάνει χρήση πολλαπλών θεωρητικών αντιλήψεων – οπτικών γωνιών για την εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων. Τέλος, ο τύπος της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης αναφέρεται στη συνέπεια των ευρημάτων, που σε αντίθεση με τους προηγούμενους τύπους, προέρχονται από διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων. Στην προσπάθειά μου για ενίσχυση της αξίας της αλήθειας χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση μεθοδολογιών, η τριγωνοποίηση δεδομένων καθώς και η τριγωνοποίηση οπτικών γωνιών. Η τριγωνοποίηση αποτελεί κύρια μέθοδο για την εμπιστευσιμότητα των ερευνητικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων στις εκπαιδευτικές έρευνες – δράσης (Παπαϊωάννου, 2012) και πιστεύω πως στη συγκεκριμένη έρευνα με βοήθησε να αντιπαραβάλλω και να συνθέσω τα δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία τους. Τα δεδομένα που συνέλεγα από τους συμμετέχοντες τα συνέκρινα αναμεταξύ τους, τα επεξεργαζόμουν από τη δική τους και δική μου οπτική γωνία και τα αντιπαραβάλλα με όσα δήλωναν και όσα εγώ παρατηρούσα και

αντιλαμβανόμεουν. Η τριπλή αυτή σύγκριση και επεξεργασία συνέβαλε στο να φτάσω στην αλήθεια των καταστάσεων και των σχέσεων που επικρατούσαν στη σχολική μονάδα.

Στρατηγικές, επίσης, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και αναφέρονται από τους Lincoln & Guba (1985) ως στυλοβάτες για την ενίσχυση της αξίας της αλήθειας είναι η παρατεταμένη εμπλοκή (prolonged engagement) και η επίμονη παρατήρηση (persistent observation). Η πρώτη επιτεύχθηκε μέσω της παραμονής και δράσης μου στο χώρο του σχολείου μέχρι να επέλθει ο κορεσμός των δεδομένων καθώς και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει. Αντίστοιχα, η παρατήρηση του πεδίου έρευνας ήταν συνεχής και συνεπής και στόχος μου ήταν να βρίσκω τα νοήματα πίσω από τις εικόνες, όπως θα φανεί και στη συνέχεια της ανάλυσης των δεδομένων.

Τέλος, στο κομμάτι της αξίας της αλήθειας, αξιοποίησα στην έρευνά μου τη στρατηγική του απολογισμού από όμοιους (peer debriefing) και τον έλεγχο από τους συμμετέχοντες (member check). Σύμφωνα με τους Babbie & Mouton (2001), οι δύο αυτές στρατηγικές προσφέρουν σημαντικά στα πλαίσια εδραίωσης της εμπιστευσιμότητας καθώς τα δεδομένα της έρευνας φεύγουν από τα χέρια του ερευνητή και υπόκεινται σε έλεγχο και αξιολόγηση από τρίτους. Στην παρούσα έρευνα, τον «δικηγόρο του διαβόλου», όπως συχνά αναφέρεται το άτομο που αναλαμβάνει να βοηθήσει στο peer debriefing, έκαναν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μου, οι οποίοι μου έθεταν τόσο μεθοδολογικές όσο και πρακτικές, στη βάση της παρέμβασης, ερωτήσεις, ώστε να παρθούν σημαντικές αποφάσεις για τη συνέχιση της έρευνας. Ανάλογο ρόλο έπαιζαν πάλι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, οι οποίοι καλούνταν να διαβάσουν τα όσα έγγραφα σχετικά με τις δηλώσεις που έκαναν στις συνεντεύξεις τους, ώστε να εξαλειφθούν τυχόν λάθη στη μετάφραση και απόδοσή τους. Και οι δύο στρατηγικές αυτές με βοήθησαν να απομακρυνθώ από δικά μου αυθαίρετα συμπεράσματα και να επικεντρωθώ στην αλήθεια που μου παρουσίαζαν οι συμμετέχοντες.

Προχωρώντας στην πτυχή της μεταφερσιμότητας (transferability), δύο από τις βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985) είναι η πυκνή περιγραφή των στοιχείων που αφορούν το ερευνητικό περιβάλλον (thick description) και η πλούσια περιγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων (dense description of research results). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τόσο η μία όσο και η δεύτερη. Το κεφάλαιο 5, η παρουσίαση του τοπικού συγκειμένου, που ακολουθεί στη συνέχεια, όπως και το υποκεφάλαιο 4.4 παραπάνω, το δείγμα της έρευνας, παρέχει στον αναγνώστη πλούσιες πληροφορίες σχετικά με το σχολείο που έλαβε χώρα η έρευνα και το ανθρώπινο δυναμικό που έλαβε χώρα σε αυτό, με στόχο τη γνωστοποίηση όλων των πτυχών για την αποδοτικότερη μελλοντική εφαρμογή παρόμοιας έρευνας σε άλλα σχολεία. Επιπρόσθετα, τα κεφάλαια 6, 7 και 8 όπου γίνεται η ανάλυση και η συζήτηση των δεδομένων, έχουν γραφεί με γνώμονα τη δεύτερη στρατηγική και εκεί ο αναγνώστης θα έχει τη δυνατότητα να διαβάσει αυτούσια κομμάτια συνεντεύξεων, σχόλια από παρατηρήσεις καθώς και σκέψεις από το αναστοχαστικό μου ημερολόγιο. Τα κομμάτια αυτά πλαισιώνουν την κύρια ανάλυση και δίνουν την ευκαιρία στον αναγνώστη να γνωρίζει επακριβώς τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα.

Η αληθοφάνεια (dependability), η τρίτη πτυχή της εμπιστευσιμότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω πολυμεθοδικών στρατηγικών, όπως η τριγωνοποίηση που αναλύθηκε παραπάνω, και μέσω ερωτήσεων ελέγχου (inquiry audit) (Krefting, 1991). Και οι δύο στρατηγικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν, με τη δεύτερη ειδικότερα να βασίζεται στη φόρμα ερωτήσεων που προτείνουν οι Lincoln & Guba (1985) στο σύγγραμμά τους. Οι ερωτήσεις με βοήθησαν στην ανάληψη αποφάσεων που στόχο είχαν την κάλυψη όλων των μεθοδολογικών εκφάνσεων για την αποφυγή παραλείψεων και λαθών.

Τέλος, η πτυχή της επιβεβαιωσιμότητας (confirmability) βασίζεται στα πρωτογενή δεδομένα (raw data), στη σύνοψη των δεδομένων (data reduction), στην ανάδειξη θεματικών

– σύνδεση δεδομένων (data reconstruction and synthesis products), στην επεξεργασία των σημειώσεων (process notes) και στη σύνδεση των δεδομένων με τις προσωπικές αντιλήψεις και προσδοκίες (material relating to intensions and dispositions) (Lincoln & Guba, 1985). Στην προσπάθειά μου για επίτευξη της επιβεβαιωσιμότητας με τη χρήση όλων των παραπάνω στρατηγικών με βοήθησε η χρήση της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (constant comparative method), όπως αυτή θα αναλυθεί στο παρακάτω υποκεφάλαιο 4.10.

Κλείνοντας, θα έλεγα πως η επιδίωξη της εμπιστευσιμότητας ήταν κάτι που με συνόδευε από την αρχή μέχρι την ολοκλήρωση της έρευνάς μου, προωθώντας με να είμαι ανοιχτή στα δεδομένα που έβλεπα, άκουγα, αντιλαμβανόμουν και συνέλεγα με απώτερο στόχο πάντοτε να βρίσκω την αλήθεια πίσω από την πραγματικότητα.

#### **4.8. Ζητήματα δεοντολογίας**

Οι εξελίξεις της κοινωνίας έχουν οδηγήσει σε μία αύξηση της προσοχής και της εστίασης απέναντι στα ζητήματα δεοντολογίας (Haggerty, 2004). Ιδιαίτερα η αναγνώριση και η προσπάθεια απόδοσης των δικαιωμάτων στα παιδιά μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις, έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές και κυρίως τις εκπαιδευτικές έρευνες, οι οποίες συχνά επικεντρώνονται στα παιδιά μέσα στο σχολικό ή ευρύτερο περιβάλλον (Danby & Farrell, 2004· Balen, et al., 2006· Graham et al., 2013). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο για τη διεξαγωγή μίας εκπαιδευτικής έρευνας να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα δεοντολογικά ζητήματα (Brooks, Riele & Maguire, 2014).

Τα ζητήματα που εγείρονται γύρω από τη δεοντολογία αφορούν στη συνειδητή συναίνεση, την πρόσβαση και αποδοχή του ερευνητή, τον σεβασμό στην προσωπική ζωή, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Η πρόσβαση και η αποδοχή σε έναν χώρο για τη διεξαγωγή μίας έρευνας δε θεωρείται δικαίωμα του ερευνητή (Hammersley &

Traianou, 2012). Για την απόδειξη της ερευνητικής του ταυτότητας, είναι αναγκαίο ο ερευνητής να έχει εξασφαλίσει σε πρώιμο στάδιο άδεια και έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνάς του για το συγκεκριμένο χώρο (Brooks, Riele & Maguire, 2014). Ωστόσο, η εξασφάλιση της έγκρισης δεν συνεπάγεται την αυθαιρεσία στη συμπεριφορά του ερευνητή. Αντίθετα, ο τελευταίος θα πρέπει να σέβεται τα προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων της έρευνας, να τηρεί την ανωνυμία τους και να φροντίζει για την προστασία τους. Η αρχή της ανωνυμίας αναφέρεται στη μη δυνατότητα αποκάλυψης της ταυτότητας των συμμετεχόντων, μέσω των πληροφοριών που παρέχονται στην έρευνα. Αντίστοιχα, στην εμπιστευτικότητα, αν και ο ερευνητής μπορεί να αναγνωρίσει τα υποκείμενα της έρευνας από τα δεδομένα που έχει συλλέξει, δεν προβαίνει σε δημοσιοποίηση αυτών (Van den Hoonaard & Van den Hoonaard, 2013). Ο ερευνητής σε κάθε περίπτωση είναι υποχρεωμένος να διαφυλάττει με κάθε κόστος την ανωνυμία των συμμετεχόντων και να κρατάει τα στοιχεία της έρευνάς του εμπιστευτικά.

Επιδίωξή μου στην παρούσα έρευνα ήταν να ακολουθήσω τους κανόνες δεοντολογίας, όπως αυτοί περιγράφονται από τον Οργανισμό APA (2017), να προστατέψω τα δεδομένα που θα συλλέξω και να διασφαλίσω τον καλό και ωφέλιμο χαρακτήρα της μελέτης μου (Frankfort-Nachmias, Nachmias, & DeWaard, 2014). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ζητήθηκε έγκριση από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το αντίστοιχο τμήμα, για εκπόνηση ερευνών, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Απαραίτητη προϋπόθεση για την έγκριση της έρευνας ήταν η δέσμευσή μου να διασφαλίσω την ενυπόγραφη συναίνεση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κηδεμόνων· να διασφαλίσω την ανωνυμία και την προστασία, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους· να παρέχω τη δυνατότητα διακοπής της συμμετοχής σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής καθώς και να προστατέψω τους συμμετέχοντες, στην περίπτωση που αντιληφθώ ότι εκτίθενται σε πιθανό σωματικό ή

ψυχολογικό κίνδυνο, σε ταλαιπωρία ή άλλες δυσμενείς για τους ίδιους επιπτώσεις στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία. Η δέσμευση αυτή με ακολούθησε καθ' όλη την πορεία της έρευνας και όπως θα διαπιστωθεί και παρακάτω δεν υπάρχει κανένα στοιχείο που να αποκαλύπτει ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Η έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και όλα τα έντυπα που δόθηκαν προς υπογραφή για συναίνεση των συμμετεχόντων, παρατίθενται στο Παράρτημα.

#### **4.9.Ο ρόλος του ερευνητή**

Στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση ο ρόλος του ερευνητή έχει καθοριστική θέση, καθώς ο ίδιος θεωρείται εργαλείο στη συλλογή των δεδομένων. Αυτό συνεπάγεται ότι τα δεδομένα διαπερνούν τον ανθρώπινο παράγοντα και υπόκεινται σε θεώρηση και ερμηνεία, μέσω των προσωπικών απόψεων και πεποιθήσεων του ερευνητή (Denzin & Lincoln, 2003).

Στην παρούσα μελέτη προσπάθησα να κάνω φανερό το ρόλο μου και τη διαμόρφωσή του κατά τη διάρκεια της έρευνας. Παρακάτω περιγράφεται ο ρόλος που υιοθέτησα κατά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, τις εμπειρίες μου, τη σχέση μου με τους συμμετέχοντες και το χώρο της έρευνας καθώς και πώς τα παραπάνω επηρέασαν την περαιτέρω ερμηνεία τους. Έχοντας ως γνώμονα την άποψη του Campbell (2002), ότι η έρευνα πάνω στον ερευνητή είναι μία περιοχή που χρήζει διερεύνησης, έγινε προσπάθεια να αναδείξω τα προσωπικά χαρακτηριστικά μου καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάστηκαν, διαμορφώθηκαν και εξελίχθηκαν μέσα από την πορεία διεξαγωγής της έρευνας.

Στη συνέχεια των κεφαλαίων, περιγράφονται σχετικές όψεις του εαυτού μου κατά τη διάρκεια της έρευνας, τους προβληματισμούς και τις επιδιώξεις που μπορεί να είχα καθώς και τις εμπειρίες που αποκόμισα (Greenbank, 2003). Βρίσκοντας η ίδια στη βάση της

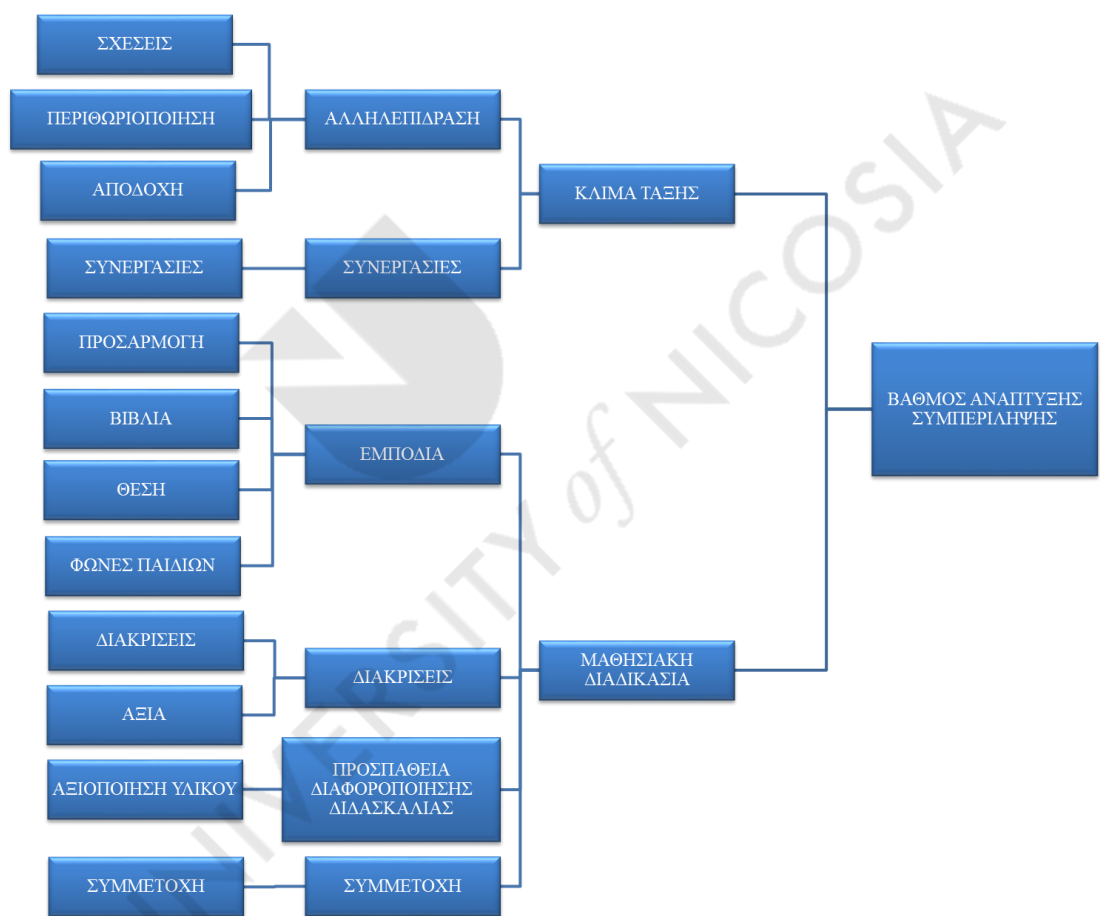
έρευνας, μέσα από την δική μου αντίληψη και ερμηνεία συνοικοδόμησα την υπό εξέταση πραγματικότητα. Άλλωστε, ζητούμενό μου, όπως προβάλλεται και από τους Clandinin & Connolly (1998), ήταν όχι μόνο να προβάλλονται οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και η προσωπικότητά μου ως ερευνήτρια.

#### **4.10. Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων και κωδικοποίηση**

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε χρήση της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου (constant comparative method), όπως αυτή εισήχθη από τους Glaser & Strauss (1967). Η μέθοδος αυτή, σύμφωνα με τους εισηγητές της, δεν αποτελεί μονάχα μέσο ανάλυσης δεδομένων, αλλά και έναν τρόπο για την ακολουθούμενη εξαγωγή της θεμελιωμένης θεωρίας. Όπως γίνεται φανερό και από το όνομά της, η μέθοδος αφορά στη συνεχή, επίμονη, επίπονη και καθολική σύγκριση όλων των δεδομένων μεταξύ τους. Η διαδικασία αυτή θα αναδείξει τις κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά τους, ώστε σιγά σιγά να διαφαίνονται τα όρια της θεωρίας. Αφού ολοκληρωθεί και η τρίτη αυτή διαδικασία ο ερευνητής καταλήγει στη διαμόρφωση της θεωρίας. Βασικό σημείο της μεθόδου αποτελεί η παλίνδρομη κίνηση στη σύγκριση των δεδομένων μεταξύ τους, καθώς ο ερευνητής θα πρέπει να επανέρχεται συνεχώς στα δεδομένα του, να τα συγκρίνει και να τα κωδικοποιεί, μέχρι να καταλήξει σε κατηγορίες που δεν επιδέχονται άλλες αλλαγές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, ακολουθώντας τη μέθοδο αυτή, αρχικά για την πρώτη φάση της έρευνας, την αρχική αξιολόγηση του σχολείου, αναδείχθηκαν πολλές μικρές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν στις σχέσεις, στις συνεργασίες, στην περιθωριοποίηση, στη συμμετοχή, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην προσαρμογή στις ανάγκες, στα βιβλία, στην αξιοποίηση υλικού, στην θέση, στην αξία, στις διακρίσεις καθώς και στις φωνές των παιδιών. Με την μεταξύ τους σύγκριση, ανάλυση και σύνθεση οι

κατηγορίες αυτές άρχισαν να μπαίνουν σε κάποιες μεγαλύτερες. Αυτές ήταν οι κατηγορίες των αλληλεπιδράσεων, των συνεργασιών, της συμμετοχής, των εμποδίων, των προσπαθειών συμπερίληψης και των διακρίσεων. Εν συνεχεία, οι έξι αυτές κατηγορίες διακρίθηκαν σε δύο άλλες. Αυτές του κλίματος της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας. Τελικά, οι δύο κατηγορίες έδωσαν τον κεντρικό άξονα που ήταν ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σχηματικά, αν θέλαμε να παραστήσουμε τις κατηγορίες με τα παρακλάδια τους, θα παίρναμε το εξής διάγραμμα:



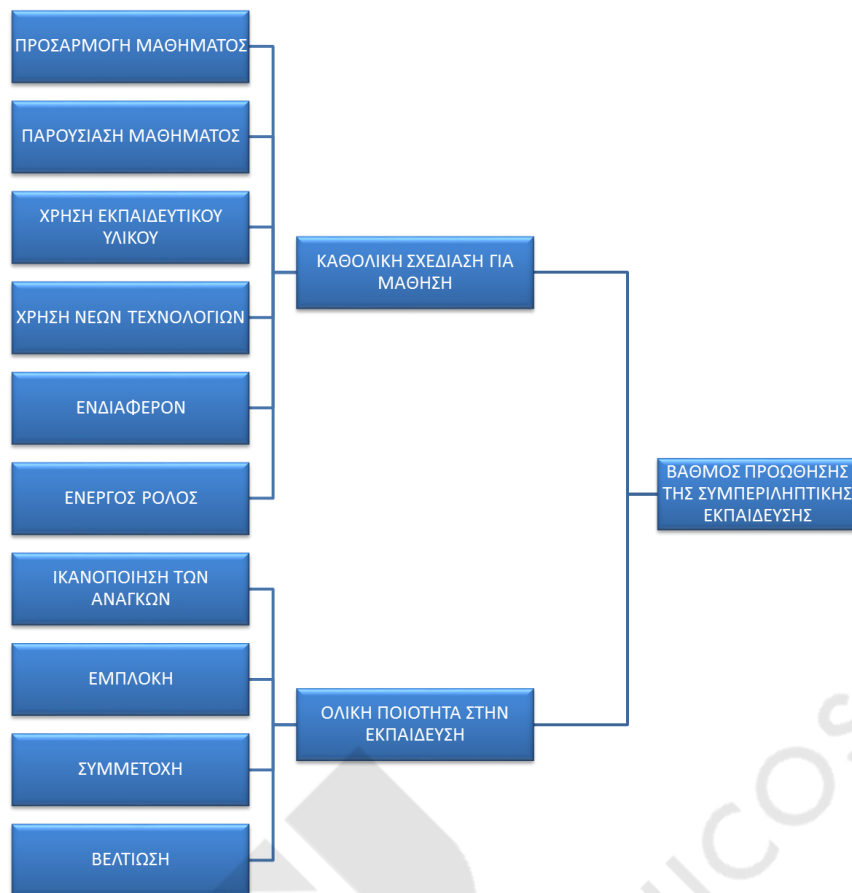
Διάγραμμα 1. Κατηγορίες πρώτης φάσης της έρευνας

Η δεύτερη φάση της έρευνας, η παρέμβαση στο σχολείο, αν και έδωσε αρκετά στοιχεία, αυτά εντάχθηκαν στα δεδομένα της τρίτης φάσης, που ήταν η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης. Αυτό έγινε διότι, όσα στοιχεία συλλέγονταν κατά τη δεύτερη φάση, αποτελούσαν στην ουσία τους άτυπα σχόλια και παρατηρήσεις που αξιολογούσαν την



παρέμβαση. Με δεδομένο αυτό, λοιπόν, αποφασίστηκε όλα τα στοιχεία που προέρχονταν από τη δεύτερη φάση να συμπεριληφθούν σε αυτά της τρίτης και να μπουν σε εκείνη τη διαδικασία σύγκρισης.

Η συνεχής συγκριτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε, κατά συνέχεια, για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την τρίτη φάση της έρευνας. Η τελική αξιολόγηση της παρέμβασης έδωσε πολλά δεδομένα, τα οποία μαζί με αυτά της δεύτερης φάσης, σχημάτισαν αρκετές μικρές υποκατηγορίες. Αυτές αναφέρονταν στην προσαρμογή του μαθήματος, στην παρουσίασή του, στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην ικανοποίηση των αναγκών, στην εμπλοκή, στο ενδιαφέρον, στη συμμετοχή, στον ενεργό ρόλο και στη βελτίωση. Η σύγκριση μεταξύ των υποκατηγοριών με οδήγησε στην ανάδειξη δύο μεγάλων κατηγοριών. Η μία αφορούσε στις πρακτικές που αντανάκλασαν την καθολική σχεδίαση για μάθηση και η άλλη σε αυτές που αντανάκλασαν την ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Στο τέλος, αφού συγκρίθηκαν και πάλι οι δύο αυτές κατηγορίες απέδωσαν μία μεγάλη κεντρική, η οποία ήταν ο βαθμός προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για την καλύτερη κατανόηση, παρατίθεται το παρακάτω διάγραμμα:



Διάγραμμα 2. Κατηγορίες τρίτης φάσης της έρευνας

Εκτός από την κωδικοποίηση που έγινε πάνω στα δεδομένα για το σχηματισμό των κατηγοριών, η διαδικασία αυτή έλαβε χώρα και για τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η σκέψη που ακολουθήθηκε ήταν απλή και στόχο είχε την άμεση αναγνώριση της κωδικοποίησης από τους μελλοντικούς αναγνώστες. Πιο συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση έγινε με τη χρήση τριών στοιχείων. Το ένα ήταν το πρώτο γράμμα της ομάδας των συμμετεχόντων, το δεύτερο η τάξη στην οποία ανήκαν και το τρίτο ένας αύξοντας αριθμός. Για την ομάδα των μαθητών, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε το κεφαλαίο γράμμα «Μ», για τους γονείς το γράμμα «Γ» και για τους δασκάλους το «Δ». Αντίστοιχα, η Πρώτη τάξη παρουσιάστηκε ως «Α», η Τετάρτη ως «Δ», η Έκτη ως «ΣΤ» και το Ολοήμερο Τμήμα ως «Ο». Έτσι, βλέποντας τον κωδικό ΜΑ1, ο αναγνώστης μπορεί εύκολα να καταλάβει ότι γίνεται αναφορά σε έναν Μαθητή της Α΄ τάξης. Ανάλογα, ο κωδικός ΓΣΤ2, σε έναν Γονέα της Έκτης τάξης, ο κωδικός ΔΔ στον Δάσκαλο της Δ΄ τάξης και ούτω καθ' εξής. Στο σημείο

αυτό να διευκρινίσω ότι για τους δασκάλους ειδικοτήτων χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα οι εξής κωδικοί: ΔΠΣ για τη δασκάλα παράλληλης στήριξης, ΔΕΝΤ για τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ΔΑΓ για τη δασκάλα των αγγλικών, ΔΓΑ για των γαλλικών και ΔΓΥ για τη γυμνάστρια του σχολείου. Στην παραπάνω διαδικασία δεν συμπεριλήφθηκε η διευθύντρια του σχολείου, καθώς αποτελούσε μία κατηγορία μόνη της και δεν έκρινα απαραίτητο να της δοθεί κάποιος κωδικός. Αν και η κωδικοποίηση με μία πρώτη ματιά φαίνεται απρόσωπη, ωστόσο ήταν επιτακτική η χρήση της λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων. Σε περίπτωση που επιλέγονταν ονόματα για το δείγμα των περίπου 80 ατόμων, η αναγνώριση θα ήταν πολύ δύσκολη έως ανέφικτη.

Συνοψίζοντας, θα έλεγα πως η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ήταν μία ενεργοβόρα και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτήσε πολλαπλές αναγνώσεις, συνεχείς συγκρίσεις και διαρκείς μεταβολές. Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρειάστηκε να επαναληφθεί από την αρχή υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες αρκετές φορές, μέχρι ότου τα δεδομένα να αποκαλύψουν όλες τις πτυχές τους και να επιτρέψουν την εξαγωγή κάποιων ασφαλών συμπερασμάτων. Η χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής, που χρησιμοποίησα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, δυσχέρανε πολλές φορές την πορεία της ανάλυσης και κωδικοποίησης, καθώς συνεχώς προσθέτονταν νέα δεδομένα. Ωστόσο, η επιμονή μου για διερεύνηση όλων των πτυχών, μέσω της συνεχούς συγκριτικής μεθόδου, με βοήθησε να αποσυνθέσω όλα τα στοιχεία και να τα ξανασυνθέσω, ώστε να δίνουν ένα ολοκληρωμένο νόημα. Η διαδικασία αυτή μου επέτρεψε, τέλος, να απομακρυνθώ από τυχόν αυθαίρετες, ατεκμηρίωτες και αντιφατικές δηλώσεις και να έρθω πιο κοντά στο στόχο μου για εμπιστευσιμότητα και επαναληπτικότητα στην ερευνητική μου προσπάθεια.

Στα επόμενα κεφάλαια το μεθοδολογικό πλαίσιο μεταφέρεται από τη θεωρία στην πράξη, όπου γίνεται η παρουσίαση των δεδομένων, που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της

έρευνας, της ανάλυσης και της σύνθεσής τους, μέχρι τη διατύπωση των συμπερασμάτων. Η αρχή γίνεται με την περιγραφή του τοπικού συγκειμένου.



## ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΤΟ ΣΚΗΝΙΚΟ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

#### Περίληψη κεφαλαίου

Αφού δόθηκε μία ξεκάθαρη εικόνα για τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεκπεραίωση της έρευνας, ήρθε η στιγμή να παρουσιαστεί το σκηνικό του σχολείου ή αλλιώς το τοπικό συγκείμενο. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενής περιγραφή του χώρου του σχολείου κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Η επιλογή για την αναφορά σε αυτά τα χαρακτηριστικά κρίνεται αναγκαία, αφού με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης στη συνέχεια θα είναι σε θέση να κατανοήσει το περιβάλλον και πώς αυτό επηρέασε τις αποφάσεις που πάρθηκαν για την έρευνα.

#### **5.1. Το σχολείο**

Το σχολείο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα βρίσκεται στη νησιωτική περιοχή της Ελλάδας και ανήκει στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου. Είναι στα προάστια της πόλης του νησιού και στεγάζεται σε δύο χώρους. Ο πρώτος χτίστηκε και εξοπλίστηκε κατά την τελευταία δεκαετία του 1800, ενώ ο δεύτερος ανεγέρθηκε μετά το 2000, ως απαίτηση για την κάλυψη τόσο μεγαλύτερου αριθμού μαθητών όσο και πιο σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών. Στο σχολείο τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, 2015-2016, φοιτούσαν 120 μαθητές και δίδασκαν 14 εκπαιδευτικοί, μεταξύ αυτών εγώ, η διευθύντρια και πέντε εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Σημαντικό να αναφέρουμε ότι στο σχολείο λειτουργούσε τμήμα ένταξης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υπήρχε εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης καθώς και ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι αμιγώς προσφυγική, με την πλειοψηφία των μαθητών να ανήκει σε οικογένειες που προερχόταν από τη Μικρά Ασία. Το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο ήταν αρκετά ανεβασμένο, με χαρακτηριστικά όπως το μειωμένο ποσοστό ανεργίας, τα υψηλά οικογενειακά εισοδήματα, την πολύ χαμηλή πολιτισμική διαφοροποίηση και την ελάχιστη μεταβλητότητα στη σύνθεση του τοπικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικό είναι πώς στο σύνολο των 120 μαθητών της σχολικής μονάδας, οι μαθητές που προέρχονταν από άλλες χώρες δεν ξεπερνούσαν τους 20. Όμως, και οι μισοί από αυτούς βρίσκονταν χρόνια στη χώρα μας, με αποτέλεσμα να μην είναι φανερό κάποιο διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων πρόσφερε στο σχολείο ένα δυναμικό μαθητικό πληθυσμό, το οποίο υποστηρίζονταν από τις οικογένειές τους.

Σε αντίθεση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο σχολείο δεν είχαν άμεση σχέση με την περιοχή. Εκτός από έναν δάσκαλο που μεγάλωσε και ζούσε στην περιοχή αυτή, οι υπόλοιποι έρχονταν καθημερινά είτε από την πόλη είτε από το διπλανό χωριό. Μάλιστα, στο σχολείο εργαζόταν τέσσερις εκπαιδευτικοί, μεταξύ των οποίων και εγώ, οι οποίοι προέρχονταν από άλλα μέρη της Ελλάδας και δεν είχαν καμία σχέση με το νησί. Αυτή η ποικιλία στον τόπο προέλευσης και διαμονής επηρέαζε πολύ το κλίμα και τις σχέσεις που επικρατούσαν στο σχολείο και όπως θα φανεί και στη συνέχεια, δεν ήταν πάντα προς την θετική κατεύθυνση. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, δίδασκαν 4 δάσκαλοι και 10 δασκάλες. Οι ηλικίες της πλειοψηφίας ήταν άνω των 45 ετών, ενώ εξαίρεση αποτελούσε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, εγώ καθώς και η γυμνάστρια. Επιπλέον των τυπικών προσόντων διέθετε μόνο η διευθύντρια και εγώ, που ήμασταν και οι δύο υποψήφιες διδάκτορες. Τα στοιχεία εκπαίδευσης καθώς και οι ηλικίες έπαιξαν και αυτά με τη σειρά τους σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος καθώς και στις αντιδράσεις απέναντι στην έρευνα.

Η διευθύντρια υπηρετούσε στο σχολείο για δεύτερη χρονιά, ύστερα από ψηφοφορία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη νομοθεσία του Ελληνικού Κράτους (ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015). Ήταν ηλικιακά μικρότερη από τους περισσότερους συναδέλφους και η προϋπηρεσία της ως διευθύντρια περιοριζόταν στα δύο χρόνια αυτά στο συγκεκριμένο σχολείο. Η διευθύντρια παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον για το σχολείο και τη βελτίωση του και συχνά προέβαινε σε αλλαγές, οι οποίες όμως πολλές φορές οδηγούσαν σε συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων, λόγω του επιβλητικού του ύφους της. Ωστόσο, η αναλυτικότερη περιγραφή της σχέσης της με το σχολείο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας θα γίνει σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Εξωτερικά το σχολείο έμοιαζε σαν αρχοντικό σπίτι παρά σαν σχολική μονάδα. Η έλλειψη κάποιας ταμπέλας ή κάποιου διακριτικού επέτεινε ακόμη περισσότερο αυτή την αίσθηση. Μπροστά είχε έναν μικρό κήπο με παρτέρια και την κύρια σκάλα που οδηγούσε στο παλιό κτήριο.

Όσον αφορά την κτηριακή υποδομή του σχολείου και τον εξοπλισμό του, αυτό θα χαρακτηριζόταν αρκετά ικανοποιητικό. Διέθετε αίθουσα υπολογιστών, εργαστήριο φυσικής, τμήμα ένταξης, αίθουσα εκδηλώσεων, αίθουσα αποθήκευσης αθλητικού υλικού, τουαλέτες για ΑμεΑ, ράμπα και ασανσέρ. Επιπλέον η κάθε τάξη διέθετε ηλεκτρονικό υπολογιστή συνδεδεμένο με προτζέκτορα, ενώ στο σχολείο υπήρχαν, επίσης, δύο φορητοί υπολογιστές και ένας διαδραστικός πίνακας. Ωστόσο, οι παραπάνω υποδομές δεν αξιοποιούνταν από όλους και πάντα, ενώ αρκετοί δεν είχαν πάει καθόλου σε κάποιους από αυτούς τους χώρους, όπως δήλωναν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας. Σε γενικές, όμως, γραμμές, θα έλεγα πως το σχολείο είχε υποδομές που θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ταυτόχρονα χαρακτηριζόταν από προσβασιμότητα.

Κλείνοντας, αν θα ήθελα να περιγράψω το σχολείο με λίγα λόγια, θα μπορούσα να πω ότι είχε σύγχρονο εξοπλισμό, διαχειριζόμενο από παλιές φιλοσοφίες και νοοτροπίες. Κάτι αντίστοιχο ίσχυε και με το ανθρώπινο δυναμικό που δρούσε σε αυτό. Ενώ, δηλαδή, το μαθητικό δυναμικό προερχόταν από τη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας και της ομαδικότητας, διαχειριζόταν κατά βάση από ένα ετερόκλητο και αμετακίνητο από τις πάγιες αντιλήψεις του, εκπαιδευτικό προσωπικό. Όμως, όλα αυτά θα γίνουν κατανοητά παρακάτω, στην ανάλυση της πρώτης φάσης της έρευνας, όπου θα γίνει εκτενής αναφορά στην πραγματικότητα του σχολείου, τις σχέσεις που ήταν αναπτυγμένες σε αυτό, τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, τις αλληλεπιδράσεις τους κ.α.

## **5.2. Η αυλή του σχολείου**

Για την ολοκλήρωση της παρουσίασης του συγκεκριμένου, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, είναι σημαντικό να γίνει ανάλυση και της αυλής του σχολείου, καθώς είναι ένα θέμα το οποίο θα μας απασχολήσει αρκετά στο επόμενο κεφάλαιο.

Η αυλή βρισκόταν ανάμεσα στα δύο κτήρια του σχολείου, παλιό και καινούριο, και ήταν αρκετά μικρή. Η πρόσβαση από το ένα κτήριο γινόταν μέσω της σκάλας ή της ράμπας, ενώ από το άλλο μέσω ενός διαδρόμου, καθώς κτήριο και αυλή βρισκόταν στο ίδιο επίπεδο. Λόγω του μικρού του μεγέθους της, δύο από τις τάξεις του σχολείου αποφασίστηκε να περνάν τα διαλείμματά τους σε ένα αίθριο, το οποίο ήταν η αυλή του παλιού κτηρίου, χωρίς να τους επιτρέπεται να έχουν πρόσβαση στην κανονική αυλή. Το αίθριο βρισκόταν στο παλιό κτήριο, πάνω από την αυλή και ο χώρος του ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος. Στον χώρο αυτό, εκτός από τον προαυλισμό της Ε΄ και Στ΄ τάξης, γινόταν η πρωινή προσευχή καθώς και οποιαδήποτε συγκέντρωση αφορούσε όλο το σχολείο. Επιπλέον, το αίθριο, ως κομμάτι του παλιού κτηρίου, είχε σαν διακοσμητικό στοιχείο κολώνες αρχαιοελληνικού τύπου. Οι



κολώνες αυτές περιόριζαν ακόμη περισσότερο το χώρο και δυσκόλευαν τους μαθητές κατά τα παιχνίδια τους στο διάλειμμα.

Επιπρόσθετα, στην αυλή ήταν ζωγραφισμένες άσπρες διακεκομμένες γραμμές, οι οποίες βοηθούσαν στην οριοθέτηση της κάθε τάξης. Η κάθε τάξη γνώριζε το χώρο στον οποίο μπορούσε να κινείται και απαγορευόταν να εισέρχεται στους χώρους των άλλων τάξεων. Οι μαθητές δεν επιτρεπόταν να παίζουν όλοι μαζί, αλλά μόνο σαν τάξεις. Οι γραμμές είχαν ζωγραφιστεί την προηγούμενη από τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας και εξυπηρετούσαν σκοπούς ασφάλειας των μαθητών. Όπως μου ανέφεραν οι συμμετέχοντες, οι γραμμές είχαν γίνει λόγω ενός ατυχήματος που είχε συμβεί σε μία μαθήτριά την προηγούμενη χρονιά, με πρωτοβουλία της διευθύντριας. Ο χωρισμός της αυλής σε συνδυασμό με την τοποθέτηση των δύο τάξεων στο αίθριο, δημιούργησε παράπονα από πολλές πλευρές, κάτι το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά αργότερα.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή της αυλής, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στις υποδομές που αυτή διέθετε ή μάλλον δεν διέθετε. Κοιτώντας με μία ματιά την αυλή, θα διαπίστωνε κανείς ότι αυτή ήταν ένας κενός χώρος. Στο σύνολό του υπήρχαν τρία παγκάκια για να κάθονται οι μαθητές, τρεις κάδοι απορριμμάτων και μία μπασκέτα, η οποία, κατά γενικό παράπονο των μαθητών, δεν είχε ούτε δίχτυ. Φυτά και δέντρα απουσίαζαν από την αυλή και το δάπεδο ήταν από τσιμέντο. Επιπρόσθετα, στο χώρο βρισκόταν δύο παλιά κτήρια, τα οποία δεν χρησιμοποιούνταν πλέον και βρισκόταν αντιδιαμετρικά στις δύο πλευρές της αυλής. Τα κτήρια αυτά μίκραιναν το χώρο, ενώ πολλές φορές έθεταν σε κίνδυνο την ασφάλεια των παιδιών λόγω της παλαιότητάς τους. Τέλος, γύρω από την αυλή υπήρχαν κάγκελα, ενώ στη μία πλευρά της βρισκόταν και η δεύτερη είσοδος του σχολείου.

Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε πως η αυλή δεν προσέφερε πολλές επιλογές στα παιδιά, ιδιαίτερα λόγω των διαχωριστικών γραμμών και της έλλειψης υποδομών που

παρουσίαζε. Η αναδιαμόρφωση για τη βελτίωσή της ήταν κάτι το οποίο με απασχόλησε από την πρώτη στιγμή που είδα το χώρο, μιας που αυτός δεν προδιέθετε ούτε θετικά αλλά ούτε και δημιουργικά όσους βρίσκονταν εκεί.

Κλείνοντας και ανακεφαλαιώνοντας το πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής, είδαμε πώς ήταν εσωτερικά και εξωτερικά το σχολείο και γνωρίσαμε στοιχεία για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Μπαίνοντας στο έκτο κεφάλαιο θα ασχοληθούμε ενδελεχώς με την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.



## **ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΤΙΓΜΗ**

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των φωτογραφιών που λήφθηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας κατά τη διαδικασία του photovoice. Στόχος του κεφαλαίου είναι να δοθούν πληροφορίες σχετικά με τις σκέψεις και τις επιλογές πίσω και κατά τη λήψη των φωτογραφιών.

#### ***6.1. Σκέψεις πίσω από τη λήψη***

Όπως τονίστηκε στο τέταρτο κεφάλαιο, δεν θα λάβει χώρα η παράθεση των φωτογραφιών που λήφθηκαν κατά το photovoice, αφενός λόγω κινδύνου αναγνώρισης του σχολείου και διακινδύνευσης διατήρησης της ανωνυμίας και αφετέρου λόγω ρητής υποχρέωσης προς το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων να καταστραφεί το οπτικοακουστικό υλικό που έχει συλλεχθεί, μετά την κατάθεση της διατριβής. Παρά ταύτα, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να παρουσιαστούν οι δυο αυτές πτυχές, οι σκέψεις και οι επιλογές πριν και κατά τη λήψη των φωτογραφιών, για να μπορέσει ο αναγνώστης να έχει μία πιο συγκεκριμένη εικόνα για τη διαδικασία αυτή.

Ξεκινώντας από τις σκέψεις των συμμετεχόντων πίσω από τη λήψη, από τις πρώτες κιόλας φωτογραφίες μου έγινε αντιληπτή η διαφορετικότητα του κάθε ατόμου. Από τους μαθητές των τεσσάρων τάξεων, μέχρι τους εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια του σχολείου, που συμμετείχε στη διαδικασία αυτή, οι σκέψεις ποικίλαν και αντανakλούσαν τη διαφορετική σκοπιά που είχε ο καθένας. Με την ανακοίνωση της οδηγίας για τη λήψη φωτογραφιών, ξεκινούσε τις περισσότερες φορές ένας εσωτερικός φωναχτός μονόλογος κατά

τον οποίο το κάθε άτομο άρχιζε να λέει τις σκέψεις του γύρω από αυτό που είχε ακούσει, τι είχε αντιληφθεί και πώς σκεφτόταν να συνεχίσει. Τα παιδιά κυρίως των μικρότερων τάξεων εξέφραζαν και τις απορίες τους σχετικά με αυτό που είχαν ακούσει, ενώ όσο μεγάλωναν οι ηλικίες αυτό τόσο μειωνόταν. Οι απορίες τους αφορούσαν στο αν αυτά που σκέφτονταν να φωτογραφίσουν ήταν σωστά και όχι τόσο σχετικά με την κατανόηση της ίδιας της οδηγίας. Από μέρους μου πάντοτε τους εξηγούσα ότι δεν υπήρχε σωστό και λάθος και ότι ήταν ελεύθεροι να φωτογραφίσουν ό,τι ήθελαν με βάση την οδηγία που τους είχε δοθεί.

Ο φωναχτός μονόλογος που λάμβανε χώρα φάνερωνε και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων που ήταν ανάμεικτα. Άλλοι συμμετέχοντες βίωναν μία σύγκρουση εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν μπορούσαν να αποφασίσουν ποια φωτογραφία να βγάλουν πρώτη, άλλοι εξέφραζαν το άγχος τους για το αν η φωτογραφία θα βγει καλή, άλλοι για το πώς να στήσουν το «σκηνικό» της φωτογράφισης, ώστε αυτό να απεικονίζει ακριβώς αυτό που ήθελαν να αποτυπώσουν, άλλοι εστίαζαν στη χαρά τους από την ίδια τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής και σκέφτονταν πώς θα αξιοποιήσουν όλες τις λειτουργίες της, ενώ άλλοι δήλωναν την επιθυμία τους να χρησιμοποιήσουν τη φωτογραφική μηχανή και μετά τη λήψη των φωτογραφιών για το σκοπό της έρευνας. Μία ματιά σε αντίστοιχους τέτοιους μονολόγους, που καταγράφηκαν ως στοιχεία παρατήρησης κατά τη διαδικασία του photovoice, θα φέρει τον αναγνώστη ένα βήμα πιο κοντά στους συμμετέχοντες της έρευνας και τις σκέψεις τους:

*«(ΜΔ12) Τι να πρωτοβγάλω; Έχω τόσα πολλά μέσα στο μυαλό μου... Μου αρέσουν οι κατασκευές και η ζωγραφική που κάνουμε στην τάξη. Όμως τι να βγάλω; Τον χαρταετό με τα καπάκια; Τις ζωγραφιές που έχουμε βάλει στον πίνακα; Τις δικές μου; Των συμμαθητών μου; Δεν μπορώ να αποφασίσω με τίποτα... Μου φαίνεται θα τα βάλω και τα δύο, ξεχωριστά όμως, γιατί δεν μπορώ να επιλέξω τι μου αρέσει πιο πολύ από τα δύο...»*

*«(ΜΑ1) Μήπως αν την τραβήξω από πάνω τη φωτογραφία να βγει πιο καλή... Μπα... Μήπως να δώσω το βιβλίο να το κρατάει ο ΜΑ2; Αμάν!»*

*«(ΔΣΤ) Θέλω να αποτυπώσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτό που έχω στο μυαλό μου. Θέλω να είναι ξεκάθαρο τι δείχνει η φωτογραφία. Να μην αφήνει κανένα θολό σημείο. Δεν*

*ξέρω αν θα πρέπει να βάλω και τους μαθητές μου να συμμετέχουν στη φωτογράφιση. Θέλω να είναι πολύ ωραίες όσες θα βγουν»,*

*«(ΜΟ2) Κυρία Ιωάννα, εμένα μου αρέσει πολύ να βγάζω φωτογραφίες και ξέρω να τραβάω γιατί έχουμε και στο σπίτι μας. Ξέρω να βάζω και ζουμ και φλας. Τις κούκλες του κουκλοθέατρου μου φαίνεται θα τις βγάλω με ζουμ για να φαίνονται ωραίες και μεγάλες!»*

*«(ΜΣΤ3) Τι καλά θα ήταν να είχαμε μία φωτογραφική και στην τάξη και να τραβούσαμε και άλλες φωτογραφίες. Είναι ωραίο να βγάζεις συνεχώς πράγματα που σου αρέσουν ή δεν σου αρέσουν. Κυρία, να την κρατήσω τη μηχανή;»*

Οι φωναχτοί αυτοί μονόλογοι με βοήθησαν ιδιαίτερα αργότερα και στη διαδικασία των συνεντεύξεων, όπου αξιοποιούσα ό,τι είχα ακούσει για να μπορέσω να αποκαλύψω όλες τις πτυχές των σκέψεων των συμμετεχόντων. Ο χαρακτήρας, αλλά και ο τρόπος αντιμετώπισης των πραγμάτων του κάθε ατόμου, μου φανεωνόταν με αυτόν τον απροσδόκητο τρόπο και μου άνοιγε ένα παράθυρο στο μυαλό του. Έτσι, εκφράζοντας τις σκέψεις τους κατά την προσπάθειά τους να βγάλουν τις φωτογραφίες, μου έδιναν τη δυνατότητα να καταλάβω την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι καθώς και τη σημαντικότητα που είχε για αυτούς η κάθε μία φωτογραφία.

## **6.2.Επιλογές κατά τη λήψη**

Στη συνέχεια, οι σκέψεις μετατράπηκαν σε επιλογές και κατ' επέκταση σε φωτογραφίες. Όπως πριν, έτσι και τώρα, οι επιλογές αντανάκλασαν τη διαφορετική προσέγγιση του καθενός. Κατά τη διάρκεια της λήψης, ο κάθε συμμετέχοντας έπαιρνε αποφάσεις σύμφωνα με τα δικά του προσωπικά κριτήρια, έθετε τα όριά του και αποτύπωνε την πραγματικότητα όπως ο ίδιος την έβλεπε.

Εντύπωση μου προκαλούσε η οριοθέτηση που έθετε ο καθένας. Τα όρια αυτά αφορούσαν στο προσωπικό πεδίο-χώρο όπου δρούσαν οι ίδιοι και κατά τη λήψη των φωτογραφιών δεν τα ξεπερνούσαν ποτέ. Αυτό γινόταν ιδιαίτερα φανερό από τη διάθεση των παιδιών να φωτογραφίζουν πάντοτε τα δικά τους πράγματα, βιβλία, ζωγραφιές, αντικείμενα

και ποτέ των συμμαθητών τους. Στα διαλείμματα, όπου γινόταν η λήψη των φωτογραφιών, οι τάξεις ήταν γεμάτες από σχολικά βιβλία και αντικείμενα. Ωστόσο, κανένα παιδί δεν έβγαζε φωτογραφία από πράγματα αλλοιού. Ήθελαν όλα στις φωτογραφίες τους να φαίνονται τα ονόματά τους καθώς και τα διακριτικά χαρακτηριστικά που φανέρωναν ότι αυτά τα αντικείμενα ήταν δικά τους και όχι κάποιου άλλου. Έτσι, επέλεξαν οι φωτογραφίες τους να έχουν φόντο το θρανίο τους και άλλα πράγματα που τους ανήκαν. Ακόμη και όταν δεν είχαν μαζί τους το αντικείμενο που ήθελαν να φωτογραφίσουν, για παράδειγμα το βιβλίο ενός μαθήματος άλλης μέρας, αποφάσιζαν πως στη φωτογραφία έπρεπε να φαίνονται τα δικά τους γράμματα στον πίνακα, όπου έγραφαν τη λέξη του αντικειμένου, και όχι τα δικά μου ή κάποιου άλλου συμμαθητή τους. Επίσης, ακόμη και αν δύο παιδιά ήθελαν να βγάλουν την ίδια λέξη, έσβηναν τα γράμματα του προηγούμενου και την ξαναέγραφαν με τα δικά τους, για να υποδηλώσουν ακριβώς ότι επρόκειτο για κάτι αποκλειστικά δικό τους.

Μία άλλη επιλογή που λάμβανε χώρα κατά τη λήψη ήταν το πώς θα απεικονιζόταν το αντικείμενο που ήθελαν. Άλλοι μαθητές επέλεξαν να είναι μόνο το αντικείμενο στην εικόνα, άλλοι ήθελαν να το εντάξουν στο γενικότερο πλαίσιο της τάξης, για παράδειγμα έβγαζαν τον πίνακα της τάξης από μακριά ώστε να φαίνεται η απόστασή τους από αυτόν και το πώς τον βλέπουν στην καθημερινότητά τους, άλλοι εστίαζαν σε συγκεκριμένα σημεία των αντικειμένων, όπως μία συγκεκριμένη άσκηση ή κεφάλαιο σε ένα βιβλίο και όχι μόνο το εξώφυλλο, ενώ, τέλος, άλλοι επέλεξαν να φωτογραφίσουν ολόκληρη την τάξη τους, όμως στον φωναχτό μονόλογό τους διαχώριζαν σε τι αφορούσε η κάθε φωτογραφία.

Μία τελευταία πρακτική που έλαβε χώρα και αξιοποιήθηκε κατά βάση από τον κ. ΔΣΤ ήταν η φωτογράφιση στην οποία δεν απεικονίζονταν μόνο αντικείμενα, αλλά και μαθητές. Ο κ. ΔΣΤ ιδιαίτερα προσεκτικός ώστε να μην φαίνεται κανένα πρόσωπο από τους μαθητές του, τους έστηνε όπως ο ίδιος ήθελε και τους φωτογράφιζε αναλόγως του τι ήθελε να αποδώσει. Άλλοτε τους έβαζε να είναι ξαπλωμένοι πάνω στα βιβλία κουρασμένοι από το

δύσκολο μάθημα της Ιστορίας, άλλοτε να κλείνουν τα μάτια τους απεγνωσμένα μπροστά σε μία στοίβα βιβλίων, άλλοτε να κάθονται ομαδικά και να συνεργάζονται και άλλοτε να είναι ο ίδιος πρωταγωνιστής στις φωτογραφίες, θέλοντας να δείξει και τα δικά του συναισθήματα και σκέψεις πάνω στις οδηγίες που έπαιρνε για τη λήψη των φωτογραφιών. Το στήσιμο των μαθητών και η οπτική γωνία κάθε φορά ποίκιλε αναλόγως τους περιεχομένου που ήθελε να απεικονίζει η φωτογραφία του.

Έτσι, οι φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά την πρώτη και τρίτη φάση της έρευνας ήταν για τον κάθε έναν συμμετέχοντα μοναδικές και φάνερωναν τις διαθέσεις, τις σκέψεις, την οπτική γωνία αλλά και τον χώρο δράσης του καθενός. Καμία φωτογραφία δεν ήταν ίδια με τις άλλες, κάτι που επιβεβαίωνε την διαφορετικότητα μέσα στα κοινά πλαίσια. Ωστόσο, μπορεί η οπτική γωνία φωτογράφισης να ήταν διαφορετική, όμως τα κοινά θέματα φάνερωναν τους κοινούς προβληματισμούς, όπως αυτούς θα τους δούμε στο αμέσως παρακάτω κεφάλαιο.

## **ΕΒΔΟΜΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### ***ΣΚΗΝΗ ΠΡΩΤΗ – Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ***

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανάλυση της πρώτης φάσης της έρευνας καθώς και τη συζήτηση πάνω σε αυτήν. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία προσπάθεια για ολοκληρωμένη και σφαιρική παρουσίαση της υπάρχουσας κατάστασης στο σχολείο από το ξεκίνημα της έρευνας. Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου ο αναγνώστης αναμένεται να έχει σχηματίσει μία πλήρη εικόνα σχετικά με το τι παρατήρησα, άκουσα, σκέφτηκα και ανέλυσα στο πρώτο τρίμηνο της έρευνάς μου.

#### ***7.1. Ανάλυση Πρώτης Φάσης Έρευνας – Αρχική αξιολόγηση***

##### ***7.1.1. Α΄ Τάξη***

Η ανάλυση της πρώτης φάσης, της αρχικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ξεκινάει με την Α΄ τάξη και θα συνεχιστεί με την παρουσίαση των υπόλοιπων τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα κύρια θέματα που αναδείχθηκαν μέσω του photovoice και των συνεντεύξεων και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Τα ευρήματα της αρχικής αξιολόγησης αντανακλούσαν το κλίμα, την καθημερινότητα και τις σχέσεις που επικρατούσαν κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς και θα μας δώσουν μία σαφή εικόνα σχετικά με το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη τάξη. Η ανάλυση θα γίνει βασιζόμενη στις δύο μεγάλες κατηγορίες που προέκυψαν από τη συνεχή συγκριτική μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων, το κλίμα της τάξης και η μαθησιακή διαδικασία.



### 7.1.1.1. Κλίμα τάξης

Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήρθαν στην επιφάνεια πολλά στοιχεία τα οποία αφορούσαν στην αλληλεπίδραση των τριών ομάδων, στη συνεργασία μεταξύ τους, στη διάθεση αποδοχής καθώς και στη λειτουργία της τάξης. Τα στοιχεία αυτά κρίθηκε απαραίτητο να συμπεριληφθούν σε μία μεγαλύτερη θεματική, η οποία αντανάκλυνε το γενικότερο κλίμα της τάξης.

Ξεκινώντας με τις αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα στα πλαίσια της τάξης, έγιναν φανερές αρκετές πτυχές. Άλλες πτυχές φάνερωναν την αγάπη και τη συμπάθεια, άλλες την ψυχρότητα και άλλες την απομόνωση και την περιθωριοποίηση.

Η κα. ΔΑ αν και έτρεφε συναισθήματα αγάπης και συμπάθειας προς αυτούς, δεν το εκδήλωνε στον ίδιο βαθμό προς όλους. Τα σχόλια των μαθητών φάνερωναν αυτή τη διάκριση, η οποία λάμβανε χώρα σε διάφορες δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η MA7 αισθανόταν την αγάπη της δασκάλας, δηλώνοντας πως αυτή «*Μας κάνει αγκαλιές, μας δίνει φιλιά...*». Ωστόσο ο MA4 ένιωθε πως η δασκάλα ήταν «*λιγάκι*» κοντά του.

Διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές γίνονταν και κατά τη διάρκεια της επιλογής των βοηθών της δασκάλας για τη μέρα. Η κα. ΔΑ είχε καθιερώσει στην τάξη της το σύστημα των βοηθών, κατά το οποίο υπήρχαν τέσσερις αρμοδιότητες κάθε μέρα και επιλέγονταν ένας μαθητής για την κάθε μία. Αν και η ίδια έλεγε στους μαθητές πως η επιλογή γινόταν τυχαία και σκοπό είχε να τους εμπλέξει όλους στις δραστηριότητες της τάξης, οι μαθητές διαπίστωναν πως η κλήρωση γινόταν με δική της παρέμβαση, τονίζοντας χαρακτηριστικά ότι «*(MA3) Διαλέγει. Μια μέρα που είχα γιορτή το έψαχνε και με βρήκε*», ενώ και η ίδια σε συζήτηση μαζί μου μού είπε πως δεν διαλέγει τους ανήσυχους μαθητές, ως τιμωρία.

Ένα σύστημα που εφαρμοζόταν, επίσης, στην Α΄ τάξη και επηρέαζε τις σχέσεις των παιδιών ήταν η «Σκάλα των καλών μαθητών». Η σκάλα αυτή αποτελούνταν από διάφορα σκαλοπάτια, το καθένα από τα οποία είχε ένα όνομα που σχετιζόταν με τη συμπεριφορά των μαθητών. Ανάλογα με τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή, το μανταλάκι του πήγαινε στο αντίστοιχο σκαλοπάτι. Η σκάλα λειτουργούσε τιμωρητικά προς τους μαθητές, καθώς όταν κάποιος κατέβαινε σκαλοπάτι έπαιρνε τιμωρία. Η θέση που βρισκόταν κάποιος μαθητής στη σκάλα φαινόταν να επηρεάζει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Αρκετά ήταν τα σχόλια που αναφερόταν σε μαθητές που βρίσκονταν χαμηλά στη σκάλα και φανέρωναν την απροθυμία των υπολοίπων να κάνουν παρέα ή να συνεργαστούν με αυτούς. Η θέση στη σκάλα προσέδιδε μία ταμπέλα στους μαθητές, συχνά τους στοχοποιούσε και τους οδηγούσε στην περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές τους:

*«(MA2) Ο MA11 κάνει φασαρία... (MA1) Δεν κάνουμε παρέα τον MA11... (MA7) Ο MA11 παραλίγο να πάει πάλι σήμερα στη συνέπεια.... (MA6) Με τον MA11, όχι, δεν παίζω... Φαντάσου να σε λέγανε MA11...».*

Τα παραπάνω σχόλια φανέρωναν τη σχέση που είχαν οι μαθητές με τον MA11, ο οποίος συχνά βρισκόταν στα τελευταία σκαλοπάτια της σκάλας. Παρόμοια σχέση είχαν οι μαθητές της τάξης και με τον MA6, ο οποίος επίσης συχνά έμπαινε στη «συνέπεια». Όπως τον MA11, έτσι και τον MA6, οι μαθητές τον είχαν στοχοποιήσει ως τον μαθητή που «*κάνει κακά πράγματα, λέει κακές λέξεις, βρίζει, χτυπάει...*», το σχόλιο της MA8.

Σημαντικό κομμάτι που επηρέαζε το κλίμα της τάξης ήταν και οι αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα μεταξύ των μαθητών. Οι σχέσεις, κατά το πρώτο τρίμηνο της χρονιάς, διαμορφωνόταν από την διάθεση τους για αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των συμμαθητών τους ή για περιθωριοποίηση λόγω διακρίσεων. Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν και οι δύο αυτές πτυχές.

Στην πρώτη κατηγορία άνηκε η περίπτωση του MA12. Ο συγκεκριμένος μαθητής έπασχε από μία σπάνια ασθένεια, η οποία δε του επέτρεπε να συμμετέχει με την ίδια

ενεργητικότητα στις δραστηριότητες της τάξης. Επιπρόσθετα, η ασθένεια είχε επηρεάσει την ανάπτυξή του καθώς και τις γνωστικές λειτουργίες του. Παρά της ιδιαιτερότητας της κατάστασης του MA12, οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης φαινόταν να τον συμπαθούν και προσπαθούσαν να τον βοηθήσουν στις καθημερινές δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, κάτι που παρατηρούσα και εγώ η ίδια. Την ίδια άποψη εξέφραζε και η κα. ΔΑ, τονίζοντας:

*«Απόλυτα πιστεύω (τον έχουν αποδεχτεί) και είναι πολύ προσεκτικοί όλοι τους».*

Άλλη μία πτυχή στις σχέσεις των μαθητών που αντανακλούσε την αποδοχή τους προς το διαφορετικό, ήταν και η υποδοχή των νέων συμμαθητών τους. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς ήρθε στην τάξη ένας νέος μαθητής ο οποίος έγινε πολύ γρήγορα αποδεκτός και μέλος της ομάδας. Το καλωσόρισμα των συμμαθητών του και η θερμή υποδοχή του φανέρωναν τη διάθεση των παιδιών για αποδοχή της διαφορετικότητας και του νέου.

Ωστόσο, αυτή η θετική διάθεση δεν ήταν πάντα προς όλες τις κατευθύνσεις. Εκτός από τις δύο περιπτώσεις μαθητών που αναφέρθηκαν παραπάνω, του MA6 και MA11, υπήρχε άλλη μία περίπτωση μαθήτριας, η οποία φαινόταν να βιώνει την περιθωριοποίηση και τη στοχοποίηση των συμμαθητών της. Η MA9 στη συνέντευξή της δήλωνε:

*«(MA9) Με έχουν κοροϊδέψει... Γιατί δε τα λέω καλά.... (Ερευνήτρια) Γιατί δε σε θέλουνε στην παρέα; (MA9) Γιατί γελάνε μαζί μου όταν τρέχω. (Ερευνήτρια) Αισθάνεσαι μόνη σου στα διαλείμματα και στην τάξη; (MA9) Ναι».*

Σημαντικό ρόλο προς την περιθωριοποίηση των παραπάνω μαθητών έπαιζαν και οι σχέσεις που είχαν αναπτυχθεί από τα δημοφιλή παιδιά της τάξης. Τόσο στις παρέες των κοριτσιών όσο και των αγοριών υπήρχαν μαθητές που εκάστοτε δημιουργούσαν κλίκες και αποφάσιζαν ποιοι θα είναι μέσα και ποιοι όχι. Συνήθως σε αυτούς που δεν έμπαιναν στις ομάδες ήταν η MA9, ο MA6 και ο MA11, επιτείνοντας ακόμη περισσότερο την απομόνωσή τους.

Παρά κάποιες περιπτώσεις, οι γενικότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών της Α΄ τάξης ήταν αρκετά αρμονικές και φιλικές. Οι μαθητές έκαναν παρέα στα διαλείμματα και έπαιζαν παιχνίδια ομαδικά. Συνήθως οι παρέες ήταν διαμορφωμένες σε κοριτσιών και αγοριών, χωρίς όμως αυτό να απέκλειε το παιχνίδι συνολικά σαν τάξη. Οι μαθητές, μέσα από τις συνεντεύξεις τους, δήλωναν ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι, με ελάχιστα παράπονα για προβλήματα και σοβαρές διενέξεις.

Περνώντας στη δεύτερη πτυχή του κλίματος της τάξης, βρίσκουμε τις σχέσεις συνεργασίας. Τόσο οι μαθητές όσο και η δασκάλα αναφέρθηκαν στη συνεργασία, όμως οι δηλώσεις της μίας πλευράς δεν συμφωνούσαν πάντα με της άλλης και ταυτόχρονα με τις παρατηρήσεις μου.

Πιο συγκεκριμένα, από την αρχή των παρατηρήσεών μου, διαπίστωσα πως η διάταξη των θρανίων της τάξης άλλαζε συνεχώς. Στην αρχή της χρονιάς οι μαθητές ήταν καθισμένοι σε σειρές, έπειτα σε π, λίγο αργότερα σε τετράδες και ύστερα σε μία διαφοροποιημένη δομή σχήματος π. Η διάταξη των θρανίων επιλεγόταν με σκοπό την καλλιέργεια της συνεργατικότητας και αναλόγως των αποτελεσμάτων άλλαζε και προσαρμοζόταν. Ωστόσο, η δασκάλα παρουσίαζε μία απροθυμία για πραγματική συνεργασία των μαθητών καθώς και μία δυσπιστία για τη λειτουργία της ομαδικής συνεργασίας. Συχνά μου εξέφραζε τη δυσπιστία της για την αποτελεσματικότητα της ομαδοσυνεργατικής σε μαθητές αυτής της ηλικίας:

*«... είναι πολύ μικρά ακόμη. Δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται και όταν μπαίνουν σε ομαδούλες ασχολούνται με άλλα και όχι με το μάθημα... Εγώ πιστεύω ότι δε μπορεί να λειτουργήσει η ομαδοσυνεργατική στην Πρώτη (τάξη)».*

Η δυσπιστία της την έκανε να μη τους επιτρέπει την ουσιαστική συνεργασία, ακόμη και όταν έβαζε τους μαθητές να κάθονται μαζί. Όπως σχολίασε και ο ΜΑ5, ερωτώμενος για τη συνεργασία με τους συμμαθητές του:

*«Η κυρία δε μας αφήνει να βοηθάμε άλλα παιδάκια».*

Ενώ και η ίδια η απάντηση της δασκάλας επιβεβαίωνε το ίδιο γεγονός:

*«Συνήθως τις ασκήσεις κάθε παιδάκι τις λύνει μόνο του».*

Η πραγματική αυτή διάθεση της δασκάλας ερχόταν σε αντίθεση με των μαθητών, οι οποίοι επιδίωκαν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να αλληλοβοηθούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων:

*«Εμένα μου αρέσει να βοηθάω τα παιδιά» και «όταν χρειάζονται βοήθεια θέλω να τα βοηθάμε», ανέφερε η MA8 και η MA7 αντίστοιχα.*

Η μη ικανοποίηση της ανάγκης για συνεργασία, εκφραζόταν μέσα από παράπονα και επιθυμίες, που αποτελούσαν κοινό τόπο σχεδόν για όλους τους μαθητές. Στους μαθητές άρεσε να κάθονται ομαδικά και να βοηθούνται κατά την επίλυση των ασκήσεών τους, όμως δεν τους προσφερόταν αυτή η δυνατότητα.

Κλείνοντας, λοιπόν, είδαμε πως μία ακόμη πτυχή που συνέβαλλε στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης ήταν η σύγκρουση των αναγκών των δύο εμπλεκόμενων πλευρών. Από την πλευρά της δασκάλας εκφραζόταν η ανάγκη για διατήρηση της τάξης, της ησυχίας και της ατομικής εργασίας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ από την πλευρά των μαθητών εκφραζόταν η ανάγκη για συνεργασία, ομαδική εργασία και αλληλοβοήθεια. Η σύγκρουση αυτή, αν και γίνονταν συνεχείς προσπάθειες για τον περιορισμό της, κατά το πρώτο τρίμηνο δρούσε μάλλον υπέρ της ικανοποίησης των αναγκών της δασκάλας, αφού τα σχόλια των μαθητών πάνω στο ζήτημα φανέρωναν το παράπονό τους.

#### **7.1.1.2. Μαθησιακή διαδικασία**

Αφού παρουσιάστηκε αναλυτικά το κλίμα της τάξης και δόθηκε μία σαφής εικόνα των σχέσεων που επικρατούσαν μέσα από τα σχόλια των συμμετεχόντων και τις δικές μου

παρατηρήσεις, ήρθε η στιγμή να αναλυθεί και το κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Ξεφεύγοντας από τις σχέσεις, θα δούμε παρακάτω τι δεδομένα προέκυψαν σχετικά με τη συμμετοχή, τα εμπόδια, τις διακρίσεις και τις προσπάθειες διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ξεκινώντας από το μαθησιακό προφίλ της τάξης, θα λέγαμε πως το επίπεδο των μαθητών ήταν αρκετά καλό. Έχοντας ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο, οι μαθητές προσπαθούσαν να συμμετέχουν στο μάθημα και έδειχναν ενδιαφέρον για όσα γίνονταν κατά τη διάρκεια αυτού. Συνήθως δίσταζαν όταν δεν ήταν σίγουροι για τις απαντήσεις τους, ενώ άλλοι προτιμούσαν να μη δοκιμάσουν καθόλου να απαντήσουν.

Την ίδια θεώρηση για τη συμμετοχή είχαν, επίσης, οι μαθητές και η κα. ΔΑ. Από τα συλλεγόμενα δεδομένα έβλεπα ότι υπάρχει μία σύμπτωση απόψεων για το συγκεκριμένο θέμα, από τη στιγμή που όλοι αντιλαμβάνονταν πως η τάξη είχε ενεργητικότητα κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων. Έτσι, σε γενικές γραμμές η συμμετοχή στο μάθημα θα χαρακτηριζόταν αρκετά ικανοποιητική, αφού η αδιαφορία ή η αποχή είχαν αλλού τα αίτιά τους.

Τα εμπόδια στη συμμετοχή των μαθητών ήταν διακριτά σε ποικίλες πτυχές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ένα από τα πρώτα εμπόδια που σημειώθηκε από τους μαθητές και έγινε αντιληπτό κατά τις παρατηρήσεις μου, ήταν τα διδακτικά εγχειρίδια. Στις δυσκολίες των βιβλίων αναφέρθηκαν τόσο η δασκάλα όσο και οι γονείς των μαθητών, αναδεικνύοντας την ίδια προβληματική από διαφορετικές πλευρές. Τα σχόλια που έγιναν για τα βιβλία ήταν πολλά, με τα περισσότερα να συγκλίνουν ότι αυτά δρούσαν παρεμποδιστικά για την κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Προβάλλοντας διαφορετικές επιχειρηματολογίες ο καθένας, παρουσίαζε και μία πτυχή των διδακτικών εγχειριδίων που λειτουργούσε ως εμπόδιο.

Ξεκινώντας από τους άμεσους αποδέκτες των βιβλίων, οι περισσότεροι μαθητές έβρισκαν ότι τα βιβλία συχνά τους δυσκόλευαν. Τα σχόλια των συνεντεύξεων αφορούσαν κυρίως στα βιβλία του μαθητή της γλώσσας και των μαθηματικών, με αναφορές και για τα τετράδια εργασιών, όπως αυτό του MA5, που δήλωσε «Όλα με δυσκολεύουν». Για άλλους οι ασκήσεις που είχαν ήταν «(MA2) δύσκολες», για άλλους «(MA3) πολλές», για άλλους «(MA7) τα γράμματα ήταν μικρά» και τους δυσκόλευαν στην ανάγνωση, ενώ υπήρχε και ένας μαθητής, ο MA1, του οποίου η δυσκολία βρισκόταν στο ότι για τον ίδιο ήταν πολύ «εύκολα τα βιβλία» και θα ήθελε κάτι που να ανταποκρίνεται περισσότερο στις γνώσεις και τις ικανότητές του. Εκτός των δηλώσεων των συνεντεύξεων, υπήρχαν και πολλά προφορικά σχόλια για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, την οποία έβρισκαν «βαρετή και χαζή», όπως συχνά έλεγε ο MA2.

Το γεγονός ότι τα βιβλία δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών γινόταν αντιληπτό και από τη δασκάλα της τάξης, η οποία αναφερόμενη στα εγχειρίδια, δήλωσε:

*«Τα βιβλία θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολα και όσο ανεβαίνουν οι τάξεις γίνονται πιο απαιτητικά. Τα παιδάκια δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν, όλα τα παιδιά σε αυτά τα βιβλία».*

Εκεί που η εκπαιδευτικός της τάξης έβλεπε, όμως, το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν το βιβλίο της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Όπως η ίδια μου ανέφερε συχνά, η Μελέτη την προβληματίζε αρκετά, καθώς ήταν ένα μάθημα στο οποίο το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν πολύ μειωμένο και ήταν σε αυτό το μάθημα που παρατηρούνταν η μεγαλύτερη αδιαφορία, η έλλειψη συμμετοχής και η απομόνωση των μαθητών.

Όμως ο προβληματισμός για τα βιβλία δεν προερχόταν μόνο από τις πλευρές των μαθητών και της δασκάλας, αλλά και από τους γονείς. Οι γονείς αντιλαμβάνονταν τις απαιτήσεις, τις δυσκολίες και γενικά την ποιότητα των βιβλίων μέσα από την ενασχόλησή

τους με αυτά κατά το καθημερινό διάβασμα των παιδιών τους και εξέφραζαν τις απόψεις τους ελεύθερα. Τα σχόλια ανήκουν αντίστοιχα στους γονείς ΓΑ3, ΓΑ5, και ΓΑ2.

*«Θα έλεγα ότι (τα βιβλία) θα μπορούσαν να είναι καλύτερα. Για παιδάκια πρώτης δημοτικού νομίζω ότι είναι λίγο περίπλοκα, ιδίως στη γλώσσα»*

*«Τα βιβλία δεν μου αρέσουν. Είναι λίγο αποσπασματικά».*

*«Πιστεύω ότι τα ζορίζουν περισσότερο τα παιδάκια...».*

Προχωρώντας στον δεύτερο παρεμποδιστικό παράγοντα που σημειώθηκε από τους μαθητές, κατά τις συνεντεύξεις τους, συναντάμε το εμπόδιο που προκαλούνταν λόγω της θέσης τους μέσα στην αίθουσα. Η επιλογή της θέσης γινόταν από τη δασκάλα, με γνώμονα την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, όμως σε αρκετές περιπτώσεις, η θέση μετατρέποταν σε εμπόδιο για τον μαθητή που καθόταν σε αυτή. Στη θεώρηση της θέσης ως εμπόδιο σημαντικό ρόλο έπαιζε και η στάση της δασκάλας απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθιστώντας το ακόμη περισσότερο απροσπέλαστο.

Αν και το κοινό παρεμποδιστικό στοιχείο αποτελούσε η θέση, δύο ήταν τα αποτελέσματα που είχε, σύμφωνα με τους μαθητές. Το πρώτο αρνητικό αποτέλεσμα ήταν η αδυναμία συμμετοχής στο μάθημα και το δεύτερο η ανάπτυξη αισθήματος απομάκρυνσης από τη δασκάλα. Έτσι, άλλοι μαθητές δήλωναν ότι *«(ΜΑ2)είμαι μακριά και δεν βλέπω»*, ενώ άλλοι ένιωθαν απομονωμένοι καθώς η κυρία *«(ΜΑ1)δεν μας βλέπει... Εγώ είμαι... να κάτω... Τελευταίος»*. Όμως ακόμη και όταν ζητούσαν να αλλάξουν θέση, η ανάγκη τους δεν ικανοποιούνταν: *«(ΜΑ9)Δε με αλλάζει»*.

Μία ακόμη έκφανση της μαθησιακής διαδικασίας που επηρέαζε αρνητικά την ψυχολογία των μαθητών και δρούσε επιβαρυντικά προς αυτούς, ήταν ο τρόπος διόρθωσης των εργασιών των μαθητών από τη δασκάλα τους. Όπως ανέφεραν οι μαθητές, σε περίπτωση λαθών η δασκάλα κύκλωνε μουντζουρώνοντας το τετράδιο τους, κάνοντας τα λάθη να



φαίνονται πολύ έντονα. Αυτό τους προκαλούσε συναισθήματα άγχους και λύπης, σε σημείο που να μην το αντέχουν. Εντύπωση προκαλεί το σχόλιο του ΜΑ6:

*«Είχα κάνει πάρα πολλά λάθη... Και μου 'κανε, μου 'κανε, μου 'κανε (μουντζούρες)... Όταν κάνω πάλι λάθος μου έρχεται μία δύσπνοια... μου έρχεται ζαλάδα».*

Κλείνοντας με τα εμπόδια που συναντούσαν οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία, βρίσκουμε κάποιες γενικότερες πρακτικές, όπως ο τρόπος γραφής της δασκάλας. Αρκετοί ήταν οι μαθητές που έβρισκαν τα γράμματα της δασκάλας δυσνόητα και δεν καταλάβαιναν τι έπρεπε να αντιγράψουν ή να διαβάσουν. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια μερικών μαθητών:

*«(ΜΑ8)Εγώ θέλω η κυρία να μη τα κάνει (τα γράμματα) αλλιώς, σαν να είναι κάπως αλλιώς.*

*«(ΜΑ6)Ναι και εμένα με δυσκολεύουνε. (ΜΑ10)Εμένα μόνο μία φορά με έχουν δυσκολέψει και μερικές φορές γιατί κάνει κάτι «ι», κάτι πράγματα που δε τα καταλαβαίνω».*

Συνοψίζοντας, οι μαθητές αντιλαμβάνονταν πολλαπλούς παρεμποδιστικούς παράγοντες κατά τη μαθησιακή τους διαδικασία. Εμπόδια που αφορούσαν στα σχολικά βιβλία, στις δραστηριότητες, στη χωροταξική διάταξη καθώς και στις γενικότερες πρακτικές της εκπαιδευτικού εντοπίστηκαν από τους μαθητές και αναλύθηκαν παραπάνω.

Μία άλλη πτυχή που έγινε φανερή κατά την αρχική αξιολόγηση της Α΄ τάξης, ήταν οι διακρίσεις που γίνονταν από πλευράς δασκάλας προς τους μαθητές. Οι διακρίσεις αυτές λάμβαναν χώρα στο κομμάτι της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί δήλωναν ότι η κα. ΔΑ επέλεγε συχνότερα κάποιους μαθητές να πουν μάθημα, ενώ άλλους τους παραμελούσε. Συνήθως η παραμέληση γινόταν προς τους «καλούς μαθητές», όπως δήλωσε ο ΜΑ2. Αντίθετα, οι μαθητές που δυσκολεύονταν περισσότερο έχαιραν διαφορετικής αντιμετώπισης, με τη δασκάλα να επικεντρώνεται κυρίως σε αυτούς, όπως φαίνεται από το σχόλιο του ΜΑ1:

*«Ενώ τον ΜΑ6... Οουου... Τον έχει σηκώσει άπειρες φορές».*

Η διαφορά στην αντιμετώπιση μεταξύ των μαθητών μου γινόταν φανερή και από την ίδια τη δασκάλα. Πολλές φορές μου έλεγε ότι επίτηδες επέλεγε να ρωτάει τους πιο «αδύναμους και αδιάφορους μαθητές», γιατί με αυτόν τον τρόπο τους έκανε να ενδιαφερθούν περισσότερο για το μάθημα. Κάτι, όμως, που δεν ίσχυε για τους υπόλοιπους μαθητές, αφού αυτοί «τα καταφέρνουν και μόνοι τους. Δε χρειάζεται να τους ρωτήσω. Ξέρω ότι γνωρίζουν την απάντηση».

Εκτός από τα εμπόδια και τις διακρίσεις, από τα δεδομένα της αρχικής αξιολόγησης προέκυψαν και κάποια στοιχεία σχετικά με την προσπάθεια που κατέβαλε η δασκάλα της Α΄ τάξης να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της. Η διαφοροποίηση γινόταν μέσα από τη χρήση λογισμικών καθώς και πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού.

Όσον αφορά στη χρήση των λογισμικών και γενικότερα του υπολογιστή, η δασκάλα έκανε αρκετές αναφορές ότι προσπαθούσε να τα εμπλέξει στην καθημερινή της διδασκαλία. Στη συνέντευξή της μου ανέφερε κυρίως λογισμικά που χρησιμοποιούσε κατά το μάθημα των μαθηματικών, κάτι που διαπίστωσα και η ίδια, παρευρισκόμενη κάποιες φορές στην τάξη της. Θεωρούσε σημαντικό να χρησιμοποιεί λογισμικά, καθώς «η εικόνα με τον ήχο τους αποτυπώνεται καλύτερα και τους βοηθάει».

Επιπρόσθετα, η δασκάλα προέτρεπε τους μαθητές να έχουν μαζί τους κάποια υλικά που τους βοηθούσαν στα μαθήματα. Ένα από τα υλικά αυτά ήταν τα ξυλάκια των μαθηματικών. Η κα. ΔΑ είχε στην τάξη της αρκετά παρόμοια υλικά, όπως τουβλάκια, άβακες, μπίλιες, ιδιαίτερα για το μάθημα των μαθηματικών, και προσπαθούσε να τα χρησιμοποιεί για να βοηθάει τους μαθητές να κατανοούν το μάθημα καλύτερα και μέσω διαφορετικών τρόπων και εικόνων.

Έτσι, με τους δύο αυτούς τρόπους η κα. ΔΑ προσπαθούσε να ξεφεύγει από τη διδασκαλία των μαθημάτων μόνο μέσω του βιβλίου και διαφοροποιούσε το μάθημά της, ώστε αυτό να γίνεται πιο εύκολα προσπελάσιμο από τους μαθητές.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης όλων των πτυχών της αρχικής αξιολόγησης, στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστούν συνολικά τα δεδομένα που αφορούσαν την Α΄ τάξη. Όπως μπορεί να διακρίνει κανείς κοιτώντας τους παρακάτω πίνακες, σε αυτούς έχουν συμπεριληφθεί όλοι οι μαθητές της τάξης, των οποίων τα δεδομένα του προφίλ τους προήλθαν από δικές μου παρατηρήσεις και επισημάνσεις της κα. ΔΑ, αφού οι μαθητές αυτοί δεν συμμετείχαν στη διαδικασία της έρευνας. Επίσης, αν και βρίσκονται όλοι οι μαθητές, οι γονείς είναι μόνο όσοι συμμετείχαν στην έρευνα. Ο λόγος που δεν ήταν εφικτό να συγκεντρωθούν στοιχεία για τους υπόλοιπους γονείς ήταν ότι η κα. ΔΑ τότε τους γνώριζε οπότε δεν είχε συγκεκριμένη εικόνα, ενώ για μένα χωρίς τη συγκατάθεσή τους δεν ήταν δυνατό να τους προσεγγίσω. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν όλα αυτά τα δεδομένα, καθώς θα δώσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας της Α΄ τάξης.

Όπως φαίνεται και παρακάτω ο πρώτος πίνακας παρουσιάζει το προφίλ του μαθητικού δυναμικού της τάξης, ο δεύτερος των γονέων και ο τρίτος της εκπαιδευτικού:

### **Πίνακας 1**

#### ***Προφίλ μαθητικού δυναμικού Α΄ τάξης***

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Μαθητές</u>
Αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα	ΜΑ1, ΜΑ4, ΜΑ7, ΜΑ10, ΜΑ15
Μέτρια συμμετοχή στο μάθημα	ΜΑ2, ΜΑ3, ΜΑ8, ΜΑ11, ΜΑ13, ΜΑ16, ΜΑ17, ΜΑ20

Μικρή συμμετοχή στο μάθημα	MA5, MA6, MA9, MA12, MA14, MA18, MA19
Απουσία δυσκολίας στις απαιτήσεις της τάξης	MA1, MA4, MA10
Εμπόδιο: βιβλία	Όλοι
Εμπόδιο: χωροταξική διάταξη	MA1, MA2, MA3, MA4, MA5, MA9, MA10, MA15, MA16, MA18, MA20
Εμπόδιο: δραστηριότητες μαθημάτων	Όλοι, εκτός MA1 και MA4
Μαθησιακές δυσκολίες	MA6 (δυσλεξία, ανωριμότητα), MA9 (δυσλεξία), MA12 (εκφυλιστική σπάνια ασθένεια, ήπια νοητική υστέρηση), MA14 (δυσλεξία), MA19 (δυσλεξία)
Μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθήματα	MA4, MA7, MA8, MA10, MA13, MA15
Μέτριο ενδιαφέρον για το μαθήματα	MA1, MA2, MA3, MA11, MA16, MA17, MA20
Μικρό ενδιαφέρον για το μαθήματα	MA5, MA6, MA9, MA12, MA14, MA18, MA19
Περιθωριοποίηση/ διακρίσεις από κα. ΔΑ	MA1, MA2, MA3, MA4, MA6, MA9, MA11, MA19
Περιθωριοποίηση από συμμαθητές	MA6, MA9, MA11, MA14, MA19

## Πίνακας 2

### Προφίλ γονέων Α' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Γονείς</u>
Καλή σχέση – επικοινωνία με κα. ΔΑ	ΓΑ1
Τυπική σχέση – επικοινωνία με κα. ΔΑ	ΓΑ2, ΓΑ4, ΓΑ5
Απουσία σχέσεων – επικοινωνίας με κα. ΔΑ	ΓΑ3, ΓΑ6
Πλήρης ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	-
Μέτρια ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΑ1, ΓΑ4, ΓΑ5, ΓΑ6
Μικρή ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΑ2, ΓΑ3
Βιβλία ως εμπόδιο	Όλοι
Πρακτικές κα. ΔΑ ως εμπόδιο	ΓΑ2, ΓΑ3, ΓΑ4, ΓΑ6

## Πίνακας 3

### Προφίλ εκπαιδευτικού Α' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Ναι</u>	<u>Όχι</u>
Αισθήματα αγάπης προς όλους τους μαθητές	X	
Ίσες ευκαιρίες συμμετοχής προς όλους		X
Διακρίσεις προς μαθητές	X	
Προώθηση συνεργασίας μαθητών		X
Ικανοποίηση αναγκών της από Α.Π.		X
Προσπάθειες προσαρμογής /διαφοροποίησης διδασκαλίας	X	
Επιδίωξη στενών σχέσεων με γονείς		X

### **7.1.1.3. Συμπεράσματα - Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης**

Τα ευρήματα από την αρχική αξιολόγηση σχετικά με το κλίμα και τη μαθησιακή διαδικασία, με βοήθησαν να βγάλω ένα ασφαλές συμπέρασμα για το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην συγκεκριμένη τάξη. Κάνοντας μία εκτενή και συγκριτική ανασκόπηση στα δεδομένα, διαπίστωνα ότι αυτά συνέθεταν ένα μωσαϊκό. Σε αυτό επικρατούσαν κατά βάση στοιχεία περιθωριοποιημένων μαθητών, μαθητών που δέχονταν διακρίσεις, που αντιμετώπιζαν εμπόδια στην καθημερινή σχολική ζωή τους, που βίωναν άσχημα συναισθήματα και αποθαρρύνονταν η συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους. Ταυτόχρονα στο μωσαϊκό αυτό, υπήρχαν και αποχρώσεις που αντανάκλυναν προσπάθειες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ανάπτυξης της συνεργατικότητας καθώς και αισθήματα αποδοχής και αγάπης.

Ο κύριος όγκος των δεδομένων της πρώτης φάσης της έρευνας παρουσίαζε μία τάξη στην οποία ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν αρκετά μικρός. Η διάθεση που επικρατούσε απείχε αρκετά από την ισότιμη αντιμετώπιση και συμμετοχή όλων. Οι διακρίσεις συνέβαιναν προς πολλούς μαθητές, με τη συμμετοχή τους να είναι άμεσα εξαρτημένη από τις επιλογές της δασκάλας. Επιπλέον, τα εμπόδια, αν και γίνονταν αντιληπτά, δεν γινόταν προσπάθεια να προσπελαστούν. Αντίθετα, η στάση και οι επιλογές της εκπαιδευτικού συχνά συνέβαλαν στη διόγκωση αυτών και στην περιθωριοποίηση των μαθητών ολοένα και σε περισσότερες πτυχές της καθημερινής σχολικής ζωής. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών παρουσίαζαν έλλειψη αποδοχής της διαφορετικότητας καθώς και φαινόμενα περιθωριοποίησης προς όσους δεν επεδείκνυαν παρόμοια χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ή εξωτερικής εμφάνισης. Σε αντίστοιχη ταμπελοποίηση προέβαινε και η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας τη «σκάλα των καλών μαθητών», η οποία καθόριζε τη θέση και κατά συνέπεια την αξία των μαθητών.

Στον αντίποδα του κύριου όγκου των δεδομένων, βρίσκονταν η αξιοποίηση υλικού για προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών καθώς και τα γενικότερα αισθήματα αγάπης και συμπάθειας που έδειχνε η δασκάλα προς τα παιδιά. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσέδιδαν στην τάξη στοιχεία προσπάθειας ανάπτυξης της συμπερίληψης και ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών. Όμως και πάλι, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν ήταν αρκετά για να προσδώσουν έκταση στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε πως οι πρακτικές, που λάμβαναν χώρα κατά την πρώτη φάση της έρευνας στην Α' τάξη, αντανakλούσαν σε μικρό βαθμό τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθιστώντας απαραίτητη μία οργανωμένη, στοχευμένη και δομημένη παρέμβαση από μέρους μου.

#### ***7.1.1.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος***

Αφού εξετάστηκαν όλα τα δεδομένα και προέκυψε ότι ο βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν μικρός, εμφανίστηκε η ανάγκη για παρέμβαση στην Α' τάξη. Η παρέμβαση θα γινόταν με γνώμονα τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και στόχο θα είχε την προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών. Συζητώντας με την εκπαιδευτικό της τάξης τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι τελευταίοι καθώς και η ίδια, αποφασίσαμε η παρέμβαση να γίνει στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Το μάθημα αυτό, όπως ανέφερα και παραπάνω, προβλημάτιζε αρκετά τη δασκάλα, μιας που σε αυτό έβλεπε τη μικρότερη συμμετοχή και το λιγότερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών. Θεωρούσε ότι η Μελέτη συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην απομόνωση μερικών μαθητών της τάξης, από τη στιγμή που το βιβλίο και το περιεχόμενό του δεν προσέλκυε το ενδιαφέρον τους. Αποφασίστηκε, λοιπόν, η παρέμβαση να γίνει στο μάθημα

αυτό και μέσω αυτού να γίνει προσπάθεια προσπέλασης των περισσότερων από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, τόσο σε επίπεδο σχέσεων και συνεργασιών όσο και σε επίπεδο μαθησιακής διαδικασίας.

### **7.1.2. Δ΄ Τάξη**

Δεύτερη στην ανάλυση των τάξεων είναι η Δ΄ τάξη. Όπως και προηγουμένως, η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με γνώμονα τις δυο μεγάλες κατηγορίες, του κλίματος της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας.

#### **7.1.2.1. Κλίμα τάξης**

Το κλίμα της υπό ανάλυση τάξης επηρεάστηκε από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, από τα συναισθήματα που κυριαρχούσαν, τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν καθώς και τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και αποδοχής. Χωρισμένα στις αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη και στις συνεργασίες, θα αναλυθούν στη συνέχεια τα παραπάνω δεδομένα.

Οι αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα κατά την αρχική αξιολόγηση στη Δ΄ τάξη παρουσιάζονταν θετικές στο μεγαλύτερο βαθμό τους, με βασική εξαίρεση την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών.

Ξεκινώντας με τα συναισθήματα που είχαν αναπτυχθεί ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο του τμήματος, αυτά χαρακτηρίζονταν από αμοιβαία αγάπη και συμπάθεια. Οι γονείς αναγνώριζαν ότι ο κ. ΔΔ «ενδιαφέρεται για αυτά», ο δάσκαλος δήλωνε ότι «δεν έχω κανένα μα κανένα παράπονο από κανέναν» και ταυτόχρονα οι μαθητές πίστευαν για το δάσκαλό τους ότι «...καλός είναι. Απλά είναι αυστηρός μερικές φορές», το σχόλιο του ΜΔ4.



Την αγάπη και το ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές, τα έδειχνε και εμπράκτως ο κ. ΔΔ. Θέλοντας όλοι οι μαθητές του να αισθάνονται ισότιμα μέλη, είχε καθιερώσει τη διατήρηση ταμείου στην τάξη, ώστε *«και τα παιδιά που δεν έχουν να δώσουν, να μπορούν να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες»*, όπως ανέφερε ο ίδιος. Αντίστοιχα, όπως παρατήρησε η κα. ΓΔ1 για τη γιορτή μίας εθνικής επετείου που είχε αναλάβει η συγκεκριμένη τάξη, ο κ. ΔΔ προσπάθησε να συμπεριλάβει σε αυτή όλους τους μαθητές και *«...τους έδειξε εμπιστοσύνη και τα κατάφεραν. Τους επιβραβεύει συνέχεια, τους αναπερώνει το ηθικό»*.

Θετικές στο μεγαλύτερο βαθμό τους ήταν και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Οι τελευταίοι είχαν δημιουργήσει φιλικές σχέσεις και αισθάνονταν όμορφα που βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου με τους συμμαθητές τους. Συνήθως οι παρέες ήταν σχηματισμένες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όμως όπως ανέφεραν και οι μαθήτριες ΜΔ5 και ΜΔ6 *«Είμαστε δεμένοι. Μερικές φορές μόνο στα παιχνίδια μαλώνουμε»*. Οι μαθητές, παρατηρώντας τους τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, προσπαθούσαν να είναι μία ομάδα και στην αρχή της χρονιάς, όταν ήρθε μία καινούρια μαθήτρια στην τάξη τους, η ΜΔ7, την υποδέχθηκαν θερμά και *«έχει βρει ήδη πολλούς νέους φίλους»*, αποκάλυψε για την ίδια ο συμμαθητής της, ΜΔ3.

Δυστυχώς, όμως, τις γενικότερες φιλικές σχέσεις επισκίαζε η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών. Κοινός τόπος και των τριών ομάδων των συμμετεχόντων αποτελούσε η στοχοποίηση κυρίως ενός μαθητή, με αναφορές όμως και προς ακόμη δύο. Ο μαθητής αυτός, στο εξής ΜΔ16, δεν συμμετείχε στην έρευνα, για να αποτυπώσει και ο ίδιος τα συναισθήματά του, όμως από τις παρατηρήσεις και από μερικές συζητήσεις που είχα μαζί του, φαινόταν ότι βίωνε την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές του. Συχνά βρισκόταν στο επίκεντρο διενέξεων, που πολλές φορές ο ίδιος προκαλούσε, και έπειτα απομονωνόταν, γιατί δεν μπορούσε να τα πάει καλά με τους υπόλοιπους. Οι συμμαθητές του φαινόταν να καταλαβαίνουν ότι η συμπεριφορά τους τον έκανε να απομονώνεται, όμως την ίδια στιγμή

αισθανόταν τις αδικίες που βίωναν από τον ίδιο και δεν αποφάσιζαν να διορθώσουν την κατάσταση. Χαρακτηριστικός διάλογος που αντανακλά την παραπάνω κατάσταση ήταν ο παρακάτω, μεταξύ των ΜΔ12, ΜΔ13 και ΜΔ15:

*«(ΜΔ12) Ναι και εγώ τον αντιπαθώ λίγο, γιατί μας χτυπάει, μας ρίχνει κάτω, μας ενοχλεί, κοροϊδεύει. (ΜΔ13) Οι άλλοι όλο τον κοροϊδεύουν, αλλά κι εκείνος τους κοροϊδεύει. (ΜΔ15) Δεν προσπαθεί να τα πάει καλά με τους άλλους. (ΜΔ12) Ο ΜΔ16 είναι πολύ καλό παιδάκι, αλλά νομίζω ότι φταίμε και εμείς, γιατί τον έχουμε παρατήσει πάρα πολύ. Νομίζω ότι πρέπει να αρχίσουμε να τον κάνουμε πιο πολύ παρέα».*

Η περίπτωση του ΜΔ16 φαινόταν να προβληματίζει εκτός από τους μαθητές, τους γονείς καθώς και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αρκετοί ήταν οι γονείς που μίλησαν για την στοχοποίηση και περιθωριοποίηση αυτού του παιδιού, με μία μητέρα, μάλιστα, την κα. ΓΔ5, να δηλώνει τόσο προβληματισμένη, που *«δεν ξέρω αν, εγώ, θα έπρεπε να πάω να μιλήσω στο δάσκαλο»*. Αντίστοιχα, ο κ. ΔΔ έβλεπε την προβληματική ανάμεσα στις σχέσεις των υπολοίπων μαθητών και του ΜΔ16 και την αιτιολογούσε στον *«γκρινιάρικο»* χαρακτήρα του μαθητή. Πίστευε ότι το στοιχείο αυτό δημιουργούσε τις προστριβές, οι οποίες όμως, δεν έπαιρναν πιο σοβαρές εκτάσεις και περιοριζόταν μόνο στο ότι ο μαθητής αυτός *«τους κουράζει λίγο»*.

Παρόμοια, αλλά σε μικρότερο βαθμό και ένταση, ήταν τα σχόλια για τον δεύτερο μαθητή που βίωνε φαινόμενα περιθωριοποίησης, τον ΜΔ17. Ούτε ο μαθητής αυτός συμμετείχε στην έρευνα και από ό, τι παρατηρούσα και άκουγα στις συνεντεύξεις, είχε φίλο τον ΜΔ16. Οι δυο τους, σύμφωνα με τους συμμαθητές τους, παρουσίαζαν παρόμοια συμπεριφορά, οπότε και έχαιραν της ίδιας αντιμετώπισης. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούσαν να τον εντάξουν στην παρέα τους, όμως η επιθετική, πολλές φορές, συμπεριφορά του απέναντί τους, τους έκανε να τον διώχνουν. Σε αντίθεση με τον ΜΔ16, ο ΜΔ17 φαινόταν περισσότερο να περιθωριοποιείται μέσα στην τάξη. Όσες φορές παρακολουθούσα κάποιο μάθημα, καθόταν μόνος του, δεν ήθελε παρέα ούτε τον ήθελαν και οι άλλοι, και γενικά απείχε πάρα πολύ από το μάθημα.

Στον αντίποδα ερχόταν η τρίτη περίπτωση στοχοποιημένης μαθήτριας. Η ΜΔ2 βίωνε φαινόμενα λεκτικής βίας από τους συμμαθητές της, λόγω κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών της. Η συγκεκριμένη μαθήτρια, αν και γενικά προσφιλής στην τάξη της, με παρέες τόσο από την ομάδα των κοριτσιών όσο και των αγοριών, βρισκόταν στο επίκεντρο πειραγμάτων, που μερικές φορές έφταναν σε σημείο χρήσης σωματικής βίας:

*« (ΜΔ2) Τα αγόρια με βγάλανε γαλακτομπουρεκομάγισσα. (ΜΔ3) Όχι τυροπιτομάγισσα σε βγάλανε. (ΜΔ2) Δικές τους λέξεις...συνέχεια με κοροϊδεύουνε. (ΜΔ3) Τουλούμπα σε λέγανε. (ΜΔ2)...τόρα τελευταία, πριν από μια εβδομάδα, μου δώσανε μια μπουνιά στο μάτι».*

Οι γονείς φαινόταν να γνωρίζουν αυτή την έλλειψη αποδοχής της διαφορετικότητας, με την ταυτόχρονη στοχοποίηση μερικών μαθητών από «κλίκες» παιδιών της τάξης και εξέφραζαν την ανάγκη για επίλυση του προβλήματος.

Είδαμε, επομένως, ότι στο φάσμα των αλληλεπιδράσεων υπήρχαν τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές εκφάνσεις. Ωστόσο, αν θα θέλαμε να δώσουμε μία γενική εικόνα, πιστεύω πως αυτή θα χαρακτηριζόταν περισσότερο από φωτεινές, παρά γκριζες αποχρώσεις.

Η δεύτερη υποκατηγορία που επηρέαζε το κλίμα, ήταν οι συνεργασίες. Στο κομμάτι των συνεργασιών, η επιθυμία και ανάγκη των μαθητών δεν ταυτιζόταν σε μεγάλο βαθμό με αυτή του δασκάλου της τάξης.

Πιο συγκεκριμένα, πριν ακόμη ξεκινήσει η λήψη φωτογραφιών από τους συμμετέχοντες της Δ' τάξης, διαπίστωσα, παρατηρώντας την αίθουσα, ότι τα θρανία ήταν σε διάταξη διπλού «π», το ένα μέσα στο άλλο. Οι μαθητές που τα πήγαιναν καλύτερα, σύμφωνα με το δάσκαλο, καθόταν στο μεγάλο πίσω «π», ενώ οι μαθητές που δημιουργούσαν προβλήματα, καθόταν στο μικρό «π», το οποίο εφάπτονταν της έδρας του δασκάλου. Η διάταξη αυτή από πρώτης άποψης φαινόταν ότι δεν επέτρεπε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, κάτι που διαπιστώθηκε και αργότερα από τα σχόλια των συμμετεχόντων.

Ο κ. ΔΔ, αναφερόμενος στο ζήτημα της συνεργασίας στη συνέντευξή του, είπε χαρακτηριστικά:

*«Εντάξει εγώ τους ψιλοαφήνω. Δεν θα έλεγα ότι τους ενθαρρύνω, ενώ ίσως θα έπρεπε, αλλά σίγουρα και δεν τους αποθαρρύνω, αν βλέπω και μιλάνε για το μάθημα ή συμβουλεύονται ο ένας τον άλλον».*

Την πρακτική αυτή του δασκάλου επιβεβαίωναν και οι μαθητές, τονίζοντας ότι *«ο καθένας πρέπει να είναι μόνος του»*, το σχόλιο της ΜΔ2. Οι μαθητές, αν και είχαν συνηθίσει στον ατομικό τρόπο εργασίας, εξέφραζαν την επιθυμία και την ανάγκη να συνεργάζονται μεταξύ τους:

*«Ναι, μας αρέσει, γιατί μας βοηθάει ο άλλος»*, το σχόλιο της ΜΔ1.

Έτσι, στο θέμα των συνεργασιών υπήρχε μία διαφωνία ανάμεσα στους μαθητές και τον δάσκαλο της τάξης. Η διαφωνία συνήθως παρέμενε ως παράπονο, χωρίς να υπάρξει κάποια στιγμή που να μετατράπηκε σε σύγκρουση των δύο πλευρών.

Κλείνοντας, επομένως, το κομμάτι του κλίματος της τάξης, θα έλεγα πως αυτό ήταν κατά βάση ήρεμο, χωρίς ιδιαίτερες διαφωνίες ή συγκρούσεις, με σημαντικό όμως χαρακτηριστικό, την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών, λόγω της συμπεριφοράς ή της εξωτερικής εμφάνισής τους.

#### **7.1.2.2. Μαθησιακή διαδικασία**

Συνεχίζοντας την ανάλυση των δεδομένων της Δ' τάξης, θα γίνει αναφορά στη μαθησιακή διαδικασία και συγκεκριμένα στις υποκατηγορίες της συμμετοχής, των εμποδίων, των διακρίσεων και της προσπάθειας διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Τις πληροφορίες για την καθημερινή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα μου τις έδωσε κατά κύριο λόγο ο δάσκαλος της τάξης. Παρακολούθηση του μαθήματός του έκανα λίγες φορές, οπότε οι παρατηρήσεις μου ήταν και αυτές με τη σειρά τους ελάχιστες.

Ο κ. ΔΔ, μιλώντας μου για τις επιδόσεις και τη συμμετοχή των μαθητών, μου ανέφερε ότι το τμήμα του είχε «*σχετικά καλό επίπεδο*». Σε αυτό υπήρχαν τόσο «*καλοί*», όσο και «*μέτριοι*» και «*αδύναμοι*» μαθητές. Επίσης, μου ανέφερε ότι στο τμήμα φοιτούσαν μαθητές που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι κάποιες ώρες της ημέρας πήγαιναν στο τμήμα ένταξης. Σε γενικές γραμμές, χαρακτήριζε τη συμμετοχή τους αρκετά ικανοποιητική, εντοπίζοντας προβληματικές σε πτυχές της διδασκαλίας, όπως αυτές θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Σε αντίστοιχα συμπεράσματα οδηγούμουν και εγώ με τη σειρά μου. Παρατηρούσα ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές ήθελαν να συμμετέχουν στο μάθημα, όμως υπήρχαν κάποιες συνθήκες που δεν τους το επέτρεπαν πάντοτε αυτό. Εκτός, όμως, από την αδυναμία συμμετοχής, παρατήρησα πως κάποιοι μαθητές παρουσίαζαν παντελή αδιαφορία για όσα συνέβαιναν στο μάθημα. Διερευνώντας την αδιαφορία τους, διαπίστωσα ότι και αυτή έκρυβε τις αιτίες της σε κάποια από τα παρακάτω εμπόδια.

Ένα από τα πρώτα εμπόδια που αναδείχθηκαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών ήταν τα σχολικά εγχειρίδια. Τα βιβλία έτυχαν αρνητικού σχολιασμού τόσο από τους συμμετέχοντες μαθητές, όσο και από τους γονείς και το δάσκαλο της τάξης. Και οι τρεις ομάδες ανέφεραν ότι τα βιβλία αποτελούσαν συχνά παρεμποδιστικό παράγοντα τόσο στην κατανόηση των μαθητών, όσο στη συμμετοχή τους και στο ενδιαφέρον που παρουσίαζαν για το εκάστοτε μάθημα.

Οι μαθητές έβρισκαν τα βιβλία «μπερδευτικά και δύσκολα» και πιο απαιτητικά σε σχέση με των προηγούμενων χρόνων. Ιδιαίτερη αναφορά έκαναν οι τελευταίοι στο βιβλίο της Ιστορίας και στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος παρέδιδε τα μαθήματα:

*«(ΜΔ13)...δυσκολεύομαι να την μάθω. Κάποια σημεία είναι δύσκολα. Μας βάζει ο κύριος να μάθουμε όλο το μάθημα απ' έξω... (ΜΔ5) Εμένα δεν μου αρέσει τόσο πολύ, γιατί πέρυσι ο δάσκαλος μας τα εξηγούσε πιο καλά. Πέρυσι ήταν και πιο εύκολα, φέτος είναι πιο δύσκολα τα μαθήματα».*

Στην πτυχή της δυσκολίας των βιβλίων, οι γονείς πρόσθεσαν επιπλέον:

*«(ΓΔ5) Βοηθάνε μόνο τα παιδιά που μπορούν να τα καταφέρουν και μόνα τους και αφήνουν τα υπόλοιπα πίσω. Και αυτή η προσκόλληση στην ύλη που πρέπει να βγει και τα παιδιά μένουν πίσω χωρίς να το έχουν καταλάβει».*

*«(ΓΔ4) Αλλά την ιστορία τη φετινή δεν τη βρίσκω καλή, είναι λίγο ανιαρή. Θα ήθελα κάτι που να τους κινεί το ενδιαφέρον, μία διαφορετική προσέγγιση».*

Συμπληρωματικά ο κ. ΔΔ τόνισε την αναντιστοιχία του περιεχομένου του βιβλίου με την ηλικιακή ταυτότητα των παιδιών. «Καμιά φορά νομίζω ότι είναι βιβλίο γυμνασίου». Ο ίδιος εστιάζοντας κατά βάση στην Ιστορία, ως «απίστευτα δύσκολο βιβλίο», αναφέρθηκε όχι μόνο στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές του, αλλά και στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο:

*«Η ιστορία που πέρασε τη λάτρευαν. Την αγαπούσαν τόσο πολύ. Φέτος τους βλέπεις ότι δεν έχουν την ίδια αγάπη».*

Το δεύτερο εμπόδιο, που έγινε φανερό από τους μαθητές και τους γονείς, ήταν η έλλειψη προσπάθειας ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών, από την πλευρά του δασκάλου. Συχνά ήταν τα παράπονα των μαθητών ότι το μάθημα δεν προσαρμοζόταν στις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα να μην έχουν την απόδοση που θα ήθελαν. Οι μαθητές τόνιζαν ότι ο δάσκαλος δεν τους καταλάβαινε και ακόμη και όταν του έλεγαν ότι δεν μπορούσαν να κάνουν όλες τις ασκήσεις που είχαν, αυτός τους απαντούσε ότι «είναι καλό». Κάποια από τα σχόλιά τους ήταν:

*«(ΜΔ15) Απλά δεν είναι ωραίο, γιατί κάποια παιδάκια τους πέφτει δύσκολη (η πολλή ορθογραφία) και δεν μπορούν να τη μάθουν».*

*«(ΜΔ11) Δεν μας αφήνει και τόσο πολύ χρόνο και αγχώνομαι. Καμιά φορά δεν τελειώνουμε κίολας και μας το παίρνει (το τεστ) χωρίς να το έχουμε τελειώσει».*

Το γεγονός αυτό είχε πέσει και στην αντίληψη των γονέων, οι οποίοι ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι:

*«(ΓΔ6) στα διαγωνίσματα δεν μου αρέσει που τους βάζει χρόνο, γιατί και ο δικός μου είναι πάρα πολύ αργός και δεν προλαβαίνει να τα τελειώσει».*

Ανάλογα, ήταν και τα σχόλιά τους σχετικά με το κομμάτι της ανταπόκρισης της γενικότερης διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Οι πρώτοι εστίαζαν κυρίως στο γεγονός ότι ο δάσκαλος δεν προλάβαινε να ασχοληθεί με τις απορίες όλων των μαθητών και δεν τους έδινε την απαραίτητη προσοχή:

*«(ΓΔ5) Πολλές φορές τα παιδιά πηγαίνουν στο δάσκαλο, αλλά αυτός δεν τους ακούει και δεν δίνει την ανάλογη σημασία. (ΓΔ6) Και εμένα μου λέει ο δικός μου ότι τα λέει στο δάσκαλο και δεν του δίνει σημασία. Γιατί ο δικός μου είναι και λίγο αργός γενικά στα μαθήματα και του λέω, όταν κάτι δεν καταλαβαίνεις να τον ρωτάς τον δάσκαλο, και καμιά φορά μου λέει ότι του απαντάει ότι δεν γίνεται».*

Ο προβληματισμός αυτός, όμως, φαινόταν να τους ακολουθεί και αργότερα, καθώς «κάθε γονιός πρέπει να βοηθήσει το παιδί στο σπίτι, διαφορετικά δεν γίνεται», δήλωνε η κα. ΓΔ7. Οι γονείς αισθανόταν ότι έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης στην κατανόηση των μαθημάτων από τα παιδιά τους, αφού στο σχολείο ο δάσκαλος «δεν έχει το χρόνο να αφιερώσει και τρέχει».

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τους παρεμποδιστικούς παράγοντες που παρουσιάστηκαν κατά τη φάση της αρχικής αξιολόγησης στη Δ' τάξη, είδαμε ότι αυτοί αφορούσαν στα σχολικά εγχειρίδια, στη μη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών καθώς και στο μη άκουσμα των φωνών τους.

Από τις συνεντεύξεις των μαθητών προέκυψαν αρκετά δεδομένα τα οποία αφορούσαν στην άνιση μεταχείριση και τις διακρίσεις μεταξύ τους από τις πρακτικές του δασκάλου. Οι μαθητές αναφέρθηκαν σε καταστάσεις που μερικούς απέκλειαν από το μάθημα, ενώ οι ίδιες ευνοούσαν τη συμμετοχή άλλων, καθώς και σε αδικίες που ένιωθαν να γίνονται εις βάρος τους.

Η πρώτη πρακτική διάκρισης που έγινε φανερή αφορούσε στην επιλογή των μαθητών που θα απαντούσαν στις ερωτήσεις του δασκάλου. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές αναφέρθηκαν σε αυτό το θέμα, λέγοντας πως

*«(ΜΔ6) σπάνια μας σηκώνει. Τα παιδάκια που του φαίνονται πιο έξυπνα, σπάνια τα σηκώνει. Δεν είναι δίκαιο».*

Τα παιδιά ένιωθαν ότι αδικούνται από αυτή την πρακτική του δασκάλου, ο οποίος επέλεγε μόνο μία κατηγορία μαθητών για να απαντήσει στις ερωτήσεις που έθετε. Οι υπόλοιποι ακόμη και που ήθελαν να συμμετέχουν, δεν τους δινόταν η ευκαιρία.

Το δεύτερο και τελευταίο κομμάτι στο οποίο οι μαθητές διέκριναν ανισότητα στη μεταχείριση, αφορούσε στη συμμετοχή τους σε κάποιες δραστηριότητες της τάξης. Όπως ανέφερα και παραπάνω, η Δ' τάξη συμμετείχε στη συλλογή καπακιών, από τα οποία ένα μέρος χρησιμοποιούνταν για τις κατασκευές τους. Κάποια στιγμή ο δάσκαλος πρότεινε να φτιάξουν έναν χαρταετό από καπάκια για να διακοσμήσουν την αίθουσά τους. Ενώ, όμως, τόνισε πως η δραστηριότητα θα ήταν ομαδική και θα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, κολλώντας καπάκια, η πρακτική που ακολούθησε απέκλειε τους περισσότερους από αυτή. Ειδικότερα, οι μαθητές ανέφεραν πως ο δάσκαλος, από το σύνολο των 23 παιδιών, επέλεξε μόνο τρεις για να συμμετάσχουν στην κατασκευή. Στους υπόλοιπους δεν επιτρεπόταν να βοηθήσουν, γεγονός που τους δημιουργούσε αισθήματα δυσαρέσκειας και αδικίας:

*«(ΜΔ12)Εγώ ήθελα να βοηθήσω, αλλά ο κύριος δεν με άφηνε... (ΜΔ15) Βέβαια, πηγαίναμε στον κύριο και τον ρωτούσαμε να βοηθήσουμε και όλο μας έλεγε όχι».*

Οι μαθητές εξέφραζαν ένα έντονο και διαρκές παράπονο για την κατάσταση αυτή, καθώς ούτε τους επιτρεπόταν η συμμετοχή και η βοήθεια, αλλά ταυτόχρονα ούτε τους δινόταν η ευκαιρία να απασχοληθούν με κάτι άλλο. Όπως οι ίδιοι τόνιζαν, *«(ΜΔ5)εμείς ζωγραφίζαμε μόνο...»*, θέλοντας να καταδείξουν τη διαφορά με τους συμμαθητές τους, που συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα μαζί με το δάσκαλο.



Συμπερασματικά, είδαμε πως κατά την αρχική αξιολόγηση της Δ΄ τάξης φανερώθηκαν αρκετές πτυχές από πρακτικές του κ. ΔΔ που προωθούσαν την άνιση μεταχείριση και την ανάπτυξη διακρίσεων μεταξύ των μαθητών.

Ένα τελευταίο ζήτημα, που προέκυψε κατά την αρχική αξιολόγηση και αφορούσε στη μαθησιακή διαδικασία, ήταν οι προσπάθειες διαφοροποίησης διδασκαλίας που έκανε ο δάσκαλος της τάξης. Τόσο οι μαθητές, όσο και ο δάσκαλος και οι γονείς αναφέρθηκαν στο ζήτημα αυτό, μη εκφράζοντας όμως πάντα την ίδια άποψη.

Πιο συγκεκριμένα, μία πρώτη προσπάθεια διαφοροποίησης που εντοπίστηκε και αναφέρθηκε από τους μαθητές ήταν η χρήση του υπολογιστή κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι μαθητές έβρισκαν ευχάριστη τη χρήση του, λέγοντας χαρακτηριστικά:

*«(ΜΔ8) Όταν μας δείχνει ο κύριος κάτι καινούργιο, μας το παρουσιάζει με πολύ ωραίο τρόπο και μέσω του υπολογιστή».*

Στη χρήση του υπολογιστή αναφέρθηκε και ο κ. ΔΔ, ο οποίος τόνισε:

*«Βλέπουμε σχεδόν καθημερινά βίντεο. Όπου υπάρχουν δηλαδή και υπάρχει και χρόνος βλέπουμε. Τους αρέσει».*

Από τις παρατηρήσεις μου διαπίστωσα και εγώ πως στην τάξη γινόταν πολλές φορές προβολή σχετικών με το μάθημα βίντεο, όπως επίσης και προβολή των βιβλίων στην ηλεκτρονική τους μορφή, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν σε ποιο σημείο του μαθήματος είναι και πού θα πρέπει να γράψουν τις απαντήσεις τους.

Επιπρόσθετα με τον υπολογιστή, μία δεύτερη προσπάθεια που αναδείχθηκε από τους μαθητές ήταν η διαφοροποίηση των τεστ. Οι τελευταίοι ανέφεραν πως

*«(ΜΔ2) Ο δάσκαλος μας δίνει το τεστ και πίσω στη σελίδα είχε ένα προαιρετικό. Όποιος θέλει το κάνει... (ΜΔ3) Αυτό είναι μόνο για όσους δεν βαριούνται».*

Η διαφοροποίηση των τεστ, όπως φαινόταν από τις δηλώσεις των μαθητών, γινόταν κατά βάση για τους μαθητές που τελείωναν γρήγορα τις ασκήσεις, ήθελαν και μπορούσαν να

λύσουν και άλλες. Ο προαιρετικός χαρακτήρας του τεστ τους απέβαλε το άγχος και ο καθένας αποφάσιζε μόνος του αν θα το δοκίμαζε ή όχι.

Ωστόσο, την άποψη ότι γίνονταν προσπάθειες διαφοροποίησης της διδασκαλίας φαινόταν να μη συμμερίζονται όλοι οι γονείς, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα σχόλια της κα. ΓΔ5:

*«Θα ήθελα κάποια πράγματα να γίνονταν αλλιώς. Να είχαν τα παιδιά υπολογιστές, να κάνουνε κάποιες εργασίες ομαδικές, το μάθημα να είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους, να ξεφύγουν από το βιβλίο και τη φωτοτυπία, να παίρνανε κάπως αλλιώς γνώσεις».*

Η συγκεκριμένη μητέρα θεωρούσε πως η διδασκαλία που ακολουθούσε ο κ. ΔΔ ήταν «παραδοσιακή» και ότι δεν είχε στοιχεία που μπορούσαν να καλύψουν τις πιο σύγχρονες ανάγκες των παιδιών. Έβλεπε πως ό, τι γινόταν μέσα στην τάξη δεν ήταν αρκετό και εξέφραζε την επιθυμία για αλλαγή κάποιων δεδομένων.

Έτσι, σχολιάζοντας το κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, άλλες απόψεις διέκριναν προσπάθειες που λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη, ενώ άλλες έκριναν πως θα έπρεπε να ληφθούν διαφορετικές πρωτοβουλίες, οι οποίες να ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της αρχικής αξιολόγησης για τη Δ' τάξη διαμορφώνονται οι παρακάτω πίνακες. Σε αυτούς είναι διακριτές όλες εκείνες οι κατηγορίες που βγήκαν στην επιφάνεια τόσο μέσω των μέσων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην ομάδα των συμμετεχόντων όσο και μέσω των αναφορών που μου έκανε ο κ. ΔΔ για τους μαθητές που δεν συμμετείχαν στην έρευνα και με βοήθησαν να καταλάβω το προφίλ όλων των μαθητών της τάξης. Έτσι οι τρεις συνοπτικοί πίνακες με το προφίλ των μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού έχουν ως εξής:

#### Πίνακας 4

##### Προφίλ μαθητικού δυναμικού Δ' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Μαθητές</u>
Αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα	ΜΔ1, ΜΔ2, ΜΔ5, ΜΔ6, ΜΔ8, ΜΔ12, ΜΔ13
Μέτρια συμμετοχή στο μάθημα	ΜΔ3, ΜΔ4, ΜΔ7, ΜΔ9, ΜΔ15, ΜΔ18, ΜΔ19, ΜΔ21,
Μικρή συμμετοχή στο μάθημα	ΜΔ10, ΜΔ11, ΜΔ14, ΜΔ16, ΜΔ17, ΜΔ20, ΜΔ22, ΜΔ23
Απουσία δυσκολίας στις απαιτήσεις της τάξης	-
Εμπόδιο: βιβλία	Όλοι
Εμπόδιο: μη άκουσμα φωνών παιδιών	Όλοι
Εμπόδιο: δραστηριότητες μαθημάτων	Όλοι
Μαθησιακές δυσκολίες	ΜΔ10 (δυσλεξία), ΜΔ11 (ήπια νοητική υστέρηση), ΜΔ14 (δυσλεξία), ΜΔ16 (δυσλεξία), ΜΔ17 (δυσλεξία)
Μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθήματα	ΜΔ1, ΜΔ2, ΜΔ3, ΜΔ5, ΜΔ6, ΜΔ8, ΜΔ12, ΜΔ18
Μέτριο ενδιαφέρον για το μαθήματα	ΜΔ4, ΜΔ7, ΜΔ9, ΜΔ15, ΜΔ19, ΜΔ21,
Μικρό ενδιαφέρον για το μαθήματα	ΜΔ10, ΜΔ11, ΜΔ14, ΜΔ16, ΜΔ17, ΜΔ20, ΜΔ22, ΜΔ23
Περιθωριοποίηση/ διακρίσεις από κα. ΔΔ	ΜΔ2, ΜΔ3, ΜΔ5, ΜΔ9, ΜΔ10, ΜΔ11, ΜΔ14, ΜΔ16, ΜΔ17, ΜΔ22, ΜΔ23
Περιθωριοποίηση από συμμαθητές	ΜΔ2, ΜΔ16, ΜΔ17

#### Πίνακας 5

##### Προφίλ γονέων Δ' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Γονείς</u>
Καλή σχέση – επικοινωνία με κ. ΔΔ	ΓΔ2, ΓΔ9

Τυπική σχέση – επικοινωνία με κ. ΔΔ	ΓΔ1, ΓΔ3, ΓΔ4, ΓΔ5, ΓΔ6, ΓΔ7, ΓΔ8, ΓΔ10
Απουσία σχέσεων – επικοινωνίας με κ. ΔΔ	-
Πλήρης ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	-
Μέτρια ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΔ1, ΓΔ2, ΓΔ3, ΓΔ7, ΓΔ9, ΓΔ10
Μικρή ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΔ4, ΓΔ5, ΓΔ6, ΓΔ8,
Βιβλία ως εμπόδιο	Όλοι
Πρακτικές κ. ΔΔ ως εμπόδιο	Όλοι

<b>Πίνακας 6</b>		
<i>Προφίλ εκπαιδευτικού Δ' τάξης</i>		
<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Ναι</u>	<u>Όχι</u>
Αισθήματα αγάπης προς όλους τους μαθητές	X	
Ίσες ευκαιρίες συμμετοχής προς όλους		X
Διακρίσεις προς μαθητές	X	
Προώθηση συνεργασίας μαθητών		X
Ικανοποίηση αναγκών του από Α.Π.		X
Προσπάθειες προσαρμογής /διαφοροποίησης διδασκαλίας	X	
Επιδίωξη στενών σχέσεων με γονείς	X	

### **7.1.2.3. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας από τη Δ' τάξη και η ανάλυσή τους με βοήθησαν, ώστε να βγάλω κάποια συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο τμήμα.

Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα που αφορούσαν στο κλίμα της τάξης προέκυψε ότι αυτό σε γενικές γραμμές ήταν ήρεμο και χαρακτηριζόταν από την αμοιβαία αγάπη μεταξύ δασκάλου, μαθητών και γονέων. Ωστόσο, τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και στοχοποίησης που λάμβαναν χώρα στην τάξη, παρουσίαζαν ότι ανάμεσα στους μαθητές δεν ήταν ανεπτυγμένη η αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι μαθητές έθεταν στο περιθώριο κάποιους συμμαθητές τους, ενώ από την πλευρά του δασκάλου δεν υπήρχε κάποια πρόληψη ή παρέμβαση για τα φαινόμενα αυτά. Ο κ. ΔΔ αν και γνώστης των καταστάσεων, δεν λάμβανε κάποια μέτρα αντιμετώπισης της προβληματικής.

Επιπρόσθετα, την περιθωριοποίηση επιβάρυνε η απροθυμία του δασκάλου να καλλιεργηθεί η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Οι τελευταίοι δήλωναν ξεκάθαρα την ανάγκη και επιθυμία τους να συνεργάζονται, όμως ο δάσκαλος φαινόταν να αδιαφορεί για τις ανάγκες τους, μη ακούγοντάς τους και κατ' επέκταση μη προσπαθώντας να τις καλύψει. Έτσι, στην τάξη κυριαρχούσε η ατομικότητα στην εκπόνηση των εργασιών και η αποθάρρυνση για οποιουδήποτε είδους αλληλεπίδραση.

Εν συνεχεία και όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε πως οι μαθητές συναντούσαν σημαντικά εμπόδια και διακρίσεις κατά την προσπάθειά τους να συμμετέχουν στο μάθημα. Ειδικότερα, οι μαθητές μίλησαν για εμπόδια που προέρχονταν από τα σχολικά εγχειρίδια, από τη μη προσαρμογή των μαθημάτων στις ανάγκες τους και από την αδιαφορία του για το άκουσμα των φωνών τους. Τα παραπάνω εμπόδια αντανάκλουν την έλλειψη προσπάθειας από πλευράς του κ. ΔΔ να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και να αναπτύξει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον για το καθημερινό μάθημα.

Ταυτόχρονα με τα εμπόδια, τροχοπέδη για την ισότιμη συμμετοχή αποτελούσε και η άνιση μεταχείριση που δέχονταν. Οι μαθητές έκαναν λόγο για πολλαπλές διακρίσεις

ανάμεσά τους, με το δάσκαλο να δίνει περισσότερη προσοχή σε συγκεκριμένους μαθητές. Το αίσθημα αδικίας διαπερνούσε πολλές πτυχές της καθημερινότητάς τους και εκφραζόταν σαν παράπονο, από το σύνολο σχεδόν του μαθητικού δυναμικού της τάξης.

Αντίλογος στα παραπάνω φαινόταν να αποτελεί η προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας που έκανε ο κ. ΔΔ, χρησιμοποιώντας πολλές φορές τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να εμπλουτίσει το μάθημά του και δίνοντας επιπλέον προαιρετικό υλικό σε όσους ήθελαν. Όμως, ακόμη και η πρακτική αυτή φαινόταν να μην καλύπτει απόλυτα τις ανάγκες μαθητών και γονέων, με τους τελευταίους να επιθυμούσαν μία καθ' όλα διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Καταλήγοντας, λοιπόν, θα λέγαμε πως ο βαθμός ανάπτυξης της συμπερίληψης στη συγκεκριμένη τάξη ήταν αρκετά μικρός κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Η συμμετοχή των μαθητών επηρεαζόταν από ποικίλα εμπόδια, το ενδιαφέρον τους μειωνόταν από τη μη ανταπόκριση του μαθήματος στις ανάγκες τους, η περιθωριοποίηση ήταν βασική πτυχή στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, οι φωνές τους παρέμεναν βουβές, ενώ η άνιση μεταχείριση από το δάσκαλο λάμβανε χώρα σε καθημερινή βάση. Παράλληλα, οι προσπάθειες για διαφοροποίηση του μαθήματος ήταν ελάχιστες και όχι πάντοτε ικανοποιητικές, και η αδιαφορία του δασκάλου συχνή και σε πολλά επίπεδα. Σε αυτά τα πλαίσια, επομένως, ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε παρά να είναι μικρός, με την τάξη να χρήζει οργανωμένης παρέμβασης.

#### **7.1.2.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας**

Αφού διαπιστώθηκε ο μικρός βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη Δ' τάξη, έμενε να αποφασιστεί το μάθημα στο οποίο θα γινόταν η οργανωμένη και

δομημένη παρέμβαση με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ύστερα από συζήτηση με τον κ. ΔΔ σχετικά με το μάθημα, που οι μαθητές και ο ίδιος αντιμετώπιζαν τις περισσότερες δυσκολίες, αποφασίσαμε η παρέμβαση να λάβει χώρα στο μάθημα της Ιστορίας. Όπως φάνηκε και από την ανάλυση των δεδομένων παραπάνω, η Ιστορία ήταν ένα μάθημα που προβλημάτιζε και τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων στην έρευνα. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να σχεδιαστεί μία διαφορετική προσέγγιση διδασκαλίας, με βάση τις αρχές των παραπάνω φιλοσοφιών και στόχο την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, του ενδιαφέροντός τους, την άρση των παρεμποδιστικών εμποδίων και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας ως εφαλτήριο για την μείωση της περιθωριοποίησης των μαθητών.

### **7.1.3. Στ' Τάξη**

Επόμενη στο κεφάλαιο της ανάλυσης αποτελεί η Στ' τάξη. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν, ενταγμένα, όπως και στις δύο προηγούμενες τάξεις, στις κατηγορίες του κλίματος της τάξης και της μαθησιακής διαδικασίας.

#### **7.1.3.1.Κλίμα της τάξης**

Επεξεργάζοντας τα στοιχεία που αφορούσαν στο κλίμα της Στ' τάξης, δύο ήταν και πάλι οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν, οι αλληλεπιδράσεις και η συνεργασία. Θα ξεκινήσουμε με τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που επικρατούσαν στην τάξη κατά την πρώτη φάση της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων, που αφορούσαν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τα συναισθήματα που είχαν καλλιεργηθεί ανάμεσα σε αυτούς και το δάσκαλο της τάξης, την

περιθωριοποίηση κάποιων παιδιών καθώς και την προσοχή στις φωνές τους, έκαναν φανερές τις αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικές, κατά την ανάλυση αυτή, ήταν οι διαφορές που παρουσίαζαν οι οπτικές γωνίες κάθε μίας από τις ομάδες συμμετεχόντων. Έτσι, η τελική εικόνα που συντέθηκε αποτελούσε ένα κράμα διαφορετικών απόψεων.

Ξεκινώντας με τις σχέσεις που κυριαρχούσαν κατά την αρχική αξιολόγηση της Στ' τάξης, αυτές, κατά γενική ομολογία, ήταν καλές. Οι μαθητές, όντας στο ίδιο τμήμα από την πρώτη δημοτικού, γνωρίζονταν πλέον πολύ καλά και, καθώς ήταν μόνο 12, διατηρούσαν πολύ δεμένες σχέσεις. *«Είμαστε παρέα όλοι μαζί»*, ανέφερε ο ΜΣΤ1, εκφράζοντας με μία φράση τις σχέσεις που περιέγραφαν και οι συμμαθητές του. Την ίδια αίσθηση είχαν και οι γονείς, οι οποίοι ανέφεραν ότι τα παιδιά τους *«...γενικά τα πάνε καλά. Είναι δεμένοι σαν τάξη, σαν ομάδα»*.

Ωστόσο, αν και η πρόταση όλων για τις σχέσεις ξεκινούσε με θετικά λόγια, πάντα συνέχιζε κάνοντας αναφορά σε δύο μαθητές της τάξης. Όπως παρατήρησα πολύ σύντομα και εγώ η ίδια, δύο μαθητές της Στ' τάξης έρχονταν συνεχώς στο προσκήνιο, λόγω των καταστάσεων στις οποίες εμπλέκονταν. Η περίπτωση της ΜΣΤ7 και του ΜΣΤ2 απασχολούσαν συχνά τόσο τους εκπαιδευτικούς της μονάδας όσο και τους μαθητές και τους γονείς τους. Η ΜΣΤ7, μαθήτρια με σύνδρομο Asperger, ήταν στο επίκεντρο της προσοχής των συμμαθητών της, λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς που παρουσίαζε. Οι τελευταίοι σχολίαζαν ότι πολλές φορές τους *«ενοχλεί»*, τους *«πειράζει»*, τους *«χτυπάει και τους βρίζει»*. Αντίστοιχα, ο ΜΣΤ2, όπως δήλωσε η κα. ΔΠΣ, *«θέλει να τραβάει συνέχεια την προσοχή, να είναι αυτός ο μάγκας της τάξης και του οτιδήποτε»*.

Παρά τη συμπεριφορά τους, οι δύο αυτοί μαθητές δεν ήταν καθόλου περιθωριοποιημένοι από τους συμμαθητές τους. Από τη μία, ο ΜΣΤ2 ήταν από τους πιο



δημοφιλείς της τάξης του ενώ από την άλλη, η καθημερινή βελτίωση της συμπεριφοράς της ΜΣΤ7, την έκανε «αποδεκτή» από τους συμμαθητές της, το σχόλιο της κα. ΔΠΣ. Η ΜΣΤ7, αν και τα προηγούμενα χρόνια βίωνε σοβαρές καταστάσεις περιθωριοποίησης, η κατάσταση αυτή είχε αλλάξει σημαντικά ήδη από την αρχή της χρονιάς της έρευνας, με τη μαθήτριά να ανήκει πλέον στις παρέες των συνομηλίκων της.

Της θετικής αντιμετώπισης, όμως, οι παραπάνω μαθητές δεν έχαιραν πάντοτε. Όπως παρατηρούσα, συχνά ήταν τα φαινόμενα στοχοποίησής τους κατά βάση από τον δάσκαλο της τάξης, κ. ΔΣΤ. Χαρακτηριστικά ήταν δύο συμβάντα, στα οποία ενεπλάκησαν αντίστοιχα οι δύο μαθητές, καθώς και η στάση που διατήρησε απέναντί τους ο δάσκαλος. Ξεκινώντας με το συμβάν που αφορούσε τον ΜΣΤ2, αυτό φανέρωνε την άσχημη αντίληψη που είχε ο κ. ΔΣΤ για το συγκεκριμένο μαθητή. Στην ώρα κάποιου διαλείμματος ο μαθητής διαπίστωσε ότι υπήρχε ένα πρόβλημα με τη σημαία της αυλής και ήρθε να το πει σε μένα που έτυχε να είμαι κοντά του. Ζητώντας του να απευθυνθεί στη διευθύντρια για το πρόβλημα, ο μαθητής πήγε προς το γραφείο. Ενώ λοιπόν κατευθυνόταν προς τα εκεί, τον είδε ο κ. ΔΣΤ, ο οποίος άρχισε να του φωνάζει να βγει έξω και ότι δεν είχε καμία δουλειά στο γραφείο. Ο μαθητής προσπαθούσε να του εξηγήσει τι είχε γίνει, αλλά ο δάσκαλος φώναζε τόσο πολύ δυνατά και άγρια που δεν μπορούσε να ακούσει τον μαθητή. Ο τελευταίος, βιώνοντας έντονο το αίσθημα αδικίας, άρχισε να κλαίει και να τρέχει μακριά.

Ανάλογο ήταν και το συμβάν με τη ΜΣΤ7. Γίνοντας αντιληπτά στο σχολείο κάποια φαινόμενα παρενόχλησης μεταξύ μαθητών, ο κ. ΔΣΤ υπέδειξε, μην έχοντας καθόλου στοιχεία, ως υπαίτια της κατάστασης τη συγκεκριμένη μαθήτριά. Η κατάσταση αυτή συνεχίστηκε για αρκετό χρονικό διάστημα, μέχρι να αποκαλυφθεί η αλήθεια ότι, αν και εμπλεκόταν η μαθήτριά, δεν αποτελούσε την κύρια υπαίτια.

Η στοχοποίηση των δύο μαθητών γινόταν αντιληπτή και από τους γονείς. Οι τελευταίοι έβλεπαν τις διακρίσεις που γίνονταν προς τους συγκεκριμένους μαθητές και εξέφραζαν τον προβληματισμό τους. Χαρακτηριστικά η κα. ΓΣΤ5 δήλωσε αναφερόμενη για τον κ. ΔΣΤ:

*«...έχει μία κάθετη γνώμη και ακούγοντας συνέχεια ένα όνομα να παίζει στο προσκήνιο, φταίει αυτό το όνομα και δεν υπάρχουν διαλλακτικές λύσεις. Δεν είναι καθόλου διαλλακτικός, βλέπω ότι υπάρχει μία προκατάληψη».*

Είδαμε λοιπόν, ότι το κομμάτι των σχέσεων παρουσίαζε δύο διαφορετικές πτυχές. Από τη μία οι μαθητές είχαν καλλιεργήσει φιλικές σχέσεις μεταξύ τους και δεν άφηναν κανέναν στο περιθώριο, από την άλλη όμως ο εκπαιδευτικός της τάξης στοχοποιούσε μαθητές και με τη στάση του τους οδηγούσε στην περιθωριοποίηση. Οι δύο πτυχές αυτές γίνονταν αντιληπτές και από τους γονείς, οι οποίοι επιβεβαίωναν τόσο τη μία όσο και την άλλη πτυχή.

Τέλος, ένα ακόμη κομμάτι που επηρέαζε τις αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη ήταν η έλλειψη προσοχής από πλευράς δασκάλου προς τις φωνές των μαθητών. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του ΜΣΤ3, ο οποίος αναφερόμενος για τη ΜΣΤ7 και κάποια προβλήματα που του δημιουργούσε στα διαλείμματα είπε:

*«(ΜΣΤ3) Το είπαμε στον κ. ΔΣΤ. (Ερευνήτρια) Και τι έκανε, τι έγινε; Μιλήσατε καθόλου μέσα στην τάξη; (ΜΣΤ3) Είπε να μην μιλήσουμε για αυτό το θέμα».*

Το γεγονός ότι ο δάσκαλος της τάξης έδειχνε πολλές φορές αδιαφορία για τις φωνές των παιδιών επιβεβαίωναν και οι γονείς. Οι τελευταίοι, ως έμμεσοι αποδέκτες, έβλεπαν ότι πολλές από τις προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνταν, θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί, αν ο δάσκαλος λάμβανε σοβαρά υπόψη του όσα είχαν να του πουν οι μαθητές. Αντίθετα, όχι μόνο δεν αποφεύγονταν, αλλά έπαιρναν και επιπλέον διαστάσεις, καθώς το

πρόβλημα μετακυλούνταν σε αυτούς. Το παρακάτω σχόλιο ήταν της κα. ΓΣΤ5, η οποία σε έντονο ύφος υπέδειξε τη συμπεριφορά του δασκάλου:

*«Δεν ακούνε, αρχίζουν και φωνάζουν στο παιδί χωρίς να έχουν ακούσει πρώτα τη δική του πλευρά και φωνάζουνε και τους γονείς του παιδιού μετά, χωρίς να έχουν καν ακούσει το ίδιο πρώτα».*

Συμπερασματικά, οι αλληλεπιδράσεις της τάξης, αν και χαρακτηρίζονταν από γενική ομόνοια μεταξύ των μαθητών, επηρεάζονταν σε μεγάλο βαθμό από τη στοχοποίηση του δασκάλου προς αυτούς καθώς και την αδιαφορία που ο πρώτος επεδείκνυε απέναντι στις φωνές των μαθητών του.

Όπως με τις αλληλεπιδράσεις, έτσι και με τις συνεργασίες τα δεδομένα που συλλέχθηκαν παρουσίασαν μια αντίθεση ανάμεσα στην επιθυμία των μαθητών και την πρακτική του δασκάλου.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' τάξης δήλωναν πως τους άρεσε να συνεργάζονται σε ομάδες και από τις παρατηρήσεις μου, όποτε είχαν ευκαιρία το έκαναν. Οι στενές φιλικές σχέσεις που είχαν καλλιεργήσει ύστερα από πέντε χρόνια κοινής φοίτησης στο σχολείο, επεκτείνονταν και στη συνεργασία, με τους μαθητές να αλληλοβοηθούνται την ώρα του μαθήματος και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο. Διακρίσεις στη συνεργασία αυτή δεν γίνονταν και όλοι προσπαθούσαν να βοηθήσουν όλους. Ένα παράδειγμα της συνεργασίας αυτής ανέφερε ο ΜΣΤ1:

*«Όλοι ξέρουμε να χρησιμοποιούμε το PowerPoint, εκτός από τη ΜΣΤ7 που δυσκολεύεται. Την άλλη φορά όμως, είχε κάνει ένα για την Αθήνα με τη βοήθεια της συμμαθήτριά μας, τη ΜΣΤ8».*

Η επιθυμία, όμως, αυτή των μαθητών δεν καλυπτόταν πάντα στα πλαίσια του μαθήματος. Η διάταξη των θρανίων ήταν σε σχήμα «π» και όπως δήλωσε ο κ. ΔΣΤ, η ομαδοσυνεργατική χρησιμοποιούνταν:

*«Από καιρού εις καιρόν. Περισσότερο προσφέρεται το μάθημα της φυσικής, όποτε έχουμε πειράματα που μπορούν να εκτελεστούν από τα παιδιά».*

Ωστόσο, εκτός από τη διάταξη «π», υπήρχε μέσα στην τάξη και η διάταξη σε ομάδες. Μπαίνοντας αρχικά στην τάξη, σχημάτισα την εικόνα ότι οι μαθητές, αναλόγως του αντικειμένου που διδασκόταν, κάθονταν στη μία ή την άλλη διάταξη. Την εικόνα, όμως, αυτή ξεκαθάρισε η κα. ΔΠΣ τονίζοντάς μου πως οι μαθητές «χωρίζονται μόνο όταν γράφουν διαγώνισμα» και συμπλήρωσε λέγοντας πως «όταν γράφουν διαγωνίσματα, χωρίζονται, διασκορπίζονται παντού μέσα στην τάξη». Η διάταξη σε ομάδες, επομένως, δεν εξυπηρετούσε σκοπούς συνεργασίας μεταξύ μαθητών, αλλά διαχωρισμού τους σε περίπτωση διαγωνίσματος.

Κλείνοντας, λοιπόν, θα λέγαμε πως η ανάπτυξη της συνεργατικότητας προερχόταν κατά βάση από τις πρωτοβουλίες των ίδιων των μαθητών, από τη στιγμή που ο δάσκαλος της τάξης, αν και υπήρχε η ομαδική διάταξη των θρανίων, επέλεγε να μη τη χρησιμοποιήσει και έδινε βαρύτητα στην ατομική εργασία των μαθητών.

### **7.1.3.2. Μαθησιακή διαδικασία**

Προχωρώντας στην ανάλυση των δεδομένων, θα εξεταστούν παρακάτω η συμμετοχή των μαθητών στο καθημερινό μάθημα, τα εμπόδια που οι τελευταίοι συναντούσαν, την αξία που τους δινόταν καθώς οι προσπάθειες του δασκάλου για διαφοροποίηση της διδασκαλίας του.

Τα δεδομένα, που μπόρεσα να συλλέξω για τη συμμετοχή των μαθητών, προερχόταν κατά βάση από τα σχόλια του δασκάλου και τις δικές μου παρατηρήσεις, από παρακολουθήσεις μαθημάτων στην τάξη του.

Βασικό παράπονο του κ. ΔΣΤ, όπως συχνά μου εξέφραζε κατά τις προσωπικές μας συζητήσεις, ήταν ο πολύ μικρός αριθμός μαθητών της τάξης του. Ο ίδιος δήλωνε πως, αν και οι 12 μαθητές της τάξης

*«...με βοηθάν να κάνω το μάθημα πιο εύκολα.... Δεν υπάρχουν σε αυτό, όπως θα συνέβαινε σε μία πολυπληθέστερη τάξη, πολλοί μαθητές κάθε επιπέδου, όπως θα έδινε η καμπύλη του Gauss. Δηλαδή δεν έχω αρκετούς μέτριους, λίγους καλούς και λίγους αδύναμους. Στο δικό μου τμήμα, εκτός από μερικούς καλούς, οι υπόλοιποι είναι αδύναμοι».*

Ο κ. ΔΣΤ παρατηρούσε πως το επίπεδο της τάξης του ήταν αρκετά χαμηλό και αυτό επηρέαζε τη συμμετοχή. Μου έλεγε πως πολλοί ήταν οι μαθητές που δεν έβρισκαν ενδιαφέρον σε κάποια μαθήματα, απείχαν από αυτά και παρουσίαζαν χαμηλή συμμετοχή.

Στα ίδια συμπεράσματα είχα καταλήξει και εγώ κατά τις παρατηρήσεις μου. Έβλεπα ότι στην τάξη υπήρχαν μαθητές που είτε λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης στο μάθημα είτε λόγω απουσίας ενδιαφέροντος για αυτό, απείχαν τακτικά. Η συμμετοχή στο μάθημα ήταν περιορισμένη και στηριζόταν σε συγκεκριμένους μαθητές, που σύμφωνα με τον δάσκαλο ανήκαν στην κατηγορία «των καλών». Η μειωμένη συμμετοχή με έκανε να διερευνήσω περισσότερο τις αιτίες πίσω από αυτή, φτάνοντας τελικά στα εμπόδια, όπως αυτά θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω.

Τρία ήταν τα κύρια εμπόδια κατά τη μαθησιακή διαδικασία που αναδείχθηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας. Το πρώτο ήταν τα βιβλία, το δεύτερο η μη προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών και το τρίτο η συνύπαρξη με κάποιους μαθητές.

Αρχικά, το πρώτο εμπόδιο που αναδείχθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, κ. ΔΣΤ και κα. ΔΠΣ, όπως επίσης και τους γονείς των μαθητών, ήταν τα σχολικά βιβλία. Αναφερόμενες σε αυτά, οι δύο ομάδες έκαναν σχόλια τόσο για το περιεχόμενό τους, όσο και για τη δυνατότητα ανταπόκρισης που πρόσφεραν στους μαθητές. Οι συζητήσεις που αναπτύχθηκαν επικεντρώθηκαν κυρίως γύρω από το βιβλίο της Ιστορίας, με το σύνολο των συμμετεχόντων να εκφράζουν την ακαταλληλότητα αυτού. Προσπαθώντας να δώσει μία γενική εικόνα για τα βιβλία και να καταλήξει τελικά στην Ιστορία, ο κ. ΔΣΤ δήλωσε κατά τη συνέντευξή του:

*«Μου αρέσουν τα βιβλία της γλώσσας και των μαθηματικών... Μπορεί κανείς να πατήσει πάνω στο βιβλίο της φυσικής... Είναι ένα βιβλίο που τους προκαλεί το ενδιαφέρον. Το ίδιο και η γεωγραφία. Η ιστορία με προβλημάτισε... Έβλεπα στα μάτια τους, ακόμα και των πλέον άριστων μαθητών, μία απορία “γιατί τα κάνουμε τώρα όλα αυτά, πόσο απεχθές είναι αυτό το βιβλίο” και αυτό ήταν τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους».*

Αντίστοιχα ήταν και τα σχόλια των γονέων για το βιβλίο της Ιστορίας. Οι τελευταίοι έβρισκαν το εγχειρίδιο «απαράδεκτο», το σχόλιο της κα. ΓΣΤ1, ενώ μερικοί δήλωναν ότι δυσκολεύονταν ακόμη και οι ίδιοι να ανταποκριθούν σε αυτό:

*«(ΓΣΤ5) Έτσι όπως είναι τα βιβλία δεν εξυπηρετούν πουθενά. Δηλαδή αυτή η ιστορία, το βιβλίο της, είναι τραγικό. (ΓΣΤ2) Εσύ έχεις σχέση με την ιστορία και τα καταλαβαίνεις. Εγώ που δεν έχω καθόλου, τα διαβάζω και δεν μπορώ να τα καταλάβω ακόμα και εγώ».*

Ο συνολικός προβληματισμός των γονέων και των εκπαιδευτικών για τα βιβλία θα μπορούσε να συνοψιστεί με τη δήλωση της κα. ΔΠΣ, η οποία είπε χαρακτηριστικά:

*«Τα θεωρώ λίγο δυσνόητα. Είναι λίγο έξω από την πραγματικότητα. Δεν θεωρώ ότι ανταποκρίνονται στην κάθε ανάγκη κάθε μαθητή».*

Δεύτερος παρεμποδιστικός παράγοντας που αναφέρθηκε ήταν η μη προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών. Οι γονείς ήταν κατά κύριο λόγο αυτοί που αναφέρθηκαν σε αυτόν τον παράγοντα, υποδεικνύοντας ότι ο δάσκαλος της τάξης είτε δεν σχεδίαζε το μάθημά του, ώστε να απομακρύνονται τα εμπόδια, είτε δεν χρησιμοποιούσε υλικό, που η παλαιότερη χρήση του είχε φανεί αποτελεσματική:

*«(ΓΣΤ4) Προχθές είχε να κάνει μία άσκηση, να πάρει μία συνέντευξη, αλλά ο γιος μου δεν είχε κάποιο άτομο γνωστό για να του πάρει και αποφασίσαμε να γράψει το κείμενο σαν αφήγηση. Ο κ. ΔΣΤ δεν το δέχτηκε, τον μάλωσε και του είπε ότι θα έπρεπε να βγει στο δρόμο και να πάρει συνέντευξη, έστω και από αγνώστους. Αλλά εντάξει αυτό είναι λίγο δύσκολο για ένα παιδί του δημοτικού».*

*«(ΓΣΤ2) Πέρυσι τους έβαζε πολλά βίντεο και έβλεπαν. Φέτος καθόλου».*

*«(ΓΣΤ4) Στην ιστορία πέρυσι μας έδινε ένα σχεδιάγραμμα του μαθήματος, το οποίο ήταν βοηθητικό και φέτος αυτό δεν δίνεται».*

Τέλος, ο τρίτος παρεμποδιστικός παράγοντας που έγινε φανερός από τους μαθητές ήταν η συνύπαρξή τους με κάποιους συμμαθητές τους. Τέσσερις από τους έξι συμμετέχοντες, κατά τη διαδικασία του photovoice, στην οδηγία λήψης φωτογραφιών για πράγματα που δεν

τους αρέσουν, έβγαλαν αντικείμενα συμμαθητών τους, υποδεικνύοντας βέβαια τα πρόσωπα αυτά. Δύο φωτογραφίες έδειχναν την ΜΣΤ7, μία τον ΜΣΤ2 και μία τον ΜΣΤ3. Οι μαθητές ερωτώμενοι για τους συμμαθητές τους απαντούσαν ότι τα άτομα αυτά έκαναν συχνά φασαρία μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα:

*«(ΜΣΤ5)Είναι πολύ πειραχτήρι (ο ΜΣΤ3). Μερικές φορές είναι ωραίο, αλλά όταν του λες σταμάτα δεν σταματάει, οπότε συνεχίζει και γίνεται ενοχλητικό μέσα στο μάθημα».*

Αντίστοιχα ήταν και τα σχόλια για τους άλλους δύο μαθητές. Οι δηλώσεις τους παρουσίαζαν μία εικόνα από την καθημερινότητα, όπου σε αυτήν η συνύπαρξη μερικών μαθητών δημιουργούσε προβλήματα στη συμμετοχή και την προσοχή.

Όμως, από τις παρατηρήσεις μου διαπίστωνα ότι η προβληματική αυτή στη συνύπαρξη μεταξύ των μαθητών, οφειλόταν στην ανάγκη των μαθητών, που εμφανίστηκαν ως να δημιουργούν τα προβλήματα, να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, αφού δεν γίνονταν από τον δάσκαλό τους. Όπως, είδαμε και παραπάνω, ιδιαίτερα οι μαθητές ΜΣΤ7 και ΜΣΤ2 στοχοποιούνταν συχνά από το δάσκαλο και βίωναν συναισθήματα αποκλεισμού από τη στάση του. Έτσι, οι μαθητές αυτοί, από τη στιγμή που εκτός τάξης ήταν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, προσπαθούσαν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των τελευταίων και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιώντας, όμως, πειράγματα έμπαιναν στο στόχαστρο ακόμη περισσότερο του δασκάλου, ο οποίος όλο και σκλήραινε τη στάση του απέναντί τους. Η συμπεριφορά των μαθητών επηρέαζε τη στάση και της κα. ΔΠΣ, η οποία δήλωσε χαρακτηριστικά για τον ΜΣΤ2:

*«Ο ΜΣΤ2, πλέον, θεωρώ ότι είναι το παιδί που εμένα μου δημιουργεί, εμένα τουλάχιστον μου δημιουργεί, φοβερό πρόβλημα στην τάξη. Αντί να είναι η μαθήτριά μου, (ΜΣΤ7) είναι αυτός».*

Κλείνοντας, λοιπόν, το υποκεφάλαιο των εμποδίων, είδαμε ότι αυτά αφορούσαν στα σχολικά βιβλία, στην απουσία σχεδιασμού των μαθημάτων, με στόχο την ανταπόκρισή τους από όλους τους μαθητές, και στη στάση του εκπαιδευτικού προς κάποιους μαθητές, η οποία αποτελούσε την αιτία για δημιουργία προστριβών στη συνύπαρξή τους με το σύνολο της

τάξης. Τα σχόλια των συμμετεχόντων ανέδειξαν πτυχές της καθημερινότητας της Στ' τάξης καθώς και προβληματικές που εμφανίζονταν μέσα σε αυτήν.

Από τα σχόλια των συμμετεχόντων σχετικά με το κομμάτι των διακρίσεων, έγινε φανερό ότι ο δάσκαλος στην ώρα του μαθήματος συμπεριφερόταν σε όλους τους μαθητές ισότιμα.

Τους σήκωνε όλους με τη σειρά, ώστε να μην μένει κάποιος παραπονεμένος και προσπαθούσε να δίνει ίσες ευκαιρίες προς τον κάθε έναν. Ακόμη, όμως, και όταν κάποιος ένιωθε αδικημένος, ο κ. ΔΣΤ *«μετά τον έβγαζε συνέχεια, για να ηρεμήσει και να νιώθει ότι δεν τον αδικεί»*, το σχόλιο της ΜΣΤ6 για την πρακτική του δασκάλου. Αυτό το επιβεβαίωσε και η κα. ΔΠΣ, η οποία αναφερόμενη στον κ. ΔΣΤ είπε:

*«Δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους, να όλοι λένε την άποψή τους, όλοι διαβάζουν τις ασκήσεις τους, όλοι έχουν τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης».*

Από τις παρατηρήσεις μου διαπίστωσα και εγώ αυτή τη διάθεση του δασκάλου. Όσες φορές παρακολούθησα μαθήματα στην τάξη του, προσπαθούσε να δίνει το λόγο σε όλους τους μαθητές, να τους σηκώνει όλους στον πίνακα και γενικά να τους εμπλέκει ισότιμα. Εντύπωση, μάλιστα μου έκανε το γεγονός, ότι ενώ εκτός τάξης στοχοποιούσε κάποιους, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και διατηρούσε μία αρνητική στάση απέναντί τους, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων άφηνε στην άκρη αυτά τα συναισθήματα και ενέπλεκε στη μαθησιακή διαδικασία αυτούς τους μαθητές ισότιμα με όλους τους υπόλοιπους.

Έτσι, στο κομμάτι των διακρίσεων δεν διατυπώθηκαν αρνητικά σχόλια από καμία πλευρά. Τουναντίον, οι συμμετέχοντες διέκριναν τη διάθεση του δασκάλου να συμπεριλαμβάνει στη διδασκαλία του όλους τους μαθητές και το δήλωναν ξεκάθαρα.



Οι μαθητές και οι δάσκαλοι του τμήματος, αναφερόμενοι στο θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανέδειξαν, ως κύριο μέσο για την επίτευξη αυτής, τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Ξεκινώντας από τους μαθητές, αυτοί εξέφρασαν τα θετικά συναισθήματα που τους γεννιούνταν κάθε φορά που ο κ. ΔΣΤ παρουσίαζε το μάθημα στον υπολογιστή, με τον ΜΣΤΙ μάλιστα, να χαρακτηρίζει τη χρήση αυτή ως «πολυτέλεια» και να συνεχίζει λέγοντας:

*«(ΜΣΤΙ) Μου αρέσει πάρα πολύ ο υπολογιστής, γιατί με αυτόν δημιουργούμε PowerPoint και μας δείχνει ο κύριος το μάθημα της ιστορίας από ένα άλλο δημοτικό σχολείο, που το φτιάχνει ένας άλλος δάσκαλος».*

Για το πώς χρησιμοποιούνταν ο υπολογιστής μίλησε και ο κ. ΔΣΤ:

*«Το δουλεύουμε πάρα πολύ. Πέρα από τις δικές μου πρωτοβουλίες τα παιδιά έχουν μάθει να δημιουργούν PowerPoint στο σπίτι τους. Τα προσελκύει. Αυτή την περίοδο λόγω χάρη στη γεωγραφία, μιας που κάνουμε την Ευρώπη, κάθε ένας από τους δώδεκα έχει αναλάβει ένα κράτος και το παρουσιάζει μέσα από εικόνες».*

Πολλές ήταν οι φορές που έμπαινα στη Στ' τάξη και ο δάσκαλος παρουσίαζε το μάθημά του μέσω του υπολογιστή. Όπως παρατήρησα, χρησιμοποιούσε κατά κύριο λόγο το ίντερνετ για να δείχνει εμπλουτισμένα κάποια κεφάλαια της Γεωγραφίας ή της Ιστορίας με εικόνες, ενώ αρκετά συχνή ήταν και η χρήση λογισμικών, όπως το hot potatoes, για τη δημιουργία και εκπόνηση ασκήσεων μέσα στην τάξη. Η πρακτική αυτή φαινόταν να αρέσει στους μαθητές και να καλύπτει κάποιες από τις ανάγκες τους. Το σχόλιο της κα. ΔΠΣ διατύπωνε ακριβώς το αποτέλεσμα από τη χρήση του υπολογιστή:

*«Είναι πάρα πολύ καλό, γιατί τα παιδιά βλέπουνε καλύτερα, αντιλαμβάνονται καλύτερα, καταλαβαίνουν καλύτερα από τον υπολογιστή».*

Εκτός από τη χρήση του υπολογιστή, ο κ. ΔΣΤ αναφέρθηκε σε ακόμη έναν τρόπο διαφοροποίησης της διδασκαλίας που ο ίδιος ακολουθούσε. Όπως δήλωσε και στη συνέντευξή του:

*«Νομίζω ότι το μυστικό στα περισσότερα μαθήματα είναι μία προσέγγιση αστείσιμου. Μέσα στο κείμενο οπωσδήποτε θα βάλουμε ένα αστείο περιστατικό και όταν γράφεις έκθεση είναι η καλή*

*σου ώρα, γιατί επιτέλους θα προσπαθήσεις να κάνεις τους συμμαθητές σου να γελάσουν και αυτό το παιγνιώδες στυλ τα προσελκύει».*

Ο κ. ΔΣΤ προσπαθούσε να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του χρησιμοποιώντας αστεία και ενθάρρυνε τα παιδιά να κάνουν το ίδιο. Πίστευε ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και θα αυξήσουν τη συμμετοχή τους. Από τις παρατηρήσεις μου, μπορώ να πω ότι μέχρι ενός σημείου η προσπάθεια αυτή απέδιδε καρπούς, κυρίως όταν δεν υπήρχαν άλλοι παρεμποδιστικοί παράγοντες που να επιβαρύνουν την εργασία των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, κρίνοντας από τις παρατηρήσεις μου, μάλλον αποτελούσε έναν τρόπο χαλάρωσης, παρά ένα μέσο προώθησης της κατανόησης και απόδοσης των μαθητών.

Κλείνοντας, την ανάλυση της αρχικής αξιολόγησης καλό είναι να παρατεθούν συγκεντρωτικά όλα τα στοιχεία για τους μαθητές, τους γονείς και τον εκπαιδευτικό, όπως έγινε και για τις προηγούμενες τάξεις. Στους πίνακες που ακολουθούν είναι διακριτά τόσο τα χαρακτηριστικά συμμετεχόντων και μη, όσο και οι απόψεις και οι αντιλήψεις που εξέφρασαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν έχουν ως εξής:

#### **Πίνακας 7**

##### ***Προφίλ μαθητικού δυναμικού ΣΤ' τάξης***

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Μαθητές</u>
Αυξημένη συμμετοχή στο μάθημα	ΜΣΤ1, ΜΣΤ6, ΜΣΤ9, ΜΣ10
Μέτρια συμμετοχή στο μάθημα	ΜΣΤ2, ΜΣΤ4, ΜΣΤ5, ΜΣΤ8,
Μικρή συμμετοχή στο μάθημα	ΜΣΤ3, ΜΣΤ7, ΜΣΤ11, ΜΣΤ12
Απουσία δυσκολίας στις απαιτήσεις της τάξης	-
Εμπόδιο: βιβλία	Όλοι
Μαθησιακές δυσκολίες	ΜΣΤ7 (Asperger), ΜΣΤ12 (ήπια νοητική υστέρηση)

Μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθήματα	ΜΣΤ6, ΜΣΤ9, ΜΣΤ10
Μέτριο ενδιαφέρον για το μαθήματα	ΜΣΤ1, ΜΣΤ2, ΜΣΤ4, ΜΣΤ5, ΜΣΤ8
Μικρό ενδιαφέρον για το μαθήματα	ΜΣΤ3, ΜΣΤ7, ΜΣΤ11, ΜΣΤ12
Περιθωριοποίηση/ διακρίσεις από κα. ΔΔ	ΜΣΤ2, ΜΣΤ7
Περιθωριοποίηση από συμμαθητές	-

### Πίνακας 8

#### Προφίλ γονέων ΣΤ' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Γονείς</u>
Καλή σχέση – επικοινωνία με κ. ΔΣΤ	ΓΣΤ1, ΓΣΤ6
Τυπική σχέση – επικοινωνία με κ. ΔΣΤ	ΓΣΤ2, ΓΣΤ3, ΓΣΤ4, ΓΣΤ5
Απουσία σχέσεων – επικοινωνίας με κ. ΔΣΤ	-
Πλήρης ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	-
Μέτρια ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΣΤ6
Μικρή ικανοποίηση αναγκών από καθημερινό μάθημα	ΓΣΤ1, ΓΣΤ2, ΓΣΤ3, ΓΣΤ4, ΓΣΤ5
Βιβλία ως εμπόδιο	Όλοι
Πρακτικές κ. ΔΣΤ ως εμπόδιο	Όλοι εκτός από ΓΣΤ6

## Πίνακας 9

### Προφίλ εκπαιδευτικού ΣΤ' τάξης

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Ναι</u>	<u>Όχι</u>
Αισθήματα αγάπης προς όλους τους μαθητές		X
Ώρες ευκαιρίες συμμετοχής προς όλους	X	
Διακρίσεις προς μαθητές	X	
Προώθηση συνεργασίας μαθητών		X
Ικανοποίηση αναγκών του από Α.Π.		X
Προσπάθειες προσαρμογής /διαφοροποίησης διδασκαλίας	X	
Επιδίωξη στενών σχέσεων με γονείς		X

#### 7.1.3.3. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης

Ολοκληρώνοντας την πρώτη φάση της έρευνας για τη Στ' τάξη και την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια αυτή, έγινε φανερός ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο τμήμα. Το συμπέρασμα το οποίο προέκυψε ήταν ότι σε άλλες πτυχές η συμπερίληψη ήταν ανεπτυγμένη σε αρκετά μεγάλο βαθμό, ενώ σε άλλες υπήρχαν σοβαρές ενδείξεις που παρεμπόδιζαν την καλλιέργειά της.

Ειδικότερα, οι πτυχές, που φανέρωναν την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε ικανοποιητικό επίπεδο, εφάπτονταν της έλλειψης διακρίσεων μέσα στην τάξη από την πλευρά του δασκάλου, την ύπαρξη στενών φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές καθώς και των προσπαθειών διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Όσον αφορά στην πρώτη πτυχή, από τα δεδομένα προέκυψε ότι ο κ. ΔΣΤ, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προσπαθούσε να δίνει ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής και προωθούσε την ενεργό εμπλοκή όλων των μαθητών. Δεν έκανε διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές του, οι οποίοι στο κομμάτι αυτό μόνο θετικά σχόλια έκαναν. Αντίστοιχα, στην δεύτερη πτυχή που αντανάκλούσε την

ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές έκαναν λόγο για ομαδικότητα, αποδοχή όλων των συμμαθητών τους καθώς και ανυπαρξία περιθωριοποιημένων μαθητών. Τα στοιχεία αυτά φανέρωναν ότι οι μαθητές αγκάλιαζαν τη διαφορετικότητα και προσπαθούσαν ώστε κανένας συμμαθητής τους να μην μένει στο περιθώριο. Τέλος, η τρίτη πτυχή αφορούσε στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας από πλευράς του δασκάλου. Όπως είδαμε παραπάνω, ο κ. ΔΣΤ προσπαθούσε να κάνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον, τόσο χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή όσο και εντάσσοντας στη διδασκαλία του αστεία, που έκαναν τους μαθητές να αισθάνονται άνετα και να παρακινούνται να συμμετάσχουν πιο ενεργά. Συνεπώς, ο ικανοποιητικά μεγάλος βαθμός ανάπτυξης της συμπερίληψης οφειλόταν αφενός στην πρόθεση των παιδιών να είναι όλα μαζί, καταρρίπτοντας τους αποκλεισμούς, και αφετέρου στη διάθεση του δασκάλου να δίνει ίσες ευκαιρίες και να αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή.

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω πτυχές, όμως, υπήρχαν στοιχεία που υποστήριζαν ακριβώς το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση του δασκάλου με μερικούς μαθητές, σε πλαίσια εκτός μαθήματος, η αδιαφορία που επέδειχνε στις φωνές τους, η έλλειψη διάθεσής του να προσαρμόσει το μάθημα από τα αυξημένα εμπόδια που συναντούσαν οι μαθητές λόγω των δύσχρηστων βιβλίων καθώς και η συμπεριφορά των περιθωριοποιημένων από τον δάσκαλο μαθητών, προς τους συμμαθητές τους, καθιστούσαν αδύνατη την απόδοση του χαρακτηρισμού της ανεπτυγμένης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο τμήμα. Οι παραπάνω προβληματικές που εμφανίζονταν είτε στα πλαίσια του κλίματος της τάξης είτε της μαθησιακής διαδικασίας, προκαλούσαν τη μείωση της συμμετοχής των μαθητών, την καλλιέργεια αισθημάτων αδικίας, παραγκωνισμού και περιθωριοποίησης και τελικά την πρόσθεση νέων εμποδίων στα ήδη υπάρχοντα. Έτσι, κρίνοντας την τάξη από αυτή τη σκοπιά θα λέγαμε πως ο βαθμός ανάπτυξης της συμπερίληψης ήταν ιδιαίτερα χαμηλός.

#### **7.1.3.4. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας**

Συγκρίνοντας, λοιπόν, τις δύο πτυχές που αφορούσαν το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προέκυψε ότι η Στ' τάξη έχρηζε δομημένης και οργανωμένης παρέμβασης, ώστε η συμπερίληψη να καλλιεργηθεί και στους τομείς που παρουσίαζαν προβληματική.

Ανατρέχοντας στα εμπόδια ξανά και συζητώντας τα με τον κ. ΔΣΤ έγινε φανερό η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας. Τα αρνητικά σχόλια των γονέων, η αρνητική στάση των μαθητών και η δυσκολία που αντιμετώπιζε ο δάσκαλος κατά την παράδοση του συγκεκριμένου μαθήματος, μας οδήγησαν να επιλέξουμε αυτό ως το πιο κατάλληλο πλαίσιο για να υπερπηδηθούν τα εμπόδια, να αλλάξει το κλίμα της τάξης και να έρθουν στο προσκήνιο οι μαθητές και οι ανάγκες τους. Η παρέμβαση οργανώθηκε με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και στόχο είχε την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

#### **7.1.4. Ολοήμερο Τμήμα**

Σειρά στην ανάλυση των τάξεων έχει το Ολοήμερο Τμήμα. Το ολοήμερο τμήμα, σύμφωνα με την εγκύκλιο του υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2015-2016, σκοπό είχε:

*«να συνδυάσει την κοινωνική προστασία του παιδιού με τη παράταση του χρόνου της λειτουργίας του, καθώς και την παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά “διδασκικών αντικειμένων”».*

Έτσι, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας παρουσίαζαν το κλίμα που επικρατούσε σε αυτό και όχι τη μαθησιακή διαδικασία, μιας που στο Ολοήμερο τα διδακτικά αντικείμενα αφορούσαν στην ενίσχυση της πολιτιστικής παιδείας των μαθητών και όχι στη διδασκαλία μαθημάτων (Εγκύκλιος, Αρ.Πρωτ.Φ.50/1169/149005/Δ1/23-09-

2015/ΥΠΟΠΑΙΘ). Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις προηγούμενες τάξεις, παρακάτω θα αναλυθεί μόνο το κλίμα της τάξης.

#### **7.1.4.1.Κλίμα της τάξης**

Η κατηγορία του κλίματος αναδείχθηκε από τις μικρότερες κατηγορίες των αλληλεπιδράσεων και των συνεργασιών.

Στο Ολοήμερο τμήμα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες τάξεις, δίδασκα εγώ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που διεξήχθη η έρευνα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα εξ' αρχής η στάση και συμπεριφορά μου απέναντι στους μαθητές να ακολουθεί τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, κατά την αρχική αξιολόγηση έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα στη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και μικρότερη στις δικές μου πρακτικές. Άλλωστε, ακριβώς λόγω του γεγονότος ότι εγώ ήμουν υπεύθυνη του Ολοήμερου, παράλληλα με την αρχική αξιολόγηση ξεκίνησε και η φάση της παρέμβασης. Από τη στιγμή που καθημερινά παρατηρούσα τις προβληματικές και τα εμπόδια που παρουσιαζόταν, ήταν αδύνατο να μην επιληφθώ των καταστάσεων και να παρέμβω. Όπως θα παρουσιαστεί και αμέσως παρακάτω, η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών ήταν τόσο έντονη που δεν γινόταν να ολοκληρωθεί πρώτα η αρχική αξιολόγηση και ύστερα να αποφασίσω για την παρέμβαση. Μία τέτοια απόφαση θα αντέβαινε τόσο των καθηκόντων μου ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως ερευνήτρια από τη στιγμή που η αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος της έρευνας θα επέφερε αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχολογία και τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Διαμορφώθηκαν, έτσι, δύο άξονες συλλογής δεδομένων σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια του Ολοήμερου. Ο ένας αφορούσε στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μαζί μου και ο άλλος στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

Ξεκινώντας από τον πρώτο άξονα και τις σχέσεις που είχαν καλλιεργηθεί ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές, θα έλεγα πως αυτές βασιζόταν στην αμοιβαία αγάπη και συμπάθεια. Οι μαθητές, από τις μικρότερες μέχρι τις μεγαλύτερες τάξεις, επεδίωκαν να είναι κοντά μου τόσο μέσα στην τάξη όσο και στα διαλείμματα, μου εκμυστηρεύονταν τους προβληματισμούς τους, μου εξέφραζαν χωρίς δισταγμούς τις απόψεις τους για το σχολείο και το Ολοήμερο και πολλές φορές μου μιλούσαν για θέματα που τους απασχολούσαν στην τάξη τους και δεν αφορούσαν κατ' ανάγκη εμένα. Από την πλευρά μου, εγώ άκουγα όσα μου έλεγαν, προσπαθούσα να τα διεκπεραιώσω και να είμαι πάντοτε κοντά τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δύο μαθήτριες, οι ΜΟ4 και ΜΟ8, κατά τη λήψη των φωτογραφιών, έβγαλαν εμένα στην οδηγία για ό,τι τους αρέσει από το Ολοήμερο, ενώ στην συνέντευξή τους δήλωσαν αντίστοιχα:

*«Είσαι γλυκούλα και μας βοηθάς πάρα πολύ», «Μου αρέσει που μας βοηθάτε στα μαθήματα και μας λύνετε τις απορίες».*

Οι μαθητές μου εξέφραζαν την εμπιστοσύνη τους τόσο σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος όσο και στο μαθησιακό κομμάτι. Δε δίσταζαν ποτέ να με ρωτήσουν, όταν κάτι τους δυσκόλευε στις εργασίες που είχαν, και εγώ αντίστοιχα από την πλευρά μου ήμουν εκεί για να τους βοηθάω και να τους υποστηρίζω στα μαθήματα. Το θετικό κλίμα βοήθειας, συμπάθειας και εμπιστοσύνης που είχε καλλιεργηθεί, φαινόταν να επηρεάζει τα συναισθήματα των μαθητών και αυτό αντανακλούνταν τόσο στις δηλώσεις τους όσο και των γονέων τους. Ο ΜΟ6 δήλωσε συνοψίζοντας και τις δηλώσεις των συμμαθητών του: *«είμαι πολύ χαρούμενος που έρχομαι στο Ολοήμερο».* Στην ίδια διαπίστωση έφταναν και οι γονείς, τονίζοντας ότι:

*«(ΓΟ1) Αρέσει στη μικρή η όλη διαδικασία του Ολοήμερου. Δηλαδή είχαμε σταματήσει και μου είπε ότι θέλει να ξαναξεκινήσει.... (ΓΟ2) Και εμένα όταν δημιουργήθηκε ένα θέμα και παραλίγο δεν θα πήγαιναν ολοήμερο, έκλαιγαν, το πήραν άσχημα, γιατί δεν ήθελαν να φύγουν από τους φίλους τους και σας».*



Το παραπάνω θετικό κλίμα ενισχυόταν επιπρόσθετα από τις προσπάθειές μου για ισότιμη μεταχείριση μεταξύ των μαθητών. Με ό, τι δραστηριότητες και να καταπιανόμασταν προσπαθούσα να δίνω ίσες ευκαιρίες στους μαθητές και να τους μεταχειρίζομαι ισότιμα. Πρακτικές διακρίσεων αποφεύγονταν, ενώ ταυτόχρονα προωθούνταν η ενεργός εμπλοκή όλων των μαθητών. Ως παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η στάση μου κατά τη διάρκεια κάποιων χριστουγεννιάτικων κατασκευών, όπου ζητούνταν από τους μαθητές να φέρουν κάποια υλικά. Η αδυναμία αρκετών μαθητών να τα φέρουν δεν αποτέλεσε αφορμή μη συμμετοχής τους στις δραστηριότητες. Αντίθετα, αποτέλεσε έναυσμα για ομαδική εργασία και παραγωγή κοινού έργου από όλους τους μαθητές. Επιβεβαίωση της παραπάνω πρακτικής έδιναν οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνοντας:

*«(ΜΟ3)Ο ΜΟ1 είχε φέρει... ο ΜΟ10 δεν είχε φέρει... όμως αυτά τα παιδάκια που δεν φέρανε τα βοηθήσαμε. Ήταν βοηθοί μας και φτιάξαμε και για αυτούς και για μας χιονανθρωπάκια.»*

Ωστόσο, μία ανάγκη που εκφράστηκε τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους ήταν η ενασχόληση με περισσότερες δραστηριότητες.

*«Αν το επέτρεπε ο χρόνος σαφώς θα ήθελα κάτι παραπάνω. Θα προτιμούσα να γνωρίσει και άλλα πράγματα. Να κάνει θεατρική αγωγή ή να κάνει κατασκευές, γιατί είμαστε στην επαρχία και δεν υπάρχουν πολλές επιλογές για εξωσχολικές δραστηριότητες. Οπότε, καλό είναι αυτά να γίνονται στο σχολείο, για να βλέπουμε και εμείς αν έχει το παιδί ταλέντα, τα ενδιαφέροντά του και αυτά»*

δήλωσε η κα. ΓΟ4, ερωτώμενη για το αν θα ήθελε να γίνονται περισσότερες δραστηριότητες στο Ολοήμερο. Αντίστοιχες, ήταν οι δηλώσεις και των μαθητών στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι οποίοι ανέφεραν ότι θα ήθελαν να κάνουμε κατασκευές, θεατρικά και μουσική. Τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές δεν δίσταζαν να μου εκφράζουν τα παράπονά τους, εκμεταλλευόμενοι τη διάθεσή μου να τους λάβω υπόψη και να προσπαθήσω να ικανοποιήσω τις ανάγκες τους.

Έτσι, στο κομμάτι που αφορούσε τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μαζί μου, θα έλεγα πως αυτό χαρακτηριζόταν από φιλική διάθεση, αγάπη, εμπιστοσύνη, ισότιμη

μεταχείριση και υποστήριξη. Δεν υπήρχαν διενέξεις μεταξύ εμού και των μαθητών και αυτό γινόταν ακόμη περισσότερο φανερό στην καλή διάθεση των τελευταίων κάθε μέρα, όταν έρχονταν στο Ολοήμερο.

Ωστόσο, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών δεν είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά. Σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι μαθητές ανήκαν σε παρέες και διατηρούσαν φιλικές σχέσεις με όλους τους συμμαθητές τους, όμως όχι όλοι. Από την πρώτη είσοδό μου στο Ολοήμερο, άρχισα να αντιλαμβάνομαι ότι κάποιοι μαθητές βρίσκονταν στο περιθώριο και βίωναν σοβαρές καταστάσεις απομόνωσης.

Από τους πρώτους μαθητές, για τους οποίους οι αναφορές φάνερωναν ότι μάλλον βρίσκονταν στο περιθώριο, ήταν ο ΜΟ11. Ο συγκεκριμένος μαθητής, παρατηρώντας τον, ήταν ένα παιδί που ήθελε να γίνεται πάντα το δικό και με την παραμικρή αντίδραση φώναζε, χτυπούσε τους συμμαθητές του και σηκωνόταν από την καρέκλα του. Οι συμμαθητές του συνήθως τον απέφευγαν, λόγω του εκρηκτικού χαρακτήρα του, και πολλές φορές τον μάλωναν μέσα στην τάξη, επειδή δε τους άφηνε να συγκεντρωθούν. Δεν γινόταν εύκολα αποδεκτός από τις παρέες των συνομηλίκων του και αυτό φαινόταν από τα σχόλια των συμμαθητών του:

*«(Ερευνήτρια) Τον συμπαθείς; (ΜΟ7) Όχι και πολύ... Θα ήθελα να κάθεται κάπου αλλού και όχι κοντά μου. (ΜΟ6) Ούτε κι εγώ τον συμπαθώ.» «(ΜΟ4) Δεν τον θέλω στο Ολοήμερο, επειδή κάνει πολύ φασαρία και πετάει και το φαγητό του».*

Η μη αποδοχή του ΜΟ11 συνεχιζόταν και στα διαλείμματα, όπου ο μαθητής ήταν κατά βάση μόνος του. Προσπαθούσε να προσεγγίσει συνέχεια τους συμμαθητές του, όμως καθώς το έκανε μέσω χτυπημάτων, αυτοί αρνούσαν να παίξουν μαζί του και τον έδιωχναν. Συχνά επεδίωκε τη δική μου συντροφιά και πολλές ήταν οι φορές που σε ολόκληρα τα διαλείμματα με κρατούσε και δεν έφευγε από δίπλα μου ούτε για μία στιγμή. Φαινόταν πως αισθανόταν έντονα το αίσθημα της απομόνωσης και επιζητούσε παρέα, ακόμη και αν αυτή ήταν ενός ενήλικα.

Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα προβλήματα, φαινόταν πως είχε με άλλους δύο συμμαθητές του, που επίσης θα αναλυθούν παρακάτω. Οι σχέσεις του με τον ΜΟ1 και τον ΜΟ12 ήταν τεταμένες και συχνά οι τρεις τους έμπλεκαν σε καβγάδες. Το αποτέλεσμα ήταν να απομακρύνονται ο ένας από τον άλλο ακόμη περισσότερο και να δημιουργείται στην τάξη ένα βαρύ κλίμα άσχημης διάθεσης.

Επιπρόσθετα, ο συγκεκριμένος μαθητής βίωνε καταστάσεις στοχοποίησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σχεδόν καθημερινό ήταν το φαινόμενο να μπαίνει τιμωρία ή από τη δασκάλα της τάξης του, κα. ΔΒ, από την διευθύντρια ή ακόμη και από τους δασκάλους που έκαναν εφημερία. Τον έβαζαν να κάθεται μόνος του έξω από το γραφείο των εκπαιδευτικών και δεν τον άφηναν να βγαίνει διάλειμμα με τους συμμαθητές του. Η αντιμετώπιση αυτή είχε ως αποτέλεσμα ο μαθητής αυτός να επιδιώκει ακόμη πιο έντονα την παρέα, όμως καθώς ήταν ανυπόμονος και επιθετικός, δεν μπορούσε να την βρει. Έτσι, οι συμμαθητές του, εκτός από τη συμπεριφορά του, έβλεπαν την αντιμετώπιση που έχαιρε από τους δασκάλους και δεν επιθυμούσαν να τον εντάξουν στις παρέες τους.

Ο ΜΟ1, σε αντίθεση με τον ΜΟ11, ήταν πολύ υποτονικός χαρακτήρας. Ψυχολογικά, είχε πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και έβαζε τα κλάματα, μόλις αντιλαμβανόταν ότι κάτι ήταν πάνω από τις δυνατότητές του. Αισθανόταν έντονο το στοιχείο της δικαιοσύνης και όταν θεωρούσε ότι τον αδικούσαν ξεσπούσε, παρουσιάζοντας επιθετική συμπεριφορά. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του ήταν η έντονη θλίψη του. Ο μαθητής αυτός σπάνια χαμογελούσε, φαινόταν να είναι συνεχώς βυθισμένος στη στεναχώρια και στο πρόσωπό του ήταν πάντα ζωγραφισμένη η κατήφεια. Ακόμη και όταν συνέβαινε κάποιο αστείο περιστατικό, συμμετείχε για ελάχιστη ώρα και μετά ξαναβυθιζόταν στη θλίψη του.

Όσο τον γνώριζα, καταλάβαινα ότι για την ψυχολογική του κατάσταση ευθυνόταν, σε μεγάλο βαθμό, η αντιμετώπιση που δεχόταν από τους συμμαθητές του. Αν και επεδίωκε

συχνά την παρέα με τους συμμαθητές του, οι τελευταίοι φαινόταν να μη του δίνουν ιδιαίτερη σημασία. Συνήθως τον αγνοούσαν και ενώ τους πλησίαζε, δεν τον ενέπλεκαν σχεδόν ποτέ στα παιχνίδια τους. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια του ίδιου του μαθητή σχετικά με τις καταστάσεις περιθωριοποίησης που βίωνε, καθώς και της μητέρας του, κα. ΓΟ3, η οποία ήταν έμμεση αποδέκτης αυτών.

*«(Ερευνήτρια) Ποιος είναι ο καλύτερός σου φίλος; (ΜΟ1) Δεν ξέρω.... Κάθομαι μόνος μου... (Ερευνήτρια) Πάμε και σε αυτά που δεν σου αρέσουν, όπως τα έβγαλες στις φωτογραφίες. (ΜΟ1) Με χτυπάνε δυνατά... Θα ήθελα να παίζουμε μαζί... Δεν είμαστε φίλοι...»*

Αντίστοιχα, δήλωσε και η μητέρα του:

*«(Ερευνήτρια) Σας αναφέρει περιστατικά εκφοβισμού ή πειραγμάτων; (ΓΟ3) Καθημερινά. Με δυο τρεις μαθητές... Καμιά φορά έρχεται λυπημένος στο σπίτι. (Ερευνήτρια) Σας λέει ότι έχει παρέες, έχει φίλους; (ΓΟ3) Μία φορά μου λέει ότι έχει φίλους, μία φορά μου λέει ότι δεν έχει. Είναι διαφορετικά κάθε μέρα... Μερικές φορές μου λέει ότι δεν τον παίζει κανένας, μα κανένας».*

Η απομόνωση του μαθητή ήταν τόσο μεγάλη που οι συμμαθητές του, ακόμη και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους, δεν τον ανέφεραν ποτέ. Οι περισσότεροι επικεντρωνόταν στον ΜΟ11, που είχε έντονη συμπεριφορά και αγνοούσαν τον ΜΟ1. Η εστίαση της προσοχής στον πρώτο, και όχι σε αυτόν, συνεχιζόταν και την ώρα των διαλειμμάτων. Αυτό τον οδηγούσε να έχει τεταμένες σχέσεις με τον ΜΟ11, να έρχεται συχνά σε αντιπαράθεση μαζί του και τελικά να καβγαδίζουν.

Αποτέλεσμα αυτής της περιθωριοποίησης ήταν ο μαθητής να επιδιώκει τη δική του παρέα. Πολλές ήταν οι φορές που ζητούσε να καθίσει στην έδρα μαζί μου, ενώ στα διαλείμματα ερχόταν κοντά μου. Φοβόταν να ζητήσει τη σωματική επαφή και περιοριζόταν στο να αισθάνεται ότι είμαι δίπλα του. Προσπαθώντας να τον κάνω να νιώσει αποδεκτός, αποφάσισα εγώ να τον πλησιάσω και να του δώσω μία αγκαλιά. Από εκείνη τη μέρα, όποτε με έβλεπε με αγκάλιαζε από μόνος του και δεν με άφηνε. Ήταν οι στιγμές που η θλίψη έφευγε από το πρόσωπό του και τη θέση της έπαιρνε το χαμόγελο.

Ένας μαθητής που επίσης από τα σχόλια των υπολοίπων και τις παρατηρήσεις μου φαινόταν να βιώνει φαινόμενα περιθωριοποίησης ήταν ο ΜΟ12. Ο τελευταίος είχε εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα από τους δύο προηγούμενους μαθητές. Ήταν από τη φύση του χαρούμενος, δραστήριος και αυθόρμητος. Αντιμετώπιζε ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και αυτό πολλές φορές τον έκανε να απομονώνεται ακόμη περισσότερο. Εξαιτίας των δυσκολιών του εμφάνιζε χαμηλή αυτοπεποίθηση, όταν έπρεπε να κάνει τα μαθήματά του και δεν δεχόταν εύκολα βοήθεια ούτε από εμένα αλλά ούτε και από τους συμμαθητές του. Ο χαρακτήρας του ήταν αρκετά εκρηκτικός και πολύ εύκολα θύμωνε και φώναζε προς τους συμμαθητές του. Επιπρόσθετα, εμπλεκόταν συνεχώς σε καβγάδες με τον ΜΟ1 και τον ΜΟ11, ενώ στο στόχαστρό του έμπαινε και οποιοσδήποτε άλλος μαθητής δε συμβάδιζε με τις επιθυμίες του. Οι υπόλοιποι μαθητές, ενώ φαινόταν πως τον ήθελαν στις παρέες τους, δεν μπορούσαν να διατηρήσουν ήρεμες και φιλικές σχέσεις μαζί του, λόγω του επιθετικού χαρακτήρα του. Χαρακτηριστικό της κατάστασης αυτής ήταν το σχόλιο του ΜΟ7:

*«Δεν μου αρέσει, όταν μαλώνει ο ΜΟ12 με τον ΜΟ11... Όταν είναι κοντά μαλώνουνε συνέχεια. Μας ενοχλούν. Δεν τους θέλουμε στην παρέα μας».*

Σε αντιπαράθεση με τους ΜΟ1 και ΜΟ11, η περιθωριοποίηση του ΜΟ12 λάμβανε χώρα σε μικρότερο βαθμό. Συνήθως ο ΜΟ12 κατάφερνε να βρει έναν τρόπο να συνυπάρχει με τους συμμαθητές του και αργά ή γρήγορα εντασσόταν στην ομάδα τους. Ωστόσο, αυτό δεν σήμαινε ότι η περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή έχρηζε αγνόησης.

Η τελευταία μαθήτριά που φαινόταν, επίσης, να είναι απομονωμένη ήταν η ΜΟ13, η οποία είχε παρόμοιο προφίλ με τον ΜΟ1. Η μαθήτριά καταγόταν από άλλη χώρα, όμως το επίπεδο κατανόησης και επικοινωνίας της στα ελληνικά ήταν πολύ καλό. Παρουσίαζε κάποιες δυσκολίες μάθησης, οι οποίες όμως από ό,τι γρήγορα αντιλήφθηκα οφειλόταν στο δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προερχόταν. Η καταγωγή της και το μοντέλο οικογένειας στο οποίο μεγάλωνε, μονογονεϊκή, βρίσκονταν στο επίκεντρο των

πειραγμάτων των συμμαθητών της αρκετές φορές. Η ίδια είχε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και συχνά αναφερόταν στον εαυτό της με άσχημες λέξεις. Επίσης, παρουσίαζε τάσεις αυτοτραυματισμού, λόγω της άσχημης εντύπωσης που είχε σχηματίσει για τον εαυτό της και πολλές φορές αυτοτιμωρούνταν για πράγματα που είχε κάνει. Δεν πλησίαζε τους συμμαθητές της και επέλεγε να κάθεται μόνη της.

Όπως ο ΜΟ1, έτσι και η συγκεκριμένη μαθήτρια έβγαζε μία θλίψη και μία γενικευμένη στεναχώρια. Εξέφραζε πολλά παράπονα, με τα περισσότερα να είναι ότι δεν είχε παρέες. Ωστόσο, αν και ήθελε, δεν τις επιδίωκε. Δεν πλησίαζε τους συμμαθητές της και επέλεγε να κάθεται μόνη της. Προτιμούσε την παρέα των δασκάλων στα διαλείμματα και σπάνια ακολουθούσε τους συμμαθητές της σε κάποιο παιχνίδι. Όταν όμως το έκανε, συμπεριφερόταν στους υπόλοιπους με επιθετικό τρόπο, με αποτέλεσμα και πάλι να μένει μόνη της. Το σχόλιο της ΜΟ4 επιβεβαιώνει την κατάσταση αυτή:

*«(Ερευνήτρια) Είναι κάποια παιδάκια που δε θέλετε να τα παίξετε καθόλου; (ΜΟ4) Κάποιες φορές είναι η ΜΟ13...Γιατί είναι περίεργη και κάνει βλακείες».*

Επιπρόσθετα, μία ακόμη κατάσταση στην οποία γινόταν φανερή η περιθωριοποίηση της μαθήτριας, ήταν η ώρα της σίτισης στο Ολοήμερο. Η ΜΟ13, σε αντίθεση με τους συμμαθητές της, είχε, για μεσημεριανό, σάντουιτς. Καθημερινά έβλεπε τα άλλα παιδιά και φαινόταν να ζηλεύει και να ντρέπεται που η ίδια δεν είχε κανονικό φαγητό. Επέλεγε πάντα να κάθεται μόνη της σε άλλο θρανίο και δε δεχόταν να κάτσει κοντά στους υπόλοιπους μαθητές. Μετά από συζήτηση με τη μητέρα της, άρχισε να φέρνει στο σχολείο κανονικό φαγητό, όμως και πάλι επέμενε να κάθεται μόνη της και ήταν αδύνατον να της αλλάξω θέση και να καταφέρει να φάει με τους άλλους.

Έτσι, η περιθωριοποίηση που βίωνε οφειλόταν αφενός μεν στους συμμαθητές της, αλλά αφετέρου κατά κύριο λόγο εντοπιζόταν στην απομόνωση, που επέβαλλε η ίδια στον εαυτό της.

Φεύγοντας από το κομμάτι των αλληλεπιδράσεων συναντάμε το κομμάτι των συνεργασιών. Εκτός από τις προσπάθειές μου για ισότιμη μεταχείριση μεταξύ των μαθητών, έδωσα ιδιαίτερη βαρύτητα στο κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ τους. Το Ολοήμερο, ως δομή, προβλέπει την από κοινού διδασκαλία σε μαθητές διαφορετικών τάξεων (Εγκύκλιος, Αρ.Πρωτ.Φ.50/1169/149005/Δ1/23-09-2015/ΥΠΟΠΑΙΘ). Το τμήμα ή τα τμήματα δηλαδή που δημιουργούνται, δεν χαρακτηρίζονται αμιγώς από μαθητές της ίδιας τάξης. Αντίθετα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα στο τμήμα να βρίσκονται παιδιά ταυτόχρονα από όλο το σχολείο.

Στο δικό μου τμήμα φοιτούσαν μαθητές όλων των τάξεων. Αυτό αποτέλεσε για μένα μία ευκαιρία, ώστε οι διαφορετικοί μαθητικοί πληθυσμοί να γνωριστούν μεταξύ τους και να μάθουν να συνεργάζονται. Αναλόγως του όγκου των ασκήσεων που είχαν να κάνουν οι μαθητές, μπορούσαν να γίνουν βοηθοί των μικρότερων τάξεων. Για παράδειγμα, μόλις ένας μαθητής της Β΄ τάξης ολοκλήρωνε τις εργασίες του, βοηθούσε τους μαθητές της Α΄. Δημιουργήθηκε, με τον τρόπο αυτό, ένα δίκτυο συνεργασιών ανάμεσα στους μαθητές, το οποίο σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, τους ικανοποιούσε. *«Εμένα μου αρέσει, όταν ερχόταν τα πρωτάκια και εσύ μας αφήνεις να τα βοηθήσουμε»*, ανέφερε ο ΜΟ6, αντανακλώντας τις απόψεις και των υπόλοιπων συμμαθητών του.

Η πρακτική αυτή γρήγορα άρχισε να έχει αποτελέσματα με τους μαθητές να επιδιώκουν όλο και περισσότερο να βοηθάν τους συμμαθητές τους. Αναπτύχθηκε ένα κλίμα συνεργατικότητας στο Ολοήμερο και ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε ένα αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι πλέον δεν δίσταζαν να ζητήσουν και να λάβουν βοήθεια. Όπως πολύ χαρακτηριστικά δήλωσε και η ΜΟ8: *«Όλοι ρωτάμε τους συμμαθητές μας, εάν έχουμε κάποια ανάγκη»*.

Συμπερασματικά και θέλοντας να δούμε συγκεντρωτικά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας στο Ολοήμερο Τμήμα, σχηματίζονται οι εξής πίνακες. Οι πίνακες αυτοί θα συμβάλουν στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης εικόνας για την καθημερινότητα και τους ήρωες που δρούσαν σε αυτήν κατά τις ώρες του Ολοήμερου. Οι τρεις συγκεντρωτικοί πίνακες παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω:

### **Πίνακας 10**

#### ***Προφίλ μαθητικού δυναμικού Ολοήμερου τμήματος***

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Μαθητές</u>
Πλήρης ικανοποίηση από το κλίμα της τάξης	MO2, MO3, MO8, MO9, MO14, MO18
Μέτρια ικανοποίηση από το κλίμα της τάξης	MO1, MO4, MO5, MO6, MO7, MO10, MO11, MO12, MO13, MO15, MO16 MO17, MO19, MO20
Μικρή ικανοποίηση από το κλίμα της τάξης	-
Πλήρης ικανοποίηση από τις δραστηριότητες της τάξης	-
Μέτρια ικανοποίηση από τις δραστηριότητες της τάξης	Όλοι
Μικρή ικανοποίηση από τις δραστηριότητες της τάξης	-
Περιθωριοποίηση/ διακρίσεις από εμένα	-
Περιθωριοποίηση από συμμαθητές	MO1, MO11, MO12, MO13
Αλλοεθνείς μαθητές	MO1, MO13
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	MO11(υπερκινητικότητα, επιθετικότητα), MO12 (δυσλεξία)



**Πίνακας 11****Προφίλ γονέων Ολοήμερου τμήματος**

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Γονείς</u>
Καλή σχέση – επικοινωνία με εμένα	Όλοι (ΓΟ1 έως ΓΟ15), εκτός των παρακάτω
Τυπική σχέση – επικοινωνία με εμένα	ΓΟ6, ΓΟ7, ΓΟ10
Απουσία σχέσεων – επικοινωνίας με εμένα	-
Πλήρης ικανοποίηση αναγκών από καθημερινές δραστηριότητες	-
Μέτρια ικανοποίηση αναγκών από καθημερινές δραστηριότητες	Όλοι
Μικρή ικανοποίηση αναγκών από καθημερινές δραστηριότητες	-
Πρακτικές μου ως εμπόδιο	-

**Πίνακας 12****Προφίλ δικό μου ως εκπαιδευτικός του Ολοήμερου**

<u>Χαρακτηριστικά</u>	<u>Ναι</u>	<u>Όχι</u>
Αισθήματα αγάπης προς όλους τους μαθητές	X	
Ίσες ευκαιρίες συμμετοχής προς όλους	X	
Διακρίσεις προς μαθητές		X
Προώθηση συνεργασίας μαθητών	X	
Επιδίωξη στενών σχέσεων με γονείς	X	

#### **7.1.4.2. Συμπεράσματα – Βαθμός ανάπτυξης συμπεριλήψης**

Αναλύοντας το κλίμα που επικρατούσε στο Ολοήμερο τμήμα κατά την πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας, είδαμε ότι αφενός υπήρχε διάθεση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από μέρους μου, ωστόσο έντονα ήταν κάποια φαινόμενα περιθωριοποίησης των μαθητών. Ο χρόνος διδασκαλίας μου στο Ολοήμερο, από την είσοδό μου μέχρι την ολοκλήρωση της αρχικής αξιολόγησης, ήταν ιδιαίτερα σύντομος, οπότε και ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν μπόρεσε να αυξηθεί πολύ.

Πιο συγκεκριμένα, στις προσπάθειές μου να καλλιεργήσω τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο Ολοήμερο κατά το διάστημα αυτό, συγκαταλέγονταν η ενίσχυση της συνεργατικότητας μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών και υποβάθρου, η απόδοση ίσων ευκαιριών συμμετοχής κατά την εκπόνηση ποικίλων δραστηριοτήτων, η ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εμού και των μαθητών, η επικράτηση θετικού κλίματος που χαρακτηριζόταν από αγάπη, φιλική διάθεση και ισότιμη μεταχείριση και τέλος, η προσπάθεια να ακούω και να λαμβάνω υπόψη τις φωνές των μαθητών μου. Καθημερινά προέβαλα τη συμπεριληπτική κουλτούρα που με χαρακτηρίζει, αποφεύγοντας πρακτικές διακρίσεων και ενθαρρύνοντας το καλωσόρισμα της διαφορετικότητας. Προσπαθούσα να καλύπτω τις ανάγκες των μαθητών μου, ακούγοντάς τες από τους ίδιους, και να προάγω το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή όλων.

Ωστόσο, παρά τη διάθεση αυτή, στάθηκε αδύνατο να αντιμετωπίσω, στο διάστημα της πρώτης φάσης της έρευνας, τα φαινόμενα απομόνωσης συγκεκριμένων μαθητών. Οι περιπτώσεις των μαθητών, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, παρουσίαζαν χρόνια χαρακτηριστικά, με την περιθωριοποίηση και τη στοχοποίησή τους να συνεχίζεται ήδη από προηγούμενες χρονιές. Αν και από εμένα έχαιραν ισότιμης μεταχείρισης και αποδοχής, δεν συνέβαινε το ίδιο και με τους συμμαθητές τους. Για το λόγο αυτό κιόλας, επεδίωκαν συχνά την συναναστροφή μαζί μου στα διαλείμματα. Αισθάνονταν ασφάλεια, όταν βρίσκονταν

κοντά μου και προτιμούσαν την παρέα μου από την παρέα των συνομηλίκων. Η περιθωριοποίησή τους ήταν έντονη και λάμβανε χώρα τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Οι προσπάθειές μου για προώθηση της συμπερίληψης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, κρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό άκαρπες για τους συγκεκριμένους μαθητές, αφού και με το πέρας της πρώτης φάσης της έρευνας, η απομόνωσή τους βρισκόνταν σχεδόν στα ίδια επίπεδα.

Λαμβάνοντας, επομένως υπόψη, και τις δύο πτυχές της καθημερινότητας του Ολοήμερου θα χαρακτήριζα το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέτριο. Αφενός γινόταν συνεχής προσπάθεια προώθησης των αρχών της συμπερίληψης, αφετέρου όμως, η αδυναμία να αντιμετωπίσω με τις πρακτικές μου την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων μαθητών, μου φανέρωσε την αναγκαιότητα για μία δομημένη και στοχευμένη παρέμβαση.

#### ***7.1.4.3. Η αναγκαιότητα για πιλοτική παρέμβαση στο Ολοήμερο***

Η παρέμβαση αποφάσισα να λάβει πιλοτικό χαρακτήρα και να υλοποιηθεί καθ' όλες τις ώρες του Ολοήμερου και σε όλα τα τμήματά του. Από τη στιγμή που στο Ολοήμερο δεν διδάσκονται συνήθη γνωστικά αντικείμενα, η πιλοτική παρέμβαση θα γινόταν μέσα από την υλοποίηση διάφορων δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, τα οποία θα σχεδιάζονταν με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Αποφάσισα η παρέμβαση να γίνει σε πιλοτικό επίπεδο αρχικά γιατί στο Ολοήμερο δίδασκα εγώ, οπότε ήθελα να ελέγξω την εφαρμογή των παρεμβατικών δράσεων σε ένα πλαίσιο όπου γνώριζα καλά όλους τους μαθητές και τους γονείς τους. Σε αντίθεση με τις άλλες τάξεις, όπου δίδασκαν οι συνάδελφοι μου, δεν υπήρχε πλήρης πρόσβαση στα δεδομένα όλου του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης. Με το σκεπτικό αυτό, λοιπόν, θεώρησα σκόπιμο η παρέμβαση να γίνει πρώτα σε πλαίσιο οικείο και προσβάσιμο σε εμένα

και εν συνεχεία στις υπόλοιπες τάξεις. Από την άλλη, θα ήταν για μένα μία πολύ καλή δοκιμή της εφαρμογής των αρχών των δύο φιλοσοφιών, μιας που έως τότε καταπιανόμουν με τις δύο φιλοσοφίες μόνο σε θεωρητικά πλαίσια.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις απόψεις τους, τις ανάγκες των γονέων τους καθώς και τη γνώμη των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου και της διευθύντριας, τα προγράμματα που αποφασίστηκαν ήταν η μαγειρική, τα πειράματα μαγειρικής, οι κατασκευές και το θεατρικό παιχνίδι. Στόχος των προγραμμάτων αυτών ήταν από τη μία πλευρά να εξαλειφθούν τα φαινόμενα περιθωριοποίησης, να καλλιεργηθεί μία γενικότερη συμπεριληπτική κουλτούρα στους μαθητές του Ολοήμερου καθώς και να προωθηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και από την άλλη πλευρά να δοκιμαστούν οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας σε ώρες που οι μαθητές δεν διδάσκονταν κάποιο αντικείμενο, ώστε να σχεδιαστεί πιο δομημένα και προς τις σωστές κατευθύνσεις η παρέμβαση που θα ακολουθούσε στις τάξεις και στα αντίστοιχα μαθήματα που είχαν αποφασιστεί.

#### **7.1.5. Το σχολείο**

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα, σειρά έχει η ανάλυση της σχολικής μονάδας ως σύνολο. Παρακάτω θα αναλυθούν οι σχέσεις, έτσι όπως αυτές έγιναν φανερές μέσα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και τις παρατηρήσεις μου κατά την πρώτη φάση διεξαγωγής της έρευνας, οι διάφορες δράσεις και πρακτικές που λάμβαναν χώρα στο σχολείο καθώς και οι συνθήκες, την ώρα των διαλειμμάτων στην αυλή.

### 7.1.5.1. Σχέσεις μεταξύ συναδέλφων

Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον τόπο καταγωγής, ωστόσο οι σχέσεις τους ήταν σε μεγάλο βαθμό ψυχρές και απόμακρες.

Ήδη από τις πρώτες μέρες στο σχολείο, μου έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας δεν συνήθιζαν στα διαλείμματα να μαζεύονται στο γραφείο των δασκάλων. Ο κάθε δάσκαλος παρέμενε στην τάξη του και στο γραφείο συνήθως βρισκόταν μόνο η διευθύντρια, η δασκάλα των αγγλικών και εγώ. Σπάνιες ήταν οι φορές που κάποιος άλλος εκπαιδευτικός θα ερχόταν στο γραφείο για να καθίσει μαζί μας σε όλο το διάλειμμα, ενώ οι περισσότεροι ερχόταν μόνο σε περίπτωση ανάγκης.

Αυτή η ψυχρότητα στις σχέσεις γινόταν διακριτή στα σχόλια σχεδόν όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

*«Άλλη ερώτηση. (γέλιο) Θεωρείται απάντηση αυτό; (γέλιο και παύση) Εντάξει μωρέ μία χαρά είναι. Θα μπορούσε να είναι και καλύτερα, αλλά μία χαρά.... Θα μπορούσαμε να είμαστε λίγο καλύτερα. Όχι προς Θεού δε λέω ότι φταίει κανένας άλλος και όχι εγώ, αλλά για το όλο λέω. Εντάξει ίσως η ζωή, τα ωράρια...»*

Δήλωσε ο κ. ΔΔ στην ερώτησή μου για το πώς αντιλαμβάνονταν τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Κινούμενος προς την ίδια κατεύθυνση απάντησε και ο κ. ΔΣΤ, αυτός όμως προσδιορίζοντας τα αίτια αυτής της ψυχρότητας.

*«Είναι πιο τυπικές και ψυχρές, ας το πούμε, οι σχέσεις....Υπάρχει μία πορεία επί τα χείρω. Χειρότερουσε ακόμη περισσότερο με την αξιολόγηση».*

Αντίθετη, μοναχά, άποψη για το κλίμα που επικρατούσε στις μεταξύ σχέσεις των συναδέλφων φαινόταν πως είχε η κα. ΔΑ. Πεποίθησή της ήταν ότι «είμαστε πολύ δεμένος σύλλογος» και ταυτόχρονα δήλωνε πως «είναι πάρα πολύ ικανοποιημένη». Αν και οι δηλώσεις της ήταν πολύ θετικές, ωστόσο η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ήταν από τα άτομα που δεν ερχόταν ποτέ στο γραφείο των δασκάλων, αποχωρούσε πάντα βιαστική και καθ' όλη

τη διάρκεια της χρονιάς δεν επιχείρησε ποτέ να πλησιάσει κάποιον άλλο συνάδελφο. Συνήθως πάντα στα διαλείμματα και στα κενά βρισκόταν στην τάξη της, ενώ οι δύο δασκάλες με τις οποίες επικοινωνούσε λίγο περισσότερο ήταν η κα. ΔΒ, που ήταν φίλες και εκτός σχολείου, και εγώ, που αρχίσαμε να επικοινωνούμε κυρίως λόγω της συμμετοχής της στην έρευνα.

Η ψυχρότητα αυτή διαπερνούσε όλο το σχολείο και συνεχιζόταν μέχρι τη λήξη του ωραρίου των εκπαιδευτικών, οπότε οι περισσότεροι έφυγαν χωρίς καν να χαιρετήσουν. Χαρακτηριστικό ήταν αυτό που δήλωσε η διευθύντρια:

*«Νομίζω ότι οι περισσότεροι θέλουν να κάνουν τη δουλειά τους και να φεύγουν... Καμιά φορά νομίζω έτσι είναι λίγο άσχημα που φεύγουν και δεν χαιρετάνε. Δηλαδή έχω στο μυαλό μου κάνα δύο που φεύγουν άρον-άρον και εξαφανίζονται».*

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έδειχναν να αδιαφορούν ο ένας για την ύπαρξη του άλλου και προτιμούσαν να τελειώσουν τη δουλειά τους και να φύγουν γρήγορα χωρίς να χρειαστεί να έρθουν σε επαφή με τους υπόλοιπους. Το χαρακτηριστικό αυτό το παρατήρησα ακόμη εντονότερα όταν ξεκίνησε η έρευνα και χρειαζόμουν κάποιους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα στο ημερολόγιο παρατηρήσεων, που διατηρούσα, έγραψα για τον κ. ΔΔ:

*«Μου είναι σχεδόν αδύνατον να τον βρω... Δεν μπορώ να τον συναντήσω ούτε στα διαλείμματα, ούτε και όταν σχολάει. Είναι σαν να εξαφανίζεται...».*

Αντίστοιχα για την έλλειψη συνεργασιών ανέφερε η κα. ΔΠΣ:

*«Μου φαίνεται ότι ο καθένας ασχολείται με την τάξη του. Δεν νομίζω πως γίνεται κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ τάξεων. Όχι, δεν... και θα ήθελα να δω παραπάνω συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ τάξεων και εκπαιδευτικών».*

Αναλογιζόμενη, συμπερασματικά, τις σχέσεις, που ήταν καλλιεργημένες κατά το πρώτο τρίμηνο στη σχολική μονάδα, θα έλεγα πως αυτές ήταν τυπικές έως ψυχρές και απρόσιτες. Ο κάθε εκπαιδευτικός δρούσε ατομικά και έλειπε η φιλικότητα, η ζεστασιά και η συνεργασία.

### **7.1.5.2.Σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθύντριας**

Όσον αφορά στο κλίμα που επικρατούσε μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, αυτό θα λέγαμε πως διέφερε αρκετά σε σύγκριση με αυτό που επικρατούσε μεταξύ των συναδέλφων. Η σχέση που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στο σύλλογο και τη διευθύντρια χαρακτηριζόταν από εμπιστοσύνη, σεβασμό και εκτίμηση. Κάποια από τα σχόλια των εκπαιδευτικών για τη σχέση που είχε αναπτυχθεί μεταξύ αυτών και της διευθύντριας ήταν αντίστοιχα της κα. ΔΑ, ΔΠΣ και του κ. ΔΔ:

*«Είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη. Είναι πάντοτε κοντά μας, μας στηρίζει, είναι πολύ σημαντικό αυτό που λέω, μας στηρίζει και πάντοτε με τον τρόπο της θέλει να μας προστατέψει. Χρόνια δουλεύω και πραγματικά είναι από τις διευθύντριες που δείχνουν πραγματικό και έμπρακτο ενδιαφέρον»*,

*«Πολύ καλά. Στην αρχή ήταν αρκετά τυπική, αρκετά τυπική και εγώ, ίσως μέχρι να συνηθίσει ο ένας τον άλλον... αλλά σιγά σιγά οι σχέσεις αρχίζουν και βελτιώνονται»*.

*«Πιστεύω ότι είναι καλή. Πιστεύω ότι προσπαθεί πολύ... Δουλεύει πάρα πολλές ώρες, είναι στο σχολείο. Εντάξει είναι νέα, δηλαδή πιστεύω με εμπειρία μπορεί να βελτιωθεί. Είναι 2 χρόνια σαν διευθύντρια. Μια χαρά»*.

Σε γενικές γραμμές, η διευθύντρια προσπαθούσε να κρατάει πάντοτε τις ισορροπίες μεταξύ της ίδιας και των συναδέλφων, κάτι που αναγνωριζόταν από αυτούς, οι οποίοι γενικά δεν εξέφραζαν δυσαρέσκεις, προβληματισμούς ή παράπονα για το πρόσωπό της.

Τέλος, παρόμοια ήταν και η ποιότητα της δικής μου σχέσης μαζί της, καθώς με υποστήριζε έμπρακτα και βρισκόταν εκεί για να με ακούσει και να με συμβουλευσει, όποτε με προβλημάτιζε κάτι. Είχε πάντα μία καλοπροαίρετη προσέγγιση προς το πρόσωπό μου, κάτι το οποίο μου καλλιέργησε από την αρχή αισθήματα ευγνωμοσύνης, συμπαράστασης, βοήθειας και εκτίμησης.

### **7.1.5.3.Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών**

Προχωρώντας στο κομμάτι των σχέσεων, ήρθε η στιγμή να αναλυθεί το κλίμα που υπήρχε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου. Όπως ανέφερα και

στο προηγούμενο κεφάλαιο, στην περιγραφή του συγκεκριμένου, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στο σχολείο κατά κύριο λόγο έμεναν σε άλλες περιοχές αρκετά μακριά. Ωστόσο, η συνθήκη αυτή δεν εμπόδισε τους περισσότερους να έρθουν κοντά στα παιδιά και να αναπτύξουν καλές σχέσεις μαζί τους.

Στα διαλείμματα συχνά παρατηρούσα ότι πολλοί μαθητές πλησίαζαν τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς, τους μιλούσανε, τους αγκαλιάζανε και μοιράζονταν μαζί τους από αστεία και πλάκες μέχρι προβληματισμούς και παράπονα. Συνήθως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιδρούσαν θετικά σε αυτές τις συμπεριφορές και υπήρχε ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ τους.

*«Ναι, ναι, βέβαια τα αγαπάνε (οι εκπαιδευτικοί). Ενδιαφέρονται. Τα παιδιά τα αγαπάνε πάρα πολύ, τα φροντίζουνε»,* όπως φαίνεται και από τη δήλωση της διευθύντριας.

Η καλή αυτή διάθεση και το κλίμα γινόταν ακόμη πιο έντονα, όταν οι σχέσεις αφορούσαν εκπαιδευτικούς που είτε έμεναν στην περιοχή, είτε εργάζονταν στο συγκεκριμένο σχολείο για πολλά χρόνια:

*«(ΓΟ4) Αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι πάρα πολύ κοντά στα παιδιά. Τους βλέπω κάθε μέρα, ας πούμε τον κ. ΔΕΝΤ που χαιρετάει όλα τα παιδάκια, την κα. ΔΓΙ που τους πειράζει όλους. Δηλαδή μου κάνει εντύπωση το πόσο κοντά είναι στα παιδιά».*

*«(ΔΣΤ) Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μένουν στη γειτονιά και γνωρίζουν τα προβλήματα των παιδιών, όλης της οικογένειας τα προβλήματα. Βρίσκονται μαζί τους τις απογευματινές ώρες, λένε ένα γεια. Λογικό είναι αυτή η ζεστασιά να μεταφέρεται στο χώρο του σχολείου... Πάντως δεν βλέπω ψυχρή αντιμετώπιση από κανέναν συνάδελφο».*

Όμως, το σημαντικότερο είναι πως και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν αυτήν την αγάπη και την εξέφραζαν με κάθε τρόπο:

*«(Ερευνήτρια) Την κυρία σας την αγαπάτε; (ΜΑ1, ΜΑ2 και ΜΑ3) Ναι. (Ερευνήτρια) Αυτή σας αγαπάει; (Και οι τρεις) Ναι. (Ερευνήτρια) Εγώ σας αγαπάω; (Και οι τρεις) Ναι.»* απαντούσαν, φωνάζοντας από χαρά, οι τρεις μαθητές της Α΄ Τάξης.

Είδαμε, λοιπόν, πως οι σχέσεις που είχαν καλλιεργηθεί μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, κατά τη φάση της αρχικής αξιολόγησης, ήταν κατά κύριο λόγο, σχέσεις



οικειότητας, φιλίας και αγάπης, χωρίς βέβαια, αυτό να σημαίνει πως τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν πάγια και ίσχυαν για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

#### **7.1.5.4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών**

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών δεν παρουσίαζαν έναν καθολικό χαρακτήρα και διαμορφώνονταν συνεχώς και ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις που λάμβαναν χώρα. Η ποικιλομορφία αυτή στις σχέσεις αντανακλάται και στις δηλώσεις των συμμετεχόντων, που ο καθένας από την πλευρά του, διαπίστωνε μία διαφορετική πραγματικότητα. Γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί συνθέταν ένα μωσαϊκό απόψεων, σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε στις σχέσεις των παιδιών, το οποίο επιβεβαιωνόταν και από τις παρατηρήσεις μου.

Ξεκινώντας από τη μία πλευρά του μωσαϊκού, έβρισκε κανείς τις θετικές απόψεις και μία πραγματικότητα η οποία χαρακτηριζόταν από την ομαλότητα στις σχέσεις των παιδιών:

*«(ΔΔ) Όχι μόνο δεν έχει πέσει (στην αντίληψή μου παιδιά να βρίσκονται στο περιθώριο), αλλά θεωρώ ότι τα παιδάκια είναι απίστευτα καλά, απίστευτα υπομονετικά με παιδάκια που έχουνε θέμα. Πάντοτε αυτό το σχολείο είχε ένα δύο παιδάκια ξεχωριστά. Τους βγάζω το καπέλο. Αυτό έχω να πω».*

*«(ΜΣΤ1) Εγώ γενικά με όλα τα παιδάκια κάνω παρέα γιατί είναι όλοι φίλοι μου, εντάξει, δεν νομίζω ότι είναι διαφορετικός κάποιος οπότε δεν τον κάνω παρέα».*

Προχωρώντας, όμως, προς το εσωτερικό του μωσαϊκού των απόψεων, συνάντησα αναφορές για καταστάσεις που ναι μεν παρουσίαζαν κάποια προβληματική, αλλά όχι, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, σε σοβαρό βαθμό, ώστε να μετατραπούν σε προβλήματα:

*«(ΓΑ1) ...από κάποια μεγαλύτερα παιδιά, λόγω του ότι είναι μικρά, μπορεί να υπάρχουν κάποιες προστριβές, οι οποίες είναι στα πλαίσια του παιδικού παιχνιδιού. Δεν υπάρχει δηλαδή κάποια συμμορία που να κάνει διαφορά και να έρχεται στο σπίτι το παιδί και να παραπονιέται. Κάποια συμβάντα που γίνονται είναι αμελητέα».*

*«(ΜΔ1) Μερικές φορές είναι κάποια παιδάκια που παίζουν μόνο τους και δεν έρχονται σε μας», αφού προηγουμένως είχε αναφέρει ότι όλη η τάξη είναι σαν μία ομάδα και ότι παίζουν όλοι μαζί.*

Στην κατηγορία αυτή των μετριοπαθών απόψεων, μπορεί να ενταχθεί και η άποψη της μητέρας ΓΔ1, η οποία αναφέρεται στο φαινόμενο του εκφοβισμού:

*«Ναι, το έχω δει, αλλά είναι έξω από το σχολείο. Δεν ξέρω αν είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενημερωμένοι. Πέρυσι είχαμε και εμείς ένα θέμα με τον γιο μας, αλλά φέτος ευτυχώς δεν συνεχίζεται.»*

Και έτσι, οδηγηθήκαμε στο τέλος του μωσαϊκού, όπου εδώ κυριαρχούσαν οι απόψεις που υποστήριζαν ότι υπήρχαν φαινόμενα εκφοβισμού, υπήρχαν περιθωριοποιημένοι μαθητές και λόγοι περιθωριοποίησης και όλα αυτά μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα.

*«(ΔΣΤ) Σαφώς λοιπόν υπάρχουνε λόγοι να περιθωριοποιηθούν παιδιά. Σαφώς και υπάρχουν περιπτώσεις. Αυτό που βλέπω είναι ότι παιδιά που δεν έχουν την ίδια χημεία με τα ντόπια παιδιά, όπως ας πούμε ένα κοριτσάκι που τα προηγούμενα χρόνια ήρθε από την Αμερική και άρα δεν μπορούσε να έχει την ίδια νοοτροπία περιθωριοποιήθηκε πάρα πολύ γρήγορα. Το ίδιο ένας Ελληνοβραζιλιάνος, Ελληνορώσοι και τα λοιπά. Κυρίως αυτοί περιθωριοποιούνται.»*

*«(ΓΟ1) Έχει βρεθεί παιδί να της πάρει το χάρακα, να το βάλει στην κατάψυξη και μετά να το σπάσει μπροστά της... Στο δικό μου παιδί έχουν κατεβάσει το παντελόνι του και του έχουν δώσει μπουνιά στο μάτι...»*

Τέλος, ένα ακόμη παράδειγμα για ύπαρξη λεκτικού εκφοβισμού, φανερόνει το σχόλιο της μαθήτριας ΜΔ2, η οποία ήταν και η αποδέκτης του φαινομένου:

*« (ΜΔ2) Τα αγόρια με έχοννε βγάλει ένα παρατσούκλι αντί για μάγισσα, στην αρχή με λέγανε μάγισσα, μετά με βγάλανε γαλακτομπουρεκομάγισσα. (ΜΔ3) Όχι τυροπιτομάγισσα σε βγάλανε. (ΜΔ2) Μετά τυροπιτομάγισσα, μετά χαμπουργκερομάγισσα, δικές τους λέξεις...συνέχεια με κοροϊδεύουνε. (ΜΔ3) Τουλούμπα σε λέγανε. (ΜΔ2)...τόρα τελευταία, πριν από μια εβδομάδα, μου δώσανε μια μπουνιά στο μάτι.»*

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως στο φάσμα των απόψεων υπήρχαν πολλές διακυμάνσεις, με απόψεις που παρουσίαζαν μία ιδανική πραγματικότητα, μέχρι απόψεις που την εμφάνιζαν ως προβληματική εκ φύσεως. Οι δικές μου παρατηρήσεις πάνω στο κομμάτι των σχέσεων των μαθητών και η άποψη που σχημάτισα, θα έλεγα πως βρισκόταν προς το άκρο του φάσματος που παρουσίαζε τη σχολική πραγματικότητα ως ένα περιβάλλον στο οποίο υπήρχαν αρκετοί μαθητές που βίωναν τον αποκλεισμό και τον εκφοβισμό. Βέβαια, η αναγνώριση αυτών των περιπτώσεων ήταν πολλές φορές αρκετά δύσκολη, καθώς η περιθωριοποίηση και η απομόνωση, κρυβόταν κάτω από δυναμικούς χαρακτήρες μαθητών,

που έκλεβαν την παράσταση και βρίσκονταν στο προσκήνιο της προσοχής, μέσα στο γενικευμένο ευχάριστο κλίμα που επικρατούσε στα διαλείμματα.

#### **7.1.5.5.Σχέσεις σχολείου με γονείς**

Το γενικότερο κλίμα, όπως το αντιλαμβανόμουν εγώ, χαρακτηριζόταν από ψυχρότητα, επιμονή στη διατήρηση της απόστασης και πολλές φορές διάκριση ανάμεσα στις περιπτώσεις γονέων από την πλευρά του σχολείου. Από την αντίθετη πλευρά, αυτή των γονέων προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντιλαμβανόμουν μία επιθυμία και ανάγκη για προσέγγιση, παράπονο λόγω της απόστασης και έναν φόβο για επικοινωνία, παρά τη δήλωση για ύπαρξη εμπιστοσύνης των γονέων προς την απέναντι πλευρά. Ωστόσο, όπως και με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, έτσι και με τις σχέσεις σχολείου και γονέων, υπήρχε μία ποικιλομορφία στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και πολλές από τις δηλώσεις παρουσίαζαν ένα διαφορετικό κλίμα, από αυτό που μόλις περιέγραψα.

Ξεκινώντας από τις απόψεις που αντανακλούσαν ένα θετικό κλίμα βρίσκουμε τα εξής σχόλια:

*«(ΓΣΤ1) Οπότε πάω εκεί, είναι πάντα πρόθυμη -η διευθύντρια- να μιλήσουμε και πέρυσι που είχα το πρόβλημα μιλήσαμε και σαν μαμάδες».*

*«(ΓΔ2) Είναι πάρα πολύ καλή κοπέλα και εξυπηρετική -η διευθύντρια-. Δεν έχει τύχει να της ζητήσω κάτι. Είναι πρόσχαρη, είναι ανοιχτή σε όλους τους γονείς, θα την εμπιστευόμουν και για κάτι πιο προσωπικό. Είναι πρόθυμη, φαίνεται ότι αγαπάει τα παιδιά και θέλει να εξυπηρετήσει τους γονείς».*

*«(ΓΑ2) Εγώ δεν έχω αναπτύξει ακόμα κάποια σχέση -με την κα. ΔΑ-, είναι πολύ νωρίς. Μου είναι πολύ συμπαθής... απλά δεν έχω προλάβει ακόμα να την γνωρίσω περισσότερο...».*

Παρόλα αυτά, υπήρχαν και οι αντίθετες απόψεις που υποστήριζαν ότι οι σχέσεις σχολείου και γονέων ήταν κατά βάση τυπικές:

*«(ΓΣΤ3) Είναι στον τομέα της ενημέρωσης η επικοινωνία μας με τον δάσκαλο της τάξης. Δεν έχω παραπάνω επαφές».*

*«(ΔΠΣ) Νομίζω ότι υπάρχει επικοινωνία τόσο όσο. Κοίτα τα τυπικά. Δε νομίζω, είναι καλά. Όταν προκύψει κάτι. Όταν προκύψει, αυτό ακριβώς, και όταν προκύψει κάτι καλό ή κακό οι γονείς ενημερώνονται, συζητάνε να βρουν κάποια λύση. Αυτό όπως γίνεται σε όλα τα σχολεία βεβαίως».*

Όμως, το χαρακτηριστικό αυτό της τυπικότητας φαινόταν να μην ικανοποιεί όλους τους γονείς. Αρκετοί ήταν εκείνοι που δήλωναν ξεκάθαρα ότι θα ήθελαν να έχουν πιο στενή επικοινωνία με το σχολείο και ότι την θεωρούσαν απαραίτητη για το καλό όλων των πλευρών:

*«(ΓΣΤ2) Και ξέρεις πού καταλήγω. Ότι αυτά τα πέντε λεπτά που πάμε και ρωτάμε δεν αρκούνε, δεν φτάνουνε. Αν δεν υπάρχει συνεργασία, υπάρχει πρόβλημα. Νομίζω ότι δεν φτάνει μία απλή ενημέρωση».*

*«(ΓΣΤ4) Αν η διευθύντρια μία φορά το μήνα μας καλούσε για να μιλήσουμε, να συζητήσουμε, θα μου άρεσε, γιατί εγώ το βλέπω θετικό από την άποψη ότι και εμείς αποκομίζουμε θετικά από τους δασκάλους και αυτοί μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά μας μέσα από εμάς αν μιλούσαμε».*

Παρά την έντονη επιθυμία των γονέων να έρθουν πιο κοντά στο σχολείο, εκφραζόταν και ένας φόβος για το πώς θα αντιμετωπιστούν. Τα σχόλια των παρακάτω γονέων φανέρωναν ακριβώς αυτόν τον προβληματισμό τους:

*«(ΓΟ1) Μα δεν ξέρω σε ποιον να πω τους προβληματισμούς μου και δεν ξέρω κι αν θα με ακούσουνε. Είμαι και μόνη μου και δεν μπορώ να πω κάτι».*

*«(ΓΑ3) Θεωρώ ότι η στάση της διευθύντριας ήταν λίγο ψυχρή. Ίσως θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ανεκτική με τους γονείς. Νομίζω ότι δεν είναι πολύ ανεκτική».*

*«(ΓΔ4) Εμένα δεν μου αρέσει. Γιατί εμείς δεν έχουμε σχέση με το σχολείο δηλαδή; Άκουσα για έναν παππού που μόνο τα κλάματα δεν έβαλε, όταν πήγε να αφήσει το φαγητό του εγγονού του στο σχολείο»*

*«(ΓΣΤ5) Αλλά έχω και το εξής παράπονο. Στο σχολείο κάποιοι με αντιμετωπίζουν σαν ηλίθια. Με υποτιμάνε. Όταν ο δάσκαλος θέλει να μάθει κάποια πράγματα για τον μαθητή, για το παιδί σου και έρχεται σε επαφή με σένα για να μάθει και να βοηθήσει και να σε ενημερώσει, αυτά που του λες εσύ πρέπει να τα ακούσει, όχι να σου συμπεριφέρεται σαν να είσαι ηλίθια».*

Συγκρίνοντας, λοιπόν, τις απόψεις από όλες τις πλευρές, είδαμε ότι δεν αντιμετωπίζονταν όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο καθώς και δεν αντιλαμβάνονταν όλοι την ποιότητα των σχέσεων τους με τον ίδιο τρόπο. Υπήρχαν γονείς που δήλωναν ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι, αλλά παράλληλα υπήρχαν και αρκετοί άλλοι που έβλεπαν ως

προβληματική τη σχέση που αναπτυσσόταν. Αυτή η διαφορά στις αντιλήψεις φαινόταν να προέρχεται ακριβώς από τη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης. Έτσι, οι σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και σχολείο συνέθεταν και πάλι ένα πλούσιο μωσαϊκό με ποικίλες αποχρώσεις.

#### **7.1.5.6. Σχέσεις μεταξύ γονέων**

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες σχέσεις που μελετήσαμε, οι αντιλήψεις για τις σχέσεις μεταξύ των γονέων παρουσίαζαν μία γενική ομοιομορφία και ελάχιστες ήταν οι εξαιρέσεις που παρέκκλιναν από αυτήν. Οι γονείς, και στις τέσσερις τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα και έδωσαν πληροφορίες σχετικά με τα κομμάτι αυτό, παρουσίαζαν τις σχέσεις που είχαν ως τυπικές προς φιλικές. Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζονταν αναμεταξύ τους και διατηρούσαν πολλές φορές, εκτός από την τυπική επικοινωνία για ενημέρωση σχετικά με τα μαθήματα, φιλικούς δεσμούς:

*«(ΓΣΤ3) Είμαστε σαν τμήμα πολύ δεμένοι, είμαστε σαν οικογένεια. Ποτέ δεν είχαμε θέματα μεταξύ μας οι γονείς»,*

*«(ΓΟ2) Ναι, πολύ καλά είναι, εμείς όλοι γνωριζόμαστε, συναντιόμαστε και εκτός σχολείου. Με ελάχιστα μόνο άτομα δεν γνωριζόμαστε».*

Αν και οι γονείς γνωρίζονταν και φαινόταν να διατηρούν καλές σχέσεις μεταξύ τους, ωστόσο δεν συνέβαινε το ίδιο και προς το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Εντύπωση έκανε για άλλη μία φορά η ομοιομορφία στις απαντήσεις των γονέων, οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους δήλωναν ότι ούτε συμμετέχουν, αλλά ούτε και γνωρίζουν τα άτομα που βρίσκονται στο σύλλογο:

*«Δεν έχω καμία επαφή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Δεν ξέρω ούτε ποια άτομα τον απαρτίζουν»,* δήλωσε η μητέρα κα. ΓΑ3, δίνοντας μία απάντηση ίδια με των υπόλοιπων γονέων.

Βέβαια, αρκετοί ήταν αυτοί που θα ήθελαν να είναι ο σύλλογος πιο κοντά τους και να τους ενημερώνει, όπως η κα. ΓΟ1:

*«Θα θέλαμε να μας ενημερώνανε λίγο περισσότερο και να βλέπουμε περισσότερο το έργο τους, να κάνουν περισσότερα πράγματα»*

και άλλοι που ήταν αισιόδοξοι, ότι σε περίπτωση ανάγκης ο σύλλογος θα ήταν κοντά τους.

Το σχόλιο από την μητέρα κα. ΓΔ6:

*«Αν υπήρχε κάποιο πρόβλημα, πιστεύω ότι θα μας ενημέρωναν και θα συνεργαζόμασταν».*

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως στις σχέσεις μεταξύ των γονέων επικρατούσε ομαλότητα, τυπικότητα και φιλικότητα. Οι περισσότεροι γονείς γνωρίζονταν μεταξύ τους και ακόμη και αν δεν γνώριζαν και δεν συμμετείχαν στο σύλλογο, αυτό δεν τους εμπόδιζε από το να έχουν σχηματισμένη μία καλή εντύπωση για αυτόν.

#### **7.1.5.7. Ηγεσία του σχολείου**

Από την αρχική μου είσοδο στο σχολείο άρχισα να παρατηρώ τις σχέσεις ηγεσίας που διαμορφώνονταν σε αυτό καθώς και τις πρακτικές που ακολουθούνταν. Η πρώτη εικόνα που σχημάτισα ήταν ότι η ηγεσία ήταν επικεντρωμένη γύρω από το πρόσωπο της διευθύντριας και απουσίαζε οποιαδήποτε μορφή κατανεμημένης ηγεσίας ή δικτύων ηγεσίας. Την αρχική μου εντύπωση επιβεβαίωσαν οι συνεχείς παρατηρήσεις μου καθώς και σχόλια συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Καθημερινά καλούμασταν να λάβουμε αποφάσεις σχετικά με διάφορα θέματα που αφορούσαν τη σχολική μονάδα. Κύριο λόγο για αυτές είχε σχεδόν πάντοτε η διευθύντρια, αποκλείοντας ακόμη και το άκουσμα εναλλακτικών απόψεων από τους συναδέλφους. Η διευθύντρια επιθυμούσε να γίνονται τα πράγματα όπως εκείνη ήθελε, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες ή τις γνώμες των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία του σχολείου προερχόταν

από την ίδια, με τους εκπαιδευτικούς να υπακούουν πολλές φορές απρόθυμα στις εντολές της. Ένα παράδειγμα της αυταρχικής συμπεριφοράς της αφορούσε στο θέμα του διαχωρισμού της αυλής με διακεκομμένες γραμμές. Σε συζήτηση που είχα με τον κ. ΔΣΤ μου είπε ο τελευταίος:

*«Υπήρχαν πολλές διαφωνίες για το θέμα αυτό από τους δασκάλους. Ήταν θέμα συζήτησης για καιρό, αλλά τελικά έγινε αυτό που ήθελε η διευθύντρια»*

και όταν του εξέφρασα τη σκέψη μου να της ζητήσω να αρθούν οι γραμμές, μου απάντησε γελώντας πως: *«αποκλείεται να σε αφήσει»*.

Όσον αφορά στους ηγετικούς ρόλους τους άλλων εκπαιδευτικών, αυτοί απουσίαζαν σχεδόν παντελώς από τη σχολική μονάδα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι δάσκαλοι ενδιαφέρονταν αποκλειστικά για τα θέματα των τάξεών τους και αδιαφορούσαν για τα κοινά του σχολείου. Δεν επιδίωκαν να αναλάβουν κανενός είδους ηγεσία και αδιαφορούσαν για τη συνεργασία μεταξύ τους. Όμως, και από την πλευρά της διευθύντριας δεν ενθαρρυνόταν η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ή ανάληψης ηγετικών πρωτοβουλιών. Καθώς η τελευταία ήθελε να έχει τον πρώτο και τον τελευταίο λόγο για ό,τι συνέβαινε στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί φαινόταν επαναπαυμένοι σε αυτό και συνέχιζαν να ασχολούνται με τα θέματα που άπτονταν της τάξης τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι τα προβλήματα του σχολείου δεν είναι δικά τους, όπως και το αντίστροφο, οπότε δεν χρειαζόταν να νοιαστούν για αυτά ή να τα συζητήσουν. Εντύπωση προκαλεί η στάση του κ. ΔΕ, ο οποίος κατά τη διάρκεια μίας συνέλευσης, με αφορμή ένα ζήτημα που τον απασχολούσε έλεγε σε έντονο ύφος φωνάζοντας δυνατά την ίδια πρόταση πολλές φορές:

*«Εμένα δεν με ενδιαφέρουν αυτοί (αναφερόμενος στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς). Εγώ έχω αυτό το πρόβλημα».*

Επομένως, εντύπωση δεν προκαλούσε η αδιαφορία των εκπαιδευτικών σχετικά με σημαντικά ζητήματα του σχολείου. Η ηγεσία συγκεντρωνόταν γύρω από τη διευθύντρια, η

οποία δεν άφηνε χώρο για οποιαδήποτε ανάληψη καθηκόντων ή διεκπεραίωση ζητημάτων από τους συναδέλφους της.

#### **7.1.5.8.Γενικές πρακτικές και δράσεις του σχολείου**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, εκτός από τα θέματα που αφορούσαν τις τάξεις τους, έθιξαν επίσης ζητήματα που αφορούσαν τις γενικότερες πρακτικές που λάμβαναν χώρα στο σχολείο, αλλά και τις δράσεις που αυτό είχε αναλάβει. Οι πρακτικές αναφέρονταν κυρίως σε συμπεριφορές και στάσεις άλλων εκπαιδευτικών, ενώ οι δράσεις σε δραστηριότητες στις οποίες έπαιρνε μέρος όλο το σχολείο.

Ξεκινώντας με τις πρακτικές, οι μαθητές ανέδειξαν την αντιμετώπισή τους από άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και ειδικότερα των ειδικοτήτων. Όπως έγινε φανερό από τις δηλώσεις τους, έχαιραν άνισης και άδικης, πολλές φορές, μεταχείρισης από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν παράπονα για την στάση της κα. ΔΓΑΛ και της κα. ΔΑΓΓ από μαθητές και τους γονείς της Στ' και της Δ' τάξης αντίστοιχα:

*«(ΜΣΤ6) Συμφωνώ με τον ΜΣΤ1 ότι είναι λίγο στριμμένη, γιατί με το παραμικρό θυμώνει... (ΜΣΤ1) Πάμε να της πούμε 'γεια' και μας λέει 'κάτσε κάτω'. Ενώ, όταν τα κορίτσια κάνουν κάτι, δεν φωνάζει»,*

*«(ΜΔ12) Μου αρέσουν τα αγγλικά, αλλά μας φορτώνει πάρα πολλά για το σπίτι. Και αν ξεχνάμε κάποια άσκηση, γίνεται χαμός μέσα στην τάξη. Μας φωνάζει πολύ»,*

*«(ΓΣΤ2) Τους βάζουν τόσα πολλά στα αγγλικά και τα γαλλικά που δεν προλαβαίνουν να κάνουν τα μαθήματά τους. Και μας λένε και ότι τους φωνάζουν και από πάνω αν δεν έκαναν κάτι. Η συμπεριφορά των δύο αυτών δασκάλων μας προβληματίζει ήδη από πέρσι».*

Εκτός από τις δύο αυτές εκπαιδευτικούς, σχόλια έγιναν και για την πρακτική που ακολουθούσε η κα. ΔΒ. Αρκετοί από τους μαθητές που είχα στο Ολοήμερο φοιτούσαν στην Β' τάξη, οπότε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους μου ανέφεραν περιστατικά για το πώς τους αντιμετώπιζε καθημερινά η δασκάλα τους, κάτι που παρατηρούσα και εγώ στα



διαλείμματα. Το σχόλιο που παρατίθεται παρακάτω αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης του μαθητή MO11 και της τάξης ως σύνολο:

*«(MO8) Πιο πολύ δεν βγαίνει -ο MO11- διάλειμμα, τον βάζει η κυρία τιμωρία, αλλά αυτός πηγαίνει κρυφά και βγαίνει έξω... (MO9) Χωρίς καμία άδεια και εχτές που χτύπησε το κουδούνι εκείνος που είχαμε γυμναστική δεν μπήκε μέσα και χάσαμε δύο ώρες τη γυμναστική. Και μετά μπήκαμε τιμωρία όλοι».*

Εκτός από τις διάφορες πρακτικές, κατά τις παρατηρήσεις μου εστίασα το ενδιαφέρον μου στο κομμάτι των δράσεων που είχε αναλάβει το σχολείο. Η πρώτη και κύρια δράση που μου έγινε αμέσως φανερή αφορούσε τη συλλογή καπακιών. Στη δράση συμμετείχε όλο το σχολείο και μάλιστα για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος από τους μαθητές, κάθε ενάμιση μήνα είχε οριστεί να ανακοινώνεται η νικήτρια τάξη και όποια είχε τον μεγαλύτερο αριθμό, έπαιρνε το κύπελλο. Κατά τη βράβευση, όλες οι τάξεις έβγαιναν φωτογραφία με τους δασκάλους τους και οι φωτογραφίες αυτές στόλιζαν τους τοίχους του σχολείου.

Η συμμετοχή στη δράση δημιουργούσε ευχάριστα συναισθήματα στους μαθητές και κέντριζε το ενδιαφέρον τους. Η θετική αντιμετώπιση από την πλευρά των παιδιών γινόταν αντιληπτή και από τις τρεις ομάδες των συμμετεχόντων, οι οποίοι δήλωσαν σχετικά:

*«(ΜΣΤ5) Μου αρέσει πολύ που μαζεύουμε καπάκια και το βρίσκω πολύ χρήσιμο».*

*«(ΔΔ) Από πέρυσι έχουν κάνει μία απίστευτα μεγάλη προσπάθεια και μαζεύουν καπάκια. Έχουν μαζέψει πραγματικά αμέτρητα. Τους αρέσει».*

*«(ΓΔ4) Μου αρέσουν οι δράσεις που αναλαμβάνει το σχολείο, ειδικά αυτό με τα καπάκια είναι πάρα πολύ ωραίο, που επαινούν και τα παιδιά για την προσπάθειά τους, είναι πολύ ωραία. Είναι -η κόρη μου- ενθουσιασμένη με τη δραστηριότητα».*

Ωστόσο, ο ενθουσιασμός αυτός δεν χαρακτήριζε και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Κατά την συμμετοχή μου σε μία από τις βραβεύσεις των μαθητών, παρατηρούσα πως αρκετοί δάσκαλοι δυσανασχετούσαν που βρίσκονταν εκεί και όχι στην τάξη τους και έκαναν άσχημα σχόλια για την όλη διαδικασία. Το σχόλιο της διευθύντριας επιβεβαιώνει τη στάση τους αυτή:

*«Φέτος τους βλέπεις δεν τους αρέσει. Άκουσα συναδέλφους που είπαν ‘καλά είναι πια αυτές οι φωτογραφίες’, όμως τα παιδιά το γυρεύουνε. Όμως, κάποιιοι συνάδελφοι, όπως ο κ. ΔΣΤ ας πούμε ή ο κ. ΔΕ, βλέπεις ότι έχουν μία δυσαρέσκεια».*

Κλείνοντας, εκτός από τη δράση αυτή με τα καπάκια, παρατήρησα πως στο σχολείο δεν λάμβανε χώρα καμία άλλη. Ανάμεσα στις τάξεις δεν υπήρχε συνεργασία για την εκπόνηση κάποιας δραστηριότητας, όμως ούτε και στα πλαίσια της κάθε μίας τάξης ξεχωριστά. Οι δάσκαλοι ήταν επικεντρωμένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα και δεν παρουσίαζαν ενδιαφέρον για κάτι άλλο. Στο σχολείο, πολύ συχνά ερχόταν ειδοποιήσεις για προγράμματα, τα οποία ανακοινωνόταν πάντοτε από τη διευθύντρια, όμως κανένας εκπαιδευτικός δεν έδειχνε την επιθυμία του να ασχοληθεί. Όπως δήλωσε και η διευθύντρια:

*«Δεν βλέπω διάθεση, όχι. Δηλαδή το διαφορετικό, το κάτι άλλο δεν έχουν ιδιαίτερη διάθεση».*

Η απροθυμία αυτή μεταφερόταν από τις σχολικές δραστηριότητες στο άνοιγμα του σχολείου γενικά στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Ενδεικτικά, ο κ. ΔΣΤ συχνά μου έλεγε πως δεν επιθυμεί να ασχολείται με προγράμματα και δράσεις, καθώς τα έβρισκε

*«...πάρα πολλά. Ίσως γιατί πρέπει να παρουσιάζουμε δράσεις, για τον καιρό που θα έρθει η αξιολόγηση, ίσως γιατί έχουν μία λάμψη όλα αυτά, ίσως γιατί έχουμε τη νοοτροπία ότι πρέπει να ανοιγόμαστε στην κοινωνία και να μη δίνουμε ξερή γνώση. Θεωρώ, όμως, ότι είναι εις βάρος της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλα αυτά».*

Από την ίδια φιλοσοφία διακατέχονταν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, οι οποίοι σε κάθε ευκαιρία την έκαναν αντιληπτή. Πιο συγκεκριμένα, κάθε φορά που υπήρχε πρόταση συνεργασίας με κάποιον εξωτερικό φορέα αυτή απορρίπτονταν, ενώ όποτε παρουσιαζόταν η επιθυμία ενός εξωτερικού συνεργάτη να έρθει στο σχολείο αυτή αποκλειόταν. Έτσι, το σχολείο λειτουργούσε μέσα από τα κάγκελά του, χωρίς να αφήνει περιθώρια παρέμβασης από οτιδήποτε βρισκόταν έξω από αυτά.

### 7.1.5.9. Συνθήκες στο χώρο της αυλής

Όπως αναλύθηκε παραπάνω στο κεφάλαιο του συγκεκριμένου, το διάλειμμα των μαθητών γινόταν σε ξεχωριστούς χώρους. Στην αυλή του σχολείου ήταν ζωγραφισμένες άσπρες διακεκομμένες γραμμές, που οριοθετούσαν το χώρο της κάθε τάξης, και οι μαθητές επιτρεπόταν να βρίσκονται μόνο στο δικό τους. Οποιαδήποτε μετακίνηση σε χώρο άλλης τάξης πυροδοτούσε τιμωρίες και επιπλήξεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ο διαχωρισμός, όταν τον πρωτοαντίκρισα, μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση καθώς ήταν η πρώτη φορά που έβλεπα σχολική αυλή με γραμμές. Παρατηρούσα πως οι μαθητές ήταν μαζεμένοι σε ομάδες γύρω από ένα στενό χώρο και απλά στέκονταν. Δεν είχαν χώρο ούτε να παίξουν αλλά ούτε και να συναναστραφούν με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

Στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές αισθάνονταν ιδιαίτερα περιορισμένοι και πολύ συχνά διατύπωναν παράπονα για την κατάσταση αυτή

«(ΜΑ7) Δεν μου αρέσουν τα όρια. Θέλω να παίζω με την αδερφή μου που είναι σε άλλη τάξη»,

«(ΜΣΤ2) Είναι άδικο εμείς που είμαστε οι πιο μεγάλοι να έχουμε τον πιο μικρό χώρο της αυλής»,

«(ΜΔ5) Ο χώρος μας είναι συνέχεια στον ήλιο και σκάμε. Δεν έχει ούτε μία σκιά για να καθίσουμε»,

«(ΜΑ9) Εγώ είμαι μικρούλα και αν μπω κατά λάθος στο χώρο των άλλων συνέχεια με μαλώνουν και φωνάζουν».

Οι μαθητές εξέφραζαν αυτά τους τα παράπονα και στους άλλους συναδέλφους και τη διευθύντρια, όμως η απέναντι πλευρά φαινόταν να μην τους δίνει την απαραίτητη προσοχή:

«(ΜΣΤ6) Τα λέμε αυτά για το χώρισμα και λέει (η διευθύντρια) “εντάξει, θα κάνω κάτι” και δεν κάνει στο τέλος».

Το πρόβλημα με τον χωρισμό της αυλής απασχολούσε και τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι, επίσης, εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους. Χαρακτηριστικά είναι τα σχόλια των παρακάτω μητέρων σχετικά με το ζήτημα της αυλής:

*«(ΓΑ6) Αυτό που δεν μου αρέσει είναι που είναι χωρισμένα τα παιδιά στο διάλειμμα στην αυλή. Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να είναι μαζί για λόγους κοινωνικοποίησης και αυτό είναι κάτι που δεν μου αρέσει».*

*«(ΓΣΤ6) Κάποιο άλλο αρνητικό είναι η αυλή του σχολείου. Θα χρειαζόταν κάτι για να παίζουν τα παιδιά, για να έχουν ένα πιο δημιουργικό διάλειμμα, θα ήθελα να έχει λίγο χρώμα η αυλή, λίγο πράσινο».*

*«(ΓΔ4) Δεν τους αρέσουν (οι γραμμές), αλλά ξέρω ότι έγινε λόγω ενός ατυχήματος».*

Οι γονείς θεωρούσαν ότι τα όρια και η διαμόρφωση της αυλής δεν ήταν κατάλληλη για τα παιδιά τους, όμως όπως αυτά, έτσι και οι ίδιοι δεν έβλεπαν κάποια ανταπόκριση από το σχολείο σε περίπτωση διατύπωσης κάποιας πρότασης αλλαγής.

*«(Ερευνήτρια) Αν είχατε κάποια πρόταση αλλαγής για το σχολείο και την αυλή θα την κάνατε. Πιστεύετε ότι σας άκουγε η διευθύντρια. (ΓΔ3 και ΓΔ4) Όχι, πιστεύουμε ότι δεν θα μας άκουγε».*

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαχωρισμό της αυλής, αυτές φαινόταν ουδέτερες. Ο μόνος εκπαιδευτικός που ήταν αντίθετος με αυτή την πρακτική ήταν ο κ. ΔΣΤ. Σε πολλές συζητήσεις μας μου έλεγε πως «δεν είναι λογικό οι μαθητές να είναι χωριστά στα διαλείμματα» και πως «το νόημα του διαλείμματος είναι οι μαθητές να ανακατεύονται και να παίζουν όλοι μαζί». Τη θέση του αυτή, όπως έμαθα από τη διευθύντρια, την προηγούμενη χρονιά που αποφασίστηκε ο διαχωρισμός της αυλής, την είχε υποστηρίξει πολύ έντονα καταλήγοντας στο να έρθει σε ρήξη με τη διευθύντρια. Ωστόσο, τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, φαινόταν πως είχε αρχίσει να αποδέχεται την κατάσταση δηλώνοντας χαρακτηριστικά για τον ίδιο και τους συναδέλφους του:

*«Να αρθούν οι γραμμές...Δε νομίζω να γινόταν αποδεκτό από τους συναδέλφους διότι δεν στερείται λογικής. Εν πάση περιπτώσει τίποτε δεν στερείται λογικής. Προσαρμοζόμαστε όλοι σε μία καινούργια κατάσταση και δεν έχουμε ιδιαίτερη διάθεση ενδεχομένως να αλλάξουμε τα πράγματα».*

Έτσι, σχετικά με το ζήτημα της αυλής επικρατούσαν δύο πλευρές. Η μία των παιδιών και των γονέων τους που ήθελαν να αρθούν οι γραμμές και η αυλή να είναι ένας χώρος για όλους και η άλλη πλευρά, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας, που ήταν αντίθετοι με αυτό και είχαν αρχίσει να συνηθίζουν τη λογική πίσω από το διαχωρισμό.

#### **7.1.5.10. Συμπεράσματα – βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης**

Αναλύοντας λοιπόν και το σχολείο ως σύνολο, μπορούμε να προβούμε στη διατύπωση των συμπερασμάτων και του συνολικού βαθμού ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, όσον αφορά στο κλίμα της σχολικής μονάδας και στις σχέσεις που επικρατούσαν σε αυτήν θα έλεγα πως υπήρχε ψυχρότητα, έντονες διακρίσεις και φαινόμενα περιθωριοποίησης ανάμεσα στα μέλη. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δρούσαν ατομικά, δεν είχαν αναπτύξει κανενός είδους συνεργασία αναμεσά τους και ενδιαφέρονταν κατά κύριο λόγο μονάχα για την τάξη τους και όχι για το κοινό συμφέρον του σχολείου. Αν και φαινόταν να έχουν καλλιεργήσει θετικές σχέσεις με τη διευθύντρια, η αιτία πίσω από αυτές παρουσιαζόταν να είναι το αυταρχικό στυλ της τελευταίας, το οποίο δεν άφηνε κανένα περιθώριο για έκφραση γνώμης, τόσο μάλλον για διαφωνία. Η διευθύντρια προσπαθούσε για τη βελτίωση και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όμως ακολουθώντας πρακτικές τις οποίες αποφάσιζε μόνη της. Δίκτυα συνεργασίας ή κατανεμημένη ηγεσία δεν υπήρχαν και όλες οι αρμοδιότητες συγκεντρώνονταν γύρω από το πρόσωπό της.

Αν και το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων ήταν ψυχρό και τυπικό, ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές του σχολείου ήταν αρκετά καλό. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαινόταν να αγαπάνε τα παιδιά και να βρίσκονται κοντά τους. Ανάλογα ήταν και τα συναισθήματα των μαθητών, οι οποίοι δήλωναν ξεκάθαρα τη συμπάθειά τους. Ρατσιστικές αντιλήψεις δεν ήταν καλλιεργημένες στο σχολείο, ούτε από την πλευρά των μαθητών ούτε από των εκπαιδευτικών.

Περιθωριοποίηση βίωναν, ωστόσο, κάποιοι μαθητές από τους συμμαθητές τους. Το γενικότερο κλίμα και οι σχέσεις μπορεί να χαρακτηρίζονταν ως καλό και φιλικές αντίστοιχα, όμως δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι συγκεκριμένα παιδιά στοχοποιούνταν και

απομονώνονταν από τις παρέες των συνομηλίκων. Είτε για λόγους εξωτερικής εμφάνισης, είτε συμπεριφοράς, είτε λόγω καταγωγής και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, η διαφορετικότητα δεν γινόταν πάντα αποδεκτή ούτε καλωσοριζόταν. Οι μαθητές έθεταν εκτός ομάδας όσους δεν ικανοποιούσαν τα κριτήριά τους και τους άφηναν στο περιθώριο.

Κάτι ανάλογο γινόταν και από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους γονείς του σχολείου. Οι πρώτοι διατηρούσαν αυστηρές αποστάσεις από τους δεύτερους, ενώ οι σχέσεις τους χαρακτηριζόταν από τυπικότητα. Συνεργασία δεν φαινόταν να υπάρχει, παρά μόνο επικοινωνία στα πλαίσια ενημέρωσης για την πρόοδο των μαθητών. Οι γονείς αισθανόταν κατά βάση αποκομμένοι από το σχολείο, από τη στιγμή που δεν τους επιτρεπόταν η πρόσβαση σε αυτό, ενώ ταυτόχρονα η φωνή τους δεν λαμβανόταν ούτε πάντοτε αλλά ούτε και από όλους υπόψη. Πολλές φορές εξέφραζαν το φόβο τους να εκφράσουν τις απόψεις τους και ένιωθαν ότι δεν δίνεται η πρέπουσα αξία στο ρόλο τους.

Σε αντίθεση με το παραπάνω, ερχόταν το κλίμα ανάμεσα στους γονείς. Εκεί, είχαν καλλιεργηθεί φιλικές σχέσεις και είχε αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας. Οι γονείς αισθάνονταν άνετα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για ζητήματα του σχολείου και των παιδιών τους. Ακόμη και αν δεν είχαν ιδιαίτερες σχέσεις με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αντιλαμβάνονταν το έργο του και θεωρούσαν ότι αυτός δύναται να τους στηρίξει σε μία κατάσταση ανάγκης.

Η ανάπτυξη δράσεων και δραστηριοτήτων του σχολείου ήταν ελάχιστη και περιοριζόταν μόνο σε ένα πρόγραμμα συλλογής καπακιών. Το πρόγραμμα αυτό φαινόταν να χαροποιεί και να ικανοποιεί ιδιαίτερα τους μαθητές, κάτι όμως που δεν συνέβαινε και με τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι παρουσιάζονταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν και πολλές φορές οδηγούνταν σε πρακτικές διακρίσεων ανάμεσα στους μαθητές που συμμετείχαν πιο ενεργά στο πρόγραμμα. Οι δάσκαλοι της μονάδας δεν έβρισκαν τη χρησιμότητα πίσω από

την ανάπτυξη συλλογικών προγραμμάτων και προτιμούσαν να μην ασχολούνται καθόλου με αυτά.

Τέλος, το κλίμα του σχολείου επηρεαζόταν και από τις αλληλεπιδράσεις που αδυνατούσαν να λάβουν χώρα κατά την ώρα του διαλείμματος. Οι διαχωριστικές γραμμές που υπήρχαν στην αυλή απαγόρευαν την επαφή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Τα παράπονα που εκφραζόταν από τους μαθητές και τους γονείς τους δεν λαμβανόταν υπόψη, από τη στιγμή που η πρακτική αυτή φαινόταν να ικανοποιεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα της ύπαρξης των γραμμών ήταν η καλλιέργεια άσχημων συναισθημάτων στους μαθητές, η αδυναμία στην κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια της συνεργατικότητάς τους καθώς και η ανάπτυξη στάσεων διαχωρισμού και διάκρισης.

Στα πλαίσια αυτά, ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν ιδιαίτερα χαμηλός. Η κουλτούρα του σχολείου ήταν απομακρυσμένη από τα στοιχεία της αποδοχής, της συνεργασίας, του σεβασμού, των ίσων ευκαιριών, της ισότιμης μεταχείρισης και της εξάλειψης των φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Αντίθετα, αυτή χαρακτηριζόταν από απόρριψη, ατομικότητα, υποβάθμιση, άνιση μεταχείριση και διατήρηση φαινομένων στοχοποίησης από το σύνολο σχεδόν των μελών της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η πραγματικότητα του σχολείου απέιχε αρκετά από τις αρχές και τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

#### **7.1.5.11. Η αναγκαιότητα για παρέμβαση στο σχολείο**

Ο μικρός βαθμός ανάπτυξης της συμπερίληψης που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης φάσης της έρευνας με οδήγησε στο να κρίνω την παρέμβαση στο σχολείο ως απαραίτητη. Για να αλλάξω το κλίμα που επικρατούσε αποφάσισα μία σειρά

δράσεων τα οποία θα με βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους ακολούθησα αποκλειστικά τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, μίας που η καθολική σχεδίαση για μάθηση περιορίζεται για εφαρμογή στα πλαίσια οργάνωσης του μαθήματος.

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε στοχεύοντας τόσο το κλίμα, τις σχέσεις και την κουλτούρα όσο και τις δράσεις και τις δομές του σχολείου. Οι παρεμβατικές αλλαγές που αποφάσισα να κάνω στηρίζονταν στα δεδομένα που είχα συλλέξει σχετικά με τις ανάγκες των μελών της σχολικής μονάδας και στόχο είχαν την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## **7.2. Συζήτηση πάνω στα ευρήματα της Πρώτης Φάσης**

Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας, έγιναν φανερά ευρήματα που αφορούσαν τόσο τις συμμετέχουσες τάξεις όσο και ολόκληρο το σχολείο. Η πρώτη φάση της έρευνας είχε στόχο την ανάδειξη του βαθμού ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσω της αρχικής αξιολόγησης, των τάξεων και της σχολικής μονάδας. Ποικίλα ήταν τα ευρήματα και αφορούσαν διάφορες πτυχές τόσο της σχολικής όσο και μαθησιακής καθημερινότητας. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφραζαν ανοιχτά τις απόψεις τους, παρέχοντας πολλές πληροφορίες, τις οποίες μπόρεσα να συγκρίνω με τα δεδομένα των παρατηρήσεών μου. Φτάνοντας στο τέλος της πρώτης φάσης κατάφερα να συνθέσω μία ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με όσα συνέβαιναν στο σχολείο και αφορούσαν τη θεματική της έρευνάς μου. Το παζλ που συντέθηκε ανέδειξε και το βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Κοιτάζοντας συνολικά την εικόνα που παρουσίαζε το σχολείο στο πρώτο τρίμηνο, στο οποίο διεξήχθη και η πρώτη φάση, θα έλεγα πως υπήρχαν στοιχεία που παρουσίαζαν τόσο



την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και την απουσία της. Όσον αφορά στο πρώτο κομμάτι, οι πρακτικές προώθησης ίσων ευκαιριών που υιοθετούνταν από τους εκπαιδευτικούς ήταν κατά βάση άτυπες, αφού στο σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού της μονάδας η έννοια της συμπερίληψης ήταν εντελώς άγνωστη. Οι εκπαιδευτικοί εντός και εκτός τάξης λειτουργούσαν ικανοποιώντας σε κάποιο βαθμό τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όμως όχι πάντοτε ούτε και οργανωμένα. Στον αντίποδα βρίσκονταν επιλογές και συμπεριφορές, οι οποίες αντανάκλυναν διακρίσεις, άνιση μεταχείριση και ώθηση προς την περιθωριοποίηση. Οι επιλογές αυτές φανέρωναν την έλλειψη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και την αδιαφορία για ανάπτυξη αυτής.

Το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο και τις τάξεις ήταν επιφανειακά ευχάριστο, όμως από κάτω υπέβασκε μία άρνηση για συνεργασία, μία τυφλή υπακοή στις υποδείξεις της διευθύντριας, όπως επίσης και μία αδιαφορία για το κοινό συμφέρον και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κυριαρχούσε η ατομικότητα και η ψυχρότητα στις σχέσεις, κάτι που μεταφερόταν και προς τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Το σχολείο ήταν κλειστό προς την τελευταία, ενώ ιδιαίτερα οι γονείς ένιωθαν έντονη την αποστασιοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην κουλτούρα που χαρακτήριζε το σχολείο, αυτή θα έλεγα πως ήταν παραδοσιακή και ελάχιστα ανεκτική προς τη διαφορετικότητα. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσίαζαν ρατσιστικές αντιλήψεις, ωστόσο οι συμπεριφορές τους πολλές φορές αναδείκνυαν στάσεις διακρίσεων. Η κουλτούρα του σχολείου απείχε αρκετά από αυτή της συμπερίληψης, που διακρίνεται από το καλωσόρισμα της διαφορετικότητας, τη συνεργατικότητα και την απόδοση ενεργών ρόλων σε όλα τα μέλη.

Με λίγα λόγια, προσπαθώντας να αποδώσω το βαθμό καλλιέργειας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, θα τον χαρακτήριζα αρκετά χαμηλό. Όπως

ανέφερα και παραπάνω, τόσο οι αρχές όσο και οι πρακτικές της απουσίαζαν σε μεγάλο βαθμό από το σχολείο. Ταυτόχρονα η ηγεσία και η κουλτούρα απείχαν από τις αξίες της συμπερίληψης, παρουσιάζοντας έναν όχι και τόσο δημοκρατικό χαρακτήρα. Στα πλαίσια αυτά, η δομημένη και οργανωμένη παρέμβαση κρίθηκε απαραίτητη για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως συνέχεια της ερευνητικής μου προσπάθειας.



## **ΟΓΔΟΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΣΚΗΝΗ ΔΕΥΤΕΡΗ – Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Συνεχίζοντας στο κομμάτι της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, περνάμε στο όγδοο κεφάλαιο και στην παρουσίαση της παρέμβασης που έλαβε χώρα το δεύτερο τρίμηνο της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι δράσεις που ανέλαβα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο.

#### ***8.1. Ανάλυση Δεύτερης Φάσης Έρευνας – Παρέμβαση***

Όπως και κατά την ανάλυση της πρώτης φάσης της έρευνας, έτσι και σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η παρέμβαση ξεχωριστά ανά τάξη. Πρώτη στην παρουσίαση είναι η πιλοτική παρέμβαση που έλαβε χώρα στο Ολοήμερο Τμήμα.

##### ***8.1.1. Ολοήμερο Τμήμα – Πιλοτική παρέμβαση***

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο υποκεφάλαιο της ανάλυσης της αρχικής αξιολόγησης του Ολοήμερου Τμήματος, αποφάσισα η παρέμβαση για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να είναι πιλοτική και να γίνει μέσω προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά ήταν οι κατασκευές, η μαγειρική, τα πειράματα μαγειρικής καθώς και το θεατρικό παιχνίδι και βασιζόταν στις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα της παρέμβασης αν και θα χρησιμοποιούνταν από εμένα ως πιλοτικά, αποφάσισα τα προγράμματα να μην έχουν σύντομο χαρακτήρα αλλά να υλοποιηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Αυτό αφενός θα μου επέτρεπε να δω την εξέλιξη της παρέμβασης σε πιο εκτενή χρονικό ορίζοντα και

αφετέρου θα μου έδινε τη δυνατότητα να κάνω συνεχείς τροποποιήσεις αναλόγως των σημείων που ήθελα να διερευνήσω καλύτερα. Έτσι, τα αποτελέσματα που θα συνάγονταν θα με βοηθούσαν στη διαμόρφωση των παρεμβάσεων στις υπόλοιπες τάξεις.

Το πρώτο πρόγραμμα που ξεκίνησε ήταν αυτό των κατασκευών. Η χρονική περίοδος αρχής της παρέμβασης, πλησίαζαν τα Χριστούγεννα, καθώς και η πρωτοβουλία μου να συμμετέχουμε, ως σχολείο σε πρώτη βάση και ως Ολοήμερο σε δεύτερη, σε μία χριστουγεννιάτικη εκδήλωση της πόλης, συνέβαλαν ώστε το πρόγραμμα να έχει ως θεματική τη συγκεκριμένη γιορτή.

Αρχικά, όσον αφορά την καθολική σχεδίαση για μάθηση και την πρώτη αρχή της, αυτή δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό. Κατά τη δημιουργία των κατασκευών δεν προσφερόταν στους μαθητές κάποια νέα γνώση, οπότε ήταν δύσκολο να χρησιμοποιηθούν πολλαπλά μέσα για την παρουσίαση αυτής. Ωστόσο, όπου ήταν εφικτό, προσπαθούσα να αποφεύγω τις προφορικές οδηγίες και αντί αυτών έδειχνα σχετικά βίντεο και μοίραζα φύλλα εργασίας με τις οδηγίες.

Ωστόσο, από την συγκεκριμένη φιλοσοφία αξιοποιήθηκε κατά κύριο λόγο η δεύτερη και η τρίτη αρχή. Σύμφωνα με την καθολική σχεδίαση για μάθηση, η δεύτερη αρχή αφορά στην παροχή μέσων δράσης και έκφρασης. Το πρόγραμμα των κατασκευών σχεδιάστηκε ώστε οι μαθητές να επιλέγουν τον τρόπο που θα εργαστούν για να κατασκευάσουν αυτά που είχαμε αποφασίσει, ενώ ταυτόχρονα τους δίνονταν αρκετά και διαφορετικά υλικά για να επιλέξουν τι τους αρέσει και τι θα ήθελαν στην προσωπική κατασκευή τους. Παρέχονταν τα μέσα και οι ιδέες και μετά αφήνονταν ελεύθεροι να δημιουργήσουν τα έργα τους όπως οι ίδιοι ήθελαν.

Η τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η οποία αφορά την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, κατευθυνόταν από την ελευθερία επιλογής, έκφρασης καθώς

και την ομαδική εργασία. Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος γινόταν μέσα από τη δυνατότητα των μαθητών να επιλέγουν οι ίδιοι ποια κατασκευή θα έκαναν, χωρίς να τους επιβάλλεται κάτι το οποίο δεν ήθελαν. Όσο για τη διατήρηση της προσπάθειας και επιμονής αυτή γινόταν μέσω ορισμού βοηθών στην τάξη, οι οποίοι καλούνταν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στην κατασκευή των στολιδιών. Οι βοηθοί αυτοί συνήθως ήταν μαθητές που για προσωπικούς λόγους δεν είχαν φέρει τα υλικά τους. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών τους βοηθούσε να είναι προσηλωμένοι στον στόχο και να συμμετέχουν ενεργά με αμείωτο ενδιαφέρον, κάτι που ίσχυε για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως αν είχαν φέρει υλικά.

Επίσης, το πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Αρχικά, η πρώτη αρχή, η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθεί μέσω της παροχής της δυνατότητας στους μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά και καλλιτεχνικά. Η ανάγκη αυτή είχε προκύψει από τα δεδομένα της αρχικής αξιολόγησης, οπότε το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να είναι πολύ δημιουργικό και να ικανοποιεί τις καλλιτεχνικές ανησυχίες των μαθητών. Αν και από μόνο του το πρόγραμμα των κατασκευών προέβλεπε δημιουργία από την πλευρά των παιδιών, ωστόσο αυτή προωθήθηκε στο μέγιστο βαθμό με την απόδοση ελευθερίας στους μαθητές, ο καθένας να εκφραστεί με τον τρόπο που ήθελε. Επίσης, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για να καλύπτει και τις ανάγκες των γονέων, οι οποίοι όπως θυμάστε από την αρχική αξιολόγηση, εξέφραζαν την ανάγκη τα παιδιά τους να απασχολούνται και με άλλες δραστηριότητες εκτός των μαθημάτων, που θα τους βοηθούσαν να καλλιεργήσουν και άλλες ικανότητές τους.

Η δεύτερη αρχή, η ενεργός εμπλοκή όλων των μελών, λήφθηκε υπόψη στο σχεδιασμό μέσα από δύο σκοπιές. Από τη μία σκοπιά το πρόγραμμα διαμορφώθηκε για να προωθεί την εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μαθητών, μέσω της ομαδικής εργασίας, και αφετέρου για να αυξήσει τη συνεργασία των μελών του σχολείου. Όπως ανέφερα και προηγουμένως,

αφορμή για να ξεκινήσει το πρόγραμμα αποτέλεσε η πρωτοβουλία μου να δεχτούμε ως σχολείο να συμμετάσχουμε σε μία εκδήλωση της πόλης «υιοθετώντας» και στολίζοντας ένα χριστουγεννιάτικο δέντρο. Κατά τον σχεδιασμό, λοιπόν, του παρόντος προγράμματος κατασκευών επέλεξα να συμμετάσχουν μαθητές του Ολοήμερου από όλες τις τάξεις του σχολείου, ώστε να προωθήσουν την ιδέα και εκεί. Αν και δεν δέχτηκαν να συμμετάσχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, η εμπλοκή τεσσάρων δασκάλων ήταν ιδιαίτερα σημαντική, όπως θα αναλυθεί και στην τελική αξιολόγηση. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν επίσης οι γονείς του Ολοήμερου και αρκετοί από τις άλλες τάξεις. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε οι γονείς να έχουν πρόσβαση στο σχολείο κατά την ώρα των κατασκευών και να βοηθούν σε αυτές. Άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό, λόγω των υποχρεώσεών τους, συνέβαλαν στην παροχή υλικών, στη σύλληψη των ιδεών για τις κατασκευές καθώς και στην υλοποίησή τους. Έτσι, κατά τη διάρκεια του προγράμματος αρκετές ήταν οι φορές που εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές συνεργάζονταν στα πλαίσια της χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης.

Όσον αφορά στην τρίτη αρχή, την πίστη στη συνεχή βελτίωση, αυτή έγινε προσπάθεια να υλοποιηθεί μέσα από τη διάχυση της ιδέας στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ότι θα έπρεπε όλοι μαζί να προσπαθήσουμε για την ανάπτυξη της ποιότητας της σχολικής μονάδας και την εικόνα αυτής προς την τοπική κοινότητα. Καθώς η συμμετοχή μας θα γινόταν γνωστή σε όλη την πόλη, το πρόγραμμα θα βοηθούσε το σχολείο μας να προβληθεί και να φανεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών και γονέων καθώς και η εμπλοκή των μαθητών. Στην αντίθετη περίπτωση, σε άρνηση συμμετοχής μας, πιστεύω πως η εικόνα που θα διαμορφώνονταν για το σχολείο θα ήταν ενός περιβάλλοντος «κλειστού», αρνητικού σε πρωτοβουλίες που στολίζουν και ομορφαίνουν την πόλη καθώς και αποστειρωμένου, που τα ενδιαφέροντά του έγκειται μόνο

στα μαθήματα και όχι σε δράσεις ευαισθητοποίησης και υποστήριξης της τοπικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα των κατασκευών σχεδιάστηκε με στόχο την κάλυψη των αρχών των δύο ερευνώμενων φιλοσοφιών και έλαβε χώρα κατά το μήνα Δεκέμβριο.

Το δεύτερο και τρίτο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στα πλαίσια παρέμβασης στο Ολοήμερο Τμήμα ήταν η μαγειρική και τα πειράματα μαγειρικής. Οι δύο αυτές θεματικές εντασσόταν στο γενικότερο πρόγραμμα της γνωριμίας με την μαγειρική τέχνη. Εφαρμόζονταν εναλλάξ ανά εβδομάδα και σχεδιάζονταν με βάση τις δύο φιλοσοφίες.

Όσον αφορά τη σύνδεση με την καθολική σχεδίαση για μάθηση και την πρώτη αρχή, αν και δεν υπήρχε μία συγκεκριμένη γνώση που έπρεπε να παρουσιαστεί στους μαθητές, χρησιμοποιούνταν μέσα αναλόγως των συνθηκών και δεδομένων. Η παρουσίαση των οδηγιών για τις συνταγές και τα πειράματα γίνονταν είτε με χρήση βίντεο είτε μέσω φύλλων εργασίας είτε μέσω προφορικών οδηγιών.

Όσον αφορά στην δεύτερη αρχή, την παρουσίαση της νέας γνώσης από τους μαθητές, αυτοί μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης για το πώς έπρεπε να γίνει η συνταγή ή το πείραμα, ξεκινούσαν μόνοι τους. Η δική μου βοήθεια ήταν κυρίως στο τεχνικό κομμάτι και στα θέματα της ασφάλειας, για παράδειγμα να μην καεί κάποιο παιδί, να γίνουν όλα σωστά κλπ. Ό,τι αφορούσε στη διαδικασία παρασκευής ή υλοποίησης, οι μαθητές ήταν οι κύριοι υπεύθυνοι. Ιδιαίτερα κατά την παρασκευή φαγητών επιλέγονταν συνταγές, ώστε οι μαθητές να παρουσιάσουν τη δημιουργικότητα και φαντασία τους. Παραδειγματικά αναφέρω τα κουλουράκια, τα πιτάκια, τα ψωμάκια και τα σοκολατάκια ως συνταγές που προωθούσαν την ελεύθερη έκφραση και δημιουργία των παιδιών, ως επιλογή ικανοποίησης της δεύτερης αρχής. Επιπλέον οι μαθητές, εκτός από τις οδηγίες για τη συνταγή ή το πείραμα, έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους για την εκτέλεση αυτών. Οι

γνώσεις αφορούσαν κυρίως στα Μαθηματικά (βάρος, μετατροπές μονάδων μέτρησης, δεκαδικοί αριθμοί κα.) και τη Φυσική. Οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν αυτά που ήξεραν, γιατί διαφορετικά δεν θα μπορούσε να γίνει η συνταγή ή το πείραμα. Παρουσίαζαν δηλαδή, τις γνώσεις τους με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από ό,τι συνήθως μέσα στην τάξη. Τις χρησιμοποιούσαν στην πράξη και όχι στον πίνακα ή στο τετράδιο. Ακόμη, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές, με το πέρας του προγράμματος, να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους συγγράφοντας ένα βιβλίο συνταγών και πειραμάτων. Η δομή και εικονογράφηση ήταν προϊόν των μαθητών και αντανακλούσε τις δικές τους επιθυμίες και τρόπο παρουσίασης των ιδεών.

Τέλος, όσον αφορά την τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, την προσέλκυση και διατήρηση του ενδιαφέροντος, αυτή έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθεί μέσω επιλογής συνταγών και πειραμάτων που οι ίδιοι οι μαθητές πρότειναν. Με αφορμή τις προσωπικές τους αναζητήσεις διαμορφωνόταν το πρόγραμμα. Οι μαθητές προέβαιναν σε συζητήσεις μεταξύ τους και κατέληγαν στην επιλογή που μου ανακοίνωναν κάθε φορά.

Προσπάθεια έγινε να καλυφθούν και οι αρχές της ολικής ποιότητας. Αρχικά για την πρώτη αρχή, την ικανοποίηση των αναγκών, όπως ανέφερα και ακριβώς παραπάνω η επιλογή των συνταγών και των πειραμάτων πήγαζε από τα ενδιαφέροντα και τις απορίες των μαθητών. Οι ανάγκες τους αποτελούσαν τη βασική δομή του προγράμματος.

Η δεύτερη αρχή, η συμμετοχή όλων των μελών, λήφθηκε υπόψη και το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων για την υλοποίηση των συνταγών ή των πειραμάτων. Η εργασία των μαθητών γινόταν σε ομάδες και το κάθε μέλος είχε συγκεκριμένο ρόλο κατά την εκτέλεση. Έτσι, για να μπορούσε να γίνει ένα φαγητό ή να ολοκληρωθεί ένα πείραμα θα έπρεπε όλοι να συμμετέχουν. Ο διαμοιρασμός των ρόλων δινόταν μέσω των φύλλων εργασίας, οπότε ο καθένας ήξερε τις ευθύνες τους.



Η τρίτη αρχή, η πίστη στη συνεχή βελτίωση, προσπάθησα αφενός να ικανοποιηθεί μέσω της ενθάρρυνσης για επιλογή πιο περίπλοκων συνταγών και πειραμάτων που απαιτούσαν τη συγκέντρωση και τη βοήθεια όλων των μελών και καθ' όλη τη διάρκεια τους και αφετέρου μέσω της καλλιέργειας αισθημάτων υπευθυνότητας προς το χώρο του σχολείου και την καθαριότητα αυτού. Έτσι, παρακινούσα τους μαθητές να προκαλούν τους εαυτούς τους με πιο απαιτητικές διαδικασίες, αλλά ταυτόχρονα να προσπαθούν και για το κοινό καλό του σχολείου.

Προχωρώντας με τα προγράμματα παρέμβασης του Ολοήμερου, το τέταρτο και τελευταίο ήταν αυτό του θεατρικού παιχνιδιού. Όπως είχε φανεί από την αρχική αξιολόγηση, οι μαθητές ήθελαν να ασχοληθούν με τη τέχνη του θεάτρου, μίας που αυτή δεν προσφερόταν στο σχολείο. Αποφασίστηκε επομένως το ανέβασμα ενός θεατρικού δράμενου, σχεδιασμένου και πάλι με τις αρχές των δύο φιλοσοφιών.

Όπως και με τα άλλα δύο, η πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση ήταν δύσκολο να ικανοποιηθεί κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος του θεατρικού, καθώς δεν υπήρχε κάποια συγκεκριμένη γνώση για να παρουσιαστεί στους μαθητές. Ωστόσο, προσπάθησα να δείξω στους μαθητές βίντεο από το ανέβασμά του από άλλες ομάδες μαθητών. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία όχι μόνο να διαβάσουν το κείμενο που τους δινόταν, αλλά να δουν και πώς θα μπορούσαν να το παίξουν αργότερα.

Η δεύτερη αρχή σχεδιάστηκε να καλυφθεί μέσω της ελευθερίας κατά την προετοιμασία του θεατρικού. Το θεατρικό παιχνίδι από μόνο του αποτελεί μία μορφή έκφρασης, οπότε δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία μέσω αυτού να προβάλλουν τον προσωπικό τους χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία τους. Ενθαρρυνόταν η διατύπωση προτάσεων για τον τρόπο παρουσίασης του θεατρικού και ένα από τα αποτελέσματα αυτών ήταν και η επιλογή να ανέβει το θεατρικό ως κουκλοθέατρο.

Όσον αφορά την τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, το θεατρικό σχεδιάστηκε ούτως ώστε να συμμετέχουν σε αυτό και να υπάρχει ενδιαφέρον από όλους. Για το σκοπό αυτό, οι μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να παρουσιάσει το κουκλοθέατρο, η δεύτερη συμμετείχε στο μουσικό και χορευτικό κομμάτι του, με τους μαθητές να τραγουδούν τα τραγούδια του θεατρικού και να χορεύουν, ενώ η τρίτη ομάδα των μαθητών που δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει σε αυτό έχοντας κάποιο ρόλο, αποφάσισα να εμπλακεί μέσω της δημιουργίας των σκηνικών και των κούκλων. Έτσι, αναλόγως της επιθυμίας του κάθε μαθητή, άλλοι είχαν την ευκαιρία να ζωγραφίσουν και να φτιάξουμε σκηνικά και κούκλες, άλλοι να παίξουν το θέατρο και άλλοι να τραγουδήσουν σε αυτό.

Εκτός από τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση έγινε προσπάθεια να καλυφθούν και οι αρχές της δεύτερης φιλοσοφίας. Η πρώτη αρχή λήφθηκε υπόψη κατά το σχεδιασμό του θεατρικού, επιλέγοντας δραστηριότητες οι οποίες θα κάλυπταν τόσο την ανάγκη των μαθητών για χορό, τραγούδι, δημιουργία, εικαστική και θεατρική έκφραση. Οι ανάγκες αυτές είχαν γίνει φανερές κατά την αρχική αξιολόγηση, οπότε λήφθηκαν υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος με την υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Η δεύτερη αρχή, η ενεργός εμπλοκή όλων, προσπάθησα να καλυφθεί με το διαμοιρασμό ρόλων τους μαθητές, όπως αυτός αναλύθηκε παραπάνω. Ο καθένας μπορούσε να διαλέξει αυτό που του ταιριάζει και να συμμετέχει ενεργά και δυναμικά στην οργάνωση, εκτέλεση και παρουσίαση του θεατρικού δρώμενου.

Τέλος η τρίτη αρχή, η πίστη στη συνεχή βελτίωση προωθήθηκε μέσω της καλλιέργειας του συναισθήματος στους μαθητές για απόδοση καλού αποτελέσματος και τελικά πραγματοποιήθηκε μέσω των συνεχών προβών. Με το πέρας των πρώτων δοκιμών, τελικά

η πρόταση για πολλές πρόβες εκφράστηκε από τα ίδια τα παιδιά και προέκυψε από την ανάγκη τους να παρουσιάσουν ένα ωραίο κουκλοθέατρο.

Οι επιλογές, όπως αυτές παρουσιάστηκαν προηγουμένως, είχαν ως γνώμονα τις ανάγκες που είχαν εκφραστεί κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Η αντιστοιχία αυτή γίνεται διακριτή στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 13**

***Αντιστοιχία αναγκών με επιλογές παρέμβασης Ολοήμερου***

<u>Ανάγκες</u>	<u>Επιλογές</u>
Βελτίωση κλίματος τάξης	Ομαδικές δραστηριότητες με ισότιμο, ενεργό και σημαντικό ρόλο για το κάθε μέλος
Στροφή δραστηριοτήτων προς ανάγκες και ενδιαφέροντα	Κατασκευές, πρόγραμμα μαγειρικής, πειράματα μαγειρικής, θεατρικό παιχνίδι
Κάλυψη αναγκών που προέρχονταν από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Παροχή πολλαπλών επιλογών για παρουσίαση υλικού – εργασία – έκφραση – δράση των μαθητών
Εξάλειψη περιθωριοποίησης/διακρίσεων	Ομαδικές δραστηριότητες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά
Βελτίωση σχέσεων με γονείς	Συνεχής επικοινωνία
Ικανοποίηση αναγκών	Συνεχής ανατροφοδότηση από όλες τις πλευρές και διαρκής βελτίωση των επιλογών

Κλείνοντας το κεφάλαιο της παρέμβασης του Ολοήμερου, είδαμε τα τρία προγράμματα που έλαβαν χώρα σε αυτό κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Το πρόγραμμα των κατασκευών, της

μαγειρικής και του κουκλοθέατρου σχεδιάστηκαν με γνώμονα τις αρχές των δύο υπό διερεύνηση φιλοσοφιών και τα αποτελέσματά τους θα γίνουν φανερά παρακάτω σε επόμενη ανάλυση.

### **8.1.2. Α΄ Τάξη**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας και η ανάλυσή τους έκαναν φανερή την αναγκαιότητα για παρέμβαση στην Α΄ τάξη. Ύστερα από συζητήσεις που είχα με την εκπαιδευτικό της τάξης και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους, αποφασίσαμε η παρέμβαση να γίνει στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Στόχος μας μέσα από την παρέμβαση ήταν να δώσουμε την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετάσχουν ισότιμα στο μάθημα, να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ταυτόχρονα να μειωθούν και όλοι εκείνοι οι παρεμποδιστικοί παράγοντες που συναντούσαν οι μαθητές καθημερινά και αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο της αρχικής αξιολόγησης της Α΄ τάξης. Για να το πετύχουμε αυτό η οργάνωση και ο σχεδιασμός του μαθήματος έγινε με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στα πλαίσια της παρέμβασης στην Α΄ τάξη πραγματοποιήθηκαν 24 μαθήματα, με αυτά να εκτείνονται στο διάστημα από τα τέλη Φεβρουαρίου έως τον Απρίλιο του 2016. Για το ίδιο διάστημα, χάθηκαν 7 μαθήματα λόγω σχολικών εκδηλώσεων και άλλων υποχρεώσεων της τάξης.

Όσον αφορά στις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και συγκεκριμένα την πρώτη αρχή της, παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς, το μάθημα σχεδιαζόταν, ώστε κάθε φορά να χρησιμοποιείται μία ποικιλία

μέσων που να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα, ανάλογα με το μάθημα που ήταν να διδαχθεί, χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη εκπαιδευτικά λογισμικά στον υπολογιστή, εικόνες, βίντεο, σχεδιαγράμματα και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η γευσιγνωσία στο μάθημα των πέντε αισθήσεων. Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται για να πλαισιώσουν το αντικείμενο του βιβλίου ή πολλές φορές το αντικαθιστούσαν εντελώς. Το βιβλίο χρησιμοποιούνταν στα πλαίσια αξιοποίησης των εικόνων που είχε και όχι ως περιεχόμενο. Η διδασκαλία του μαθήματος γινόταν με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που προαναφέρθηκε και όχι έχοντας ως βάση το βιβλίο. Η επιλογή του μέσου που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά σχετιζόταν με το μάθημα που θα διδασκόταν αλλά και το ενδιαφέρον και την προσοχή που έδειχναν για αυτό το μέσο οι μαθητές κάποια προηγούμενη φορά. Όπως είχε παρατηρηθεί η προβολή εικόνων δεν εντυπωσίαζε τόσο πολύ τους μαθητές όσο ένα βίντεο ή ένα τραγούδι. Έτσι, η χρήση μεμονωμένων εικόνων αποφευγόταν ή χρησιμοποιούνταν συνδυαστικά με κάποιο άλλο μέσο, όπως ο ήχος ή το διάγραμμα.

Όσον αφορά στη δεύτερη αρχή, την παροχή πολλαπλών μέσων για την παρουσίαση της γνώσης από πλευράς των μαθητών, επεδίωκα κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους με διάφορους τρόπους. Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν το σχεδιάγραμμα, η ομαδική παρουσίαση, η ζωγραφιά, η λίστα, το κείμενο, η ομαδική έρευνα, η παρουσίαση απαντήσεων από ερωτηματολόγιο, η επίδειξη και οι κατασκευές. Τα μέσα αυτά επιλέγονται από τους μαθητές με βάση τι εξέφραζε τους ίδιους. Οι μαθητές στο τρίμηνο της παρέμβασης είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με τις διάφορες μορφές παρουσίασης και επέλεγαν κάθε φορά αυτό που τους ταίριαζε περισσότερο.

Τέλος, όσον αφορά στην τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής, γινόταν προσπάθεια να είναι το μάθημα ενδιαφέρον

για όλους τους μαθητές και όλοι να συμμετέχουν σε αυτό. Για την επίτευξη του στόχου χωρίζω τους μαθητές σε ομάδες. Είχα παρατηρήσει ότι κάθε φορά που δούλευαν ομαδικά αυτό τους άρεσε πάρα πολύ και συμμετείχαν. Επίσης, τα παιδιά από μόνα τους είχαν βγάλει τους κανόνες για την ομάδα τους, ώστε όλοι να συμμετέχουν το ίδιο. Για παράδειγμα, μία ομάδα είχε βγάλει με ποια σειρά θα γράφουν τις δραστηριότητες και κάθε φορά που δουλεύαν ομαδικά το τηρούσαν, με αποτέλεσμα κανείς να μην έμενε στο περιθώριο αμέτοχος.

Εκτός από τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, το κάθε μάθημα σχεδιαζόταν ταυτόχρονα με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πρώτη αρχή της φιλοσοφίας αυτής, η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, γινόταν προσπάθεια να καλυφθεί μέσα από εκπαιδευτικό υλικό που ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ειδικότερα, επιλέγονταν δραστηριότητες οι οποίες ενέπιπταν στα άμεσα καθημερινά τους βιώματα, αλλά και σε αυτά που θα συναντούσαν στο μέλλον. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα κυκλοφοριακής αγωγής χρησιμοποιήθηκε ένα λογισμικό, το οποίο εκτός από απλές οδηγίες για το πώς να περνάνε το δρόμο είχε και πολλές ταμπέλες που οι μαθητές θα συναντήσουν αρκετές φορές αργότερα στη ζωή τους και καλό θα ήταν να είναι εξοικειωμένοι από μικρή ηλικία.

Όσον αφορά στη δεύτερη αρχή, την πίστη στη συνεχή βελτίωση, επιδίωξη μου ήταν το μάθημα κάθε φορά να έρχεται όλο και πιο κοντά στο στόχο μου, που ήταν η συμπερίληψη και η απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους. Για το λόγο αυτό, συνεχώς προσάρμοζα τη διδασκαλία μου στις νέες συνθήκες και νέες ανάγκες των μαθητών, ενώ προσπαθούσα να εντοπίζω τους παρεμποδιστικούς παράγοντες και να τους υπερπηδάω βρίσκοντας την πιο κατάλληλη λύση για την εκάστοτε περίπτωση. Τα εμπόδια που συναντούσα ήταν για μένα ένα κίνητρο για προσαρμογή, περισσότερη ευελιξία και ενθάρρυνση να προσπαθήσω για το καλύτερο.

Η τρίτη αρχή της ολικής ποιότητας στη εκπαίδευση, η επιδίωξη της συμμετοχής όλων, κατέβαλα προσπάθεια να καλύπτεται μέσα από την ομαδική εργασία και τη χρησιμοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που κέντριζε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Με δραστηριότητες κοντά στα βιώματα των παιδιών και συνεχή παρακίνηση το κάθε μάθημα σχεδιαζόταν ώστε κάθε μαθητής να έχει ευκαιρία να συμμετέχει σε αυτό, να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και να απομακρύνεται από στιγμές που μπορεί να τον αφήναν στο περιθώριο της διδασκαλίας.

Η αντιστοιχία των επιλογών που λήφθηκαν κατά την παρέμβαση με τις ανάγκες τόσο των μαθητών και των γονέων όσο και της εκπαιδευτικού, όπως αναλύθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

<b>Πίνακας 14</b>	
<i>Αντιστοιχία αναγκών με επιλογές παρέμβασης Α' τάξης</i>	
<u>Ανάγκες</u>	<u>Επιλογές</u>
Αύξηση συμμετοχής	Βιωματικές δραστηριότητες
Αύξηση ενδιαφέροντος	Μάθηση μέσα από παιχνίδια
Αύξηση συνεργατικότητας	Ομαδική εργασία
Υπερπήδηση εμποδίου: βιβλίο	Χρήση λογισμικών, εικόνων, βίντεο, φύλλων εργασίας, σχεδιαγραμμάτων
Υπερπήδηση εμποδίου: χωροταξική διάταξη	Σχηματισμός ομάδων – εργασία στην ομάδα, αποφυγή δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας
Υπερπήδηση εμποδίου: δραστηριότητες μαθημάτων	Χρήση δραστηριοτήτων παιγνιώδους, βιωματικού χαρακτήρα στις οποίες να ανταποκρίνονται όλοι

Κάλυψη αναγκών που προέρχονταν από μαθησιακές δυσκολίες	Παροχή πολλαπλών επιλογών για παρουσίαση μαθήματος – εργασία – έκφραση – δράση των μαθητών
Εξάλειψη περιθωριοποίησης/διακρίσεων	Ομαδικές δραστηριότητες με τα παραπάνω χαρακτηριστικά
Ίσες ευκαιρίες προς όλους	Ισότιμοι ρόλοι στις ομάδες, ενεργός ρόλος κάθε μέλους
Βελτίωση σχέσεων με γονείς	Συνεχής επικοινωνία
Ικανοποίηση αναγκών	Συνεχής ανατροφοδότηση από όλες τις πλευρές και διαρκής βελτίωση των επιλογών

Έτσι, η δομή του μαθήματος διαμορφώθηκε ακολουθώντας έναν βασικό σχεδιασμό, ωστόσο αναλόγως του περιεχομένου της κάθε ενότητας διαφοροποιούνταν και προσαρμοζόταν. Η διδασκαλία στηριζόταν στο σχολικό εγχειρίδιο, όμως καθώς αυτό δεν κάλυπτε πάντοτε και τις ανάγκες όλων των παιδιών δινόταν επιπλέον υλικό και λάμβαναν χώρα στην τάξη διάφορες εργασίες και δραστηριότητες που στόχο είχαν να εμπλέξουν ενεργά το σύνολο των μαθητών. Αρχικά, κατά την παράδοση του μαθήματος ως αφόρμηση παρουσιαζόταν στους μαθητές κάποιες εικόνες ή κάποιο βίντεο. Η αφόρμηση διαρκούσε τρία λεπτά και δινόταν στους μαθητές, ώστε αυτοί να εισαχθούν στη νέα ιδέα και στις καινούριες έννοιες του μαθήματος. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονταν σε 5 ομάδες των 4 ατόμων και ξεκινούσε η επεξεργασία του μαθήματος. Αναλόγως του διδακτικού αντικειμένου που διδασκόταν κάθε φορά, οι μαθητές της κάθε ομάδας ασχολούνταν με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η διάρκεια της επεξεργασίας του μαθήματος από τις ομάδες ήταν 15 λεπτά. Κατά την επεξεργασία, εγώ και η κα. ΔΑ βοηθούσαμε τους μαθητές να εκπονήσουν τις δραστηριότητες που είχαν, να συνεργαστούν ομαλά καθώς και να κατανοήσουν το νέο αντικείμενο. Έπειτα, ακολουθούσε η παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας στους



υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Ανά ομάδα, οι μαθητές σηκωνόταν και παρουσίαζαν όσα είχαν προηγουμένως επεξεργαστεί. Ο τρόπος παρουσίασης επιλεγόταν από τους ίδιους τους μαθητές αναλόγως των ενδιαφερόντων τους. Η διάρκεια της παρουσίασης προς τις άλλες ομάδες διαρκούσε όσο και η επεξεργασία. Στα τελευταία 12 λεπτά της ώρας, ολόκληρη η τάξη εμπλεκόταν σε κάποια βιωματική δραστηριότητα παιγνιώδους χαρακτήρα, η οποία λάμβανε χώρα είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτήν.

Τέλος, όσον αφορά στην παρέμβαση στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι σημαντικό να αναφερθώ στη συνεργασία μου με την εκπαιδευτικό της τάξης, κα. ΔΑ, για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Μετά την κοινή απόφαση για παρέμβαση στο συγκεκριμένο μάθημα, ξεκίνησε ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των δύο μας σχετικά με την οργάνωση της διδασκαλίας. Αρχικά, η κα. ΔΑ, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένη με τις αρχές των δύο φιλοσοφιών, μου ζήτησε να αναλάβω εγώ τον κύριο σχεδιασμό των μαθημάτων. Καταλαβαίνοντας την ανασφάλειά της, δέχτηκα. Ταυτόχρονα, προσπαθούσα να της εξηγώ τον τρόπο με τον οποίο προέβαινα στην επιλογή της κάθε δραστηριότητας και των χρησιμοποιούμενων μέσων, για να αρχίσει να κατανοεί τον τρόπο εφαρμογής των δύο φιλοσοφιών. Γρήγορα άρχισε να συμμετέχει, διατυπώνοντας ιδέες και προτάσεις για την οργάνωση των μαθημάτων και να συνεργάζεται μαζί μου πιο στενά.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η κα. ΔΑ και εγώ συνεργαστήκαμε συνδιδάσκοντας τη Μελέτη του Περιβάλλοντος. Σε κάθε μάθημα βρισκόμασταν και οι δύο μέσα στην τάξη και συμβάλλαμε ώστε αυτό να υλοποιείται σύμφωνα με τον σχεδιασμό που προηγουμένως είχαμε αποφασίσει και συμφωνήσει από κοινού. Βασικό ρόλο στη διδασκαλία είχα αναλάβει εγώ, λόγω της ανασφάλειας της κα. ΔΑ, όμως και εκείνη συμμετείχε αρκετά ενεργά. Κατά τη συνδιδασκαλία μας αξιοποιήσαμε τρεις τύπους: τον τύπο συνδιδασκαλίας όπου ο ένας παρατηρεί και ο άλλος διδάσκει, τον τύπο της διδασκαλίας σταθμού, όταν οι μαθητές μας εργάζονταν κατά ομάδες για την εκπόνηση μίας δραστηριότητας, καθώς και τον

τύπο της ομαδικής συνδιδασκαλίας. Ο πρώτος τύπος χρησιμοποιήθηκε κατά τα πρώτα μαθήματα, οπότε η δασκάλα της τάξης δεν ήταν εξοικειωμένη με την παρέμβαση και το μάθημα το δίδασκα εγώ. Όσο όμως προχωρούσαν τα μαθήματα αξιοποιούνταν κατά βάση οι δύο άλλοι τύποι συνδιδασκαλίας, όπου η δασκάλα είχε περισσότερο ενεργό ρόλο μέσα στο μάθημα. Η εξοικείωσή της με τον νέο τρόπο διδασκαλίας μας έδωσε περισσότερες ευκαιρίες να έρθουμε ακόμη πιο κοντά και να προσφέρουμε τα μέγιστα στους μαθητές της τάξης. Οι συζητήσεις, πριν την κάθε διδασκαλία, μας βοηθούσαν να εμμένουμε στους στόχους μας και να μην παρεκκλίνουμε από τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Έτσι, η παρέμβαση στην Α' τάξη εκπονήθηκε στα πλαίσια συνδιδασκαλίας, λήψης κοινών αποφάσεων σχετικά με το σχεδιασμό των μαθημάτων και προσήλωσης στις αρχές των δύο φιλοσοφιών.

### **8.1.3. Δ' Τάξη**

Προχωρώντας στην ανάλυση των παρεμβάσεων ανά τάξη συναντάμε αυτή που έλαβε χώρα στη Δ' τάξη και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας. Όπως είχε καταδειχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, το παρόν μάθημα αναφέρθηκε από τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων πως αποτελούσε παρεμποδιστικό παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία, οπότε και αποφασίστηκε η παρέμβαση να εφαρμοστεί σε αυτό. Ο σχεδιασμός των μαθημάτων έγινε με γνώμονα τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και στόχο είχε αφενός την προσαρμογή του συγκεκριμένου μαθήματος και αφετέρου την εξάλειψη και των υπόλοιπων παραγόντων που δρούσαν ως εμπόδια στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Συνολικά, στο διάστημα διεξαγωγής της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκαν 17 μαθήματα, ενώ χάθηκαν 7 λόγω σχολικών εκδηλώσεων.

Αρχικά, όσον αφορά στην καθολική σχεδίαση για μάθηση και την πρώτη αρχή για παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης του μαθήματος, χρησιμοποιήθηκε εκτός από το βιβλίο, ο υπολογιστής, το διάγραμμα και ο χάρτης. Από τον υπολογιστή προβαλλόταν μέσω του προτζέκτορα στον πίνακα τα βίντεο, οι εικόνες καθώς και ολόκληρο το κείμενο του μαθήματος. Κατά την ανάγνωση του βιβλίου, όποτε κρινόταν απαραίτητο, σημειώναμε πάνω στο κείμενο που προβαλλόταν τα βασικά σημεία είτε υπογραμμίζοντας τα είτε βάζοντας αριθμηση. Εδώ να διευκρινιστεί πως η χρήση του βιβλίου γινόταν μόνο για την αξιοποίηση του κειμένου που υπήρχε. Η διδασκαλία του μαθήματος βασιζόταν στο εκπαιδευτικό υλικό που δινόταν στους μαθητές. Από το βιβλίο αξιοποιούνταν μόνο το περιεχόμενο του μαθήματος και συγκεκριμένα το κείμενό του. Η συνολική επεξεργασία γινόταν πάνω μέσω του σχεδιαγράμματος του μαθήματος, που δινόταν στους μαθητές σε φωτοτυπία. Το σχεδιάγραμμα περιείχε τις βασικές έννοιες και οι μαθητές το χρησιμοποιούσαν για την πιο γρήγορη και πιο εύκολη επεξεργασία του κειμένου, δεδομένου ότι το βιβλίο ήταν ένα από τα κύρια εμπόδια που είχαν επισημανθεί κατά την αρχική αξιολόγηση. Επίσης, παρουσιαζόταν στους μαθητές η πορεία του μαθήματος πάνω στον χάρτη, ώστε οι τελευταίοι να γνωρίζουν ακριβώς τα μέρη στα οποία γινόταν αναφορά. Έτσι, ακολουθώντας την αρχή για πολλαπλά μέσα παρουσίασης, το μάθημα διδασκόταν μέσω των πιο σημαντικών σημείων του κειμένου, μέσω εικόνων και βίντεο και δείχνοντας την πορεία του μαθήματος πάνω στον χάρτη. Στόχος της χρήσης των μέσων αυτών ήταν να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των τύπων των μαθητών, δηλαδή τόσο των οπτικών όσο και των ακουστικών.

Η επιλογή για δραματοποίηση, για διαμόρφωση εννοιολογικών χαρτών του μαθήματος από τους μαθητές και παρουσίασή του μέσω ερωτήσεων έγινε με βάση τη δεύτερη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, την παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης της νέας γνώσης από τους μαθητές. Στους τελευταίους κατά τη διάρκεια των

μαθημάτων δινόταν η ευκαιρία να εκφραστούν με τρόπους που ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντάς τους, αξιοποιώντας τη μέθοδο που τους ταίριαζε περισσότερο.

Η τρίτη αρχή, η παροχή πολλαπλών τρόπων εμπλοκής και παρακίνησης, επιδιώχθηκε να ικανοποιηθεί μέσω της εργασίας σε ομάδες, της σκυταλοδρομίας ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων που κινούσαν το ενδιαφέρον των μαθητών, όπως η δραματοποίηση και η προβολή βίντεο. Γινόταν συνεχώς προσπάθεια να δραστηριοποιούνται όλοι οι μαθητές και να εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα, χωρίς να αφήνεται κανένας στο περιθώριο.

Όσον αφορά στις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση έγινε προσπάθεια να καλυφθούν και αυτές στο μέγιστο βαθμό. Η πρώτη αρχή, η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών της εκπαίδευσης, προσεγγίστηκε μέσω της οργάνωσης και επιλογής δραστηριοτήτων που είχαν ως γνώμονα τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και του κ. ΔΔ. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλαν ιδιαίτερα τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί κατά την πρώτη φάση της έρευνας, όπου και μου έγιναν φανερά τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή και του δασκάλου όσο και οι ανάγκες των γονέων. Έτσι, η ανάγκη για πιο εύληπτο μάθημα που να ανταποκρίνεται στον κάθε ένα μεταφράστηκε μέσω της χρήσης πολλαπλών μέσων παρουσίασης του μαθήματος, όπως αυτά αναλύθηκαν παραπάνω.

Η δεύτερη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η ενεργός συμμετοχή, προσεγγίστηκε μέσω της εργασίας σε ομάδες, οπότε κάθε μέλος είχε να προετοιμάσει κάτι. Επίσης, η ενεργός συμμετοχή προωθήθηκε μέσω της επιλογής για δραματοποίηση των μαθημάτων.

Η τρίτη αρχή της συγκεκριμένης φιλοσοφίας, η συνεχής βελτίωση, έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί μέσω της αλλαγής ολόκληρου του μαθήματος. Η μέχρι τότε διδασκαλία βάση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου άλλαξε σε ομαδοσυνεργατική, ενώ ταυτόχρονα το μάθημα

προσαρμοζόταν διαρκώς αναλόγως των συνθηκών και της διαφοροποίησης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η σύνοψη της αντιστοιχίας των επιλογών που ακολουθήθηκαν στην παρέμβαση σε σχέση με τις ανάγκες που διατυπώθηκαν στην αρχική αξιολόγηση της Δ΄ τάξης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα:

### Πίνακας 15

#### *Αντιστοιχία αναγκών με επιλογές παρέμβασης Δ΄ τάξης*

<u>Ανάγκες</u>	<u>Επιλογές</u>
Αύξηση συμμετοχής	Φιδάκι ερωτήσεων, ομαδική εργασία
Αύξηση ενδιαφέροντος	Θεατρικό παιχνίδι, βίντεο
Αύξηση συνεργατικότητας	Ομαδική εργασία
Υπερπήδηση εμποδίου: βιβλίο	Χρήση σχεδιαγραμμάτων, εικόνων, βίντεο
Υπερπήδηση εμποδίου: μη άκουσμα φωνών	Προσαρμογές σύμφωνα με εκάστοτε ανάγκες
Κάλυψη αναγκών που προέρχονταν από μαθησιακές δυσκολίες	Παροχή πολλαπλών επιλογών για παρουσίαση μαθήματος – εργασία – έκφραση – δράση των μαθητών
Εξάλειψη περιθωριοποίησης/διακρίσεων	Ομαδικές δραστηριότητες όπως οι παραπάνω
Ίσες ευκαιρίες προς όλους	Ισότιμοι ρόλοι στις ομάδες, ενεργός ρόλος κάθε μέλους, φιδάκι ερωτήσεων
Βελτίωση σχέσεων με γονείς	Συνεχής επικοινωνία
Ικανοποίηση αναγκών	Συνεχής ανατροφοδότηση από όλες τις πλευρές και διαρκής βελτίωση των επιλογών

Έτσι, η βασική οργάνωση του μαθήματος ακολουθούσε την εξής πορεία. Αρχικά παρουσιαζόταν τους μαθητές ένα βίντεο σχετικό με το μάθημα ως αφόρμηση. Το βίντεο αυτό παρουσίαζε περιληπτικά το μάθημα που θα ακολουθούσε και κατά κύριο λόγο ήταν από το youtube. Η επιλογή του βίντεο από τη συγκεκριμένη ιστοσελίδα γινόταν με μεγάλη προσοχή και τα κριτήρια επιλογής ήταν το περιεχόμενό τους να είναι κατάλληλο για μαθητές αυτής της ηλικίας, συναφές με το μάθημα, να προσελκύει το ενδιαφέρον, να παρουσιάζει τις κυρίες έννοιες του μαθήματος και τέλος η διάρκειά του να είναι σύντομη. Η αφόρμηση διαρκούσε περίπου 4 λεπτά.

Στη συνέχεια, μετά την παρακολούθηση του βίντεο, μοιράζονταν στους μαθητές ο εννοιολογικός χάρτης του μαθήματος σε φωτοτυπία. Ο κάθε μαθητής είχε τη φωτοτυπία μπροστά του και από εκεί γινόταν η πρώτη επεξεργασία του μαθήματος. Ο χάρτης διαβάζονταν σταδιακά και εξηγούνταν τα κύρια σημεία του. Η επεξεργασία διαρκούσε 15 λεπτά και στόχο είχε την πρώτη εισαγωγή στο μάθημα και τις έννοιές του. Έπειτα, γινόταν μία μικρή δραματοποίηση μέσα στην τάξη, η οποία καταλάμβανε 3 λεπτά. Τα περισσότερα από τα μαθήματα που διδάχθηκαν σε αυτό το διάστημα είχαν θέμα τις μάχες των αρχαίων Ελλήνων, οπότε ήταν εφικτή η δραματοποίησή τους. Έτσι, αφού γινόταν η αρχική επεξεργασία και η προβολή του βίντεο, οι μαθητές δραματοποιήσουν το μάθημα μέσα στην τάξη.

Μετά την ολοκλήρωση του σύντομου θεατρικού δρώμενου, ακολουθούσε η επεξεργασία μέσα από το βιβλίο. Οι μαθητές έκαναν σιωπηρή ανάγνωση του μαθήματος και σχηματισμένοι σε ομάδες των 2 ατόμων προετοίμαζαν ερωτήσεις. Τις ερωτήσεις αυτές τις έθεταν προς τους συμμαθητές τους σε μορφή σκυταλοδρομίας. Ο κάθε ένας στο διπλό του και ούτω καθεξής μέχρι όλοι να απαντούσαν από μία ερώτηση. Η επεξεργασία του βιβλίου και το «φιδάκι ερωτήσεων», όπως το είχαν ονομάσει οι μαθητές, διαρκούσαν 13 λεπτά. Στα

τελευταία 10 λεπτά του μαθήματος, για εμπέδωση, προχωρούσαμε στην επίλυση των ασκήσεων του τετραδίου εργασιών του βιβλίου της Ιστορίας.

Μικρές παραλλαγές στη δομή αυτή γίνονταν αναλόγως των περιστάσεων. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις που το μάθημα δεν είχε σχετικό βίντεο βλέπαμε μόνο εικόνες ως αφόρμιση. Ακόμη, μία άλλη παραλλαγή, που επιχειρήθηκε, ήταν αντί να δίνεται έτοιμος ο εννοιολογικός χάρτης στους μαθητές, οι ίδιοι να προσπαθούν να τον βγάλουν. Η παραλλαγή αυτή, ωστόσο, γρήγορα σταμάτησε γιατί καταλάμβανε πολύ χρόνο από το υπόλοιπο μάθημα, ενώ πολλές φορές το περιεχόμενο του μαθήματος δεν ευνοούσε ώστε οι μαθητές να έχουν μία ξεκάθαρη εικόνα των κύριων σημείων του.

Η παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας είχε σχεδιαστεί αρχικά να γίνεται σε συνδιδασκαλία με τον δάσκαλο της τάξης κ. ΔΔ. Κατά τα πρώτα μαθήματα, ο κ. ΔΔ συμμετείχε ενεργά στη διαδικασία οργάνωσης και σχεδιασμού του μαθήματος και ανάμεσά μας υπήρχε διάλογος για το σκεπτικό πίσω από την επιλογή των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, λόγω ανασφάλειας, όπως μου δήλωσε ο ίδιος, δεν επιθυμούσε να κάνουμε συνδιδασκαλία. Φοβόταν ότι δεν θα ανταποκρινόταν στο νέο σχεδιασμό του μαθήματος και μου ζήτησε να αναλάβω εγώ εξ' ολοκλήρου τη διδασκαλία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, ύστερα από ελάχιστο διάστημα, να ελαττώσει και τη συνεργασία μαζί μου στο κομμάτι του σχεδιασμού, από τη στιγμή που δεν καταπιανόταν άμεσα με τη διδασκαλία. Αν και προσπαθούσα συνεχώς να τον εμπλέξω στη διαδικασία της παρέμβασης, έβρισκα πάντοτε έναν τοίχο ανάμεσά μας, με συνέπεια τελικά να διδάσκω μόνη μου το μάθημα της Ιστορίας. Η συνύπαρξή μας μέσα στην τάξη χαρακτηριζόταν από ηρεμία, η οποία όμως κατά βάση προερχόταν από το γεγονός ότι ο κ. ΔΔ ήταν αμέτοχος στη διδασκαλία του μαθήματος. Έτσι, ενώ ο δάσκαλος της τάξης συνηγορούσε σε όσα έκανα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, είχε επιλέξει να μένει στο περιθώριο και να μη συμμετέχει σε αυτά.

Συνοπτικά, η παρέμβαση στη Δ΄ τάξη οργανώθηκε, σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε κατά βάση από εμένα. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ο κ. ΔΔ βρίσκονταν μέσα στην τάξη μαζί μου, ωστόσο η συνεργασία μας ήταν ελάχιστη. Παρά το γεγονός αυτό, προσπάθησα να μην παρεκκλίνω από τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και να οργανώνω το κάθε μάθημα έχοντας αυτές ως γνώμονα.

#### **8.1.4. ΣΤ΄ Τάξη**

Όπως στη Δ΄ τάξη έτσι και στη ΣΤ΄, η παρέμβαση έλαβε χώρα στο μάθημα της Ιστορίας. Στη διάρκεια αυτής έγινε προσπάθεια να καλυφθούν οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών και την υπερπήδηση των παρεμποδιστικών παραγόντων, που υπήρχαν κατά το διάστημα της πρώτης φάσης της έρευνας. Σύνολο καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν 18 μαθήματα στη ΣΤ΄ τάξη. Τα μαθήματα ξεκίνησαν μέσα Ιανουαρίου και ολοκληρώθηκαν στα μέσα Απριλίου. Κατά το διάστημα αυτό δεν πραγματοποιήθηκαν 12 μαθήματα, λόγω προβών της τάξης για τη γιορτή της καθώς και εκδρομών ή εκδηλώσεων του σχολείου. Για την παράδοση των μαθημάτων δημιουργήθηκαν 14 ψηφιακά βιβλία, όπως θα αναλύσω και αμέσως παρακάτω.

Για τη διδασκαλία της Ιστορίας με βάση τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το εργαλείο «Bookbuilder» που παρέχεται δωρεάν από τον οργανισμό CAST. Το CAST, όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο 2 της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι ένας οργανισμός επικεντρωμένος στην καθολική σχεδίαση για μάθηση, που εκτός από πληροφοριακή υποστήριξη παρέχει μία ποικιλία εφαρμογών για όποιον επιθυμεί να σχεδιάσει τη διδασκαλία του με βάση τις αρχές της



συγκεκριμένης φιλοσοφίας. Το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε κατά την προσπάθεια μου να βρω το καλύτερο δυνατό τρόπο να εντάξω όλες τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση στη διδασκαλία μου. Πιστεύω ότι το «Bookbuilder» παρέχει ένα ευχάριστο περιβάλλον, το οποίο ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα διαφορετικών επιλογών στο χρήστη. Η εφαρμογή αυτή δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να δημιουργήσει από την αρχή ένα ψηφιακό βιβλίο, στο οποίο μπορεί να εισάγει εκτός από το κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο. Σημαντική λεπτομέρεια στην εφαρμογή αυτή είναι η ύπαρξη βοηθών μέσα στο βιβλίο οι οποίοι λαμβάνουν το ρόλο που επιθυμεί ο χρήστης, καθώς επίσης και η ύπαρξη του λεξιλογίου, στο οποίο μπορεί να ανατρέξει ο καθένας και να εντοπίσει μία άγνωστη λέξη του κειμένου. Έτσι, το ψηφιακό βιβλίο που δημιουργείται καλύπτει την πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση από τη στιγμή που παρέχει πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος, τη δεύτερη αρχή αφού προωθεί την παρουσίαση μέσω διαφορετικών τρόπων από τους μαθητές και τέλος την τρίτη αρχή καθώς παρέχει ένα περιβάλλον προσιτό και ευχάριστο που δρα ως κίνητρο για ενεργό συμμετοχή και αύξηση του ενδιαφέροντος.

Για να γίνει κατανοητό το περιβάλλον, το περιεχόμενο του ψηφιακού βιβλίου καθώς και ο τρόπος κάλυψης των τριών αρχών μέσω αυτού θα παραθέσω παρακάτω το πρώτο μάθημα που σχεδιάστηκε με το εργαλείο αυτό. Όλα τα ψηφιακά βιβλία που ακολούθησαν είχαν την ίδια δομή και δημιουργήθηκαν με το ίδιο σκεπτικό. Οι παραλλαγές που έλαβαν χώρα σχετιζόταν με τη διαφοροποίηση στις ανάγκες των μαθητών και των εκάστοτε συνθηκών μέσα στην τάξη. Το πρώτο ψηφιακό βιβλίο που δημιουργήθηκε αναφερόταν στο κεφάλαιο του βιβλίου «Ο Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο - ο Παπαφλέσσας». Ήταν επτά σελίδων και περιείχε το μάθημα με διαφορετικούς τρόπους. Για τη δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου ακολουθήθηκε μία δομή κατά την οποία το μάθημα χωριζόταν σε μικρότερα κομμάτια και γινόταν ανάλυση αυτών. Σε αυτό επιλέχθηκε να υπάρχουν τρεις βοηθοί, που ήταν και ο μέγιστος αριθμός που προσφέρει το εργαλείο. Οι δύο πρώτοι βοηθοί, ο

Εξυπνούλης και η Ξερόλα ανέλυναν το κείμενο του βιβλίου με διαφορετικά από το βιβλίο, πιο κατανοητά λόγια ενώ ο τρίτος βοηθός ήταν η Ερώτηση, η οποία έθετε ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές. Τα ονόματα των βοηθών καθώς και ο ρόλος τους επιλέχθηκαν από εμένα. Το σκεπτικό πίσω από την επιλογή αυτή ήταν να χρησιμοποιηθούν αφενός αστεία ονόματα για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και αφετέρου ως επιπρόσθετη επιλογή προς τους μαθητές να διαβάσουν το κείμενο με πιο απλά λόγια και μέσω των πιο σημαντικών σημείων του μαθήματος.

Το ψηφιακό βιβλίο ξεκινούσε πάντα με τον τίτλο του μαθήματος και κάποια σχετική εικόνα για αφόρμηση. Ακολουθούσε η δεύτερη σελίδα, όπου βρισκόταν η περίληψη του βιβλίου, όπως αυτή δινόταν από το βιβλίο. Κάτω από την περίληψη ήταν οι στόχοι του μαθήματος. Οι στόχοι του μαθήματος δεν υπήρχαν στο σχολικό βιβλίο. Η επιλογή μου για τους στόχους έγινε βασισμένη στην πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση κατά την οποία το μάθημα πρέπει να παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε μαθητές να γνωρίζουν τι ακριβώς αναμένεται να μάθουν. Είναι σημαντικό εδώ να αναφέρω πως οτιδήποτε ήταν γραμμένο στο ψηφιακό βιβλίο δινόταν ταυτόχρονα και σε ηχητική μορφή. Κατά τη δημιουργία του βιβλίου γινόταν ηχογράφηση όλων των κειμένων, οπότε έτσι δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές που ήταν ακουστικοί ή μεικτοί τύποι να ακούσουν και όχι να διαβάσουν το κείμενο.

Από την τρίτη έως την πέμπτη σελίδα βρισκόταν το κείμενο του σχολικού βιβλίου, χωρισμένο συνήθως ανά δύο παραγράφους. Κάτω από το κείμενο ήταν οι τρεις βοηθοί. Όπως ανέφερα και πριν, οι δύο πρώτοι ανέλυναν τις παραγράφους που ήταν γραμμένες στη συγκεκριμένη σελίδα, ενώ ο τρίτος έθετε ερωτήσεις με βάση το κείμενο που υπήρχε εκεί. Τα κείμενα όπως και η βοήθεια που παρείχαν οι βοηθοί ήταν ηχογραφημένα.

Στις δύο τελευταίες σελίδες υπήρχε πρόσθετο βοηθητικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, στην έκτη σελίδα βρισκόταν μία σύνδεση που οδηγούσε σε ένα βίντεο. Το βίντεο αυτό σχετιζόταν με το μάθημα και βοηθούσε τους μαθητές να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτό που διδάχτηκαν. Τέλος, στην τελευταία σελίδα υπήρχε ένας εννοιολογικός χάρτης του μαθήματος, ένα διάγραμμα στο οποίο παρουσιάζόταν η αλληλουχία των γεγονότων του μαθήματος, συνολικά και συνοπτικά. Το περιεχόμενο των δύο σελίδων αυτών βασιζόταν και αυτό στην πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να παρέχονται πολλαπλά μέσα παρουσίασης του μαθήματος. Εικόνες από το ψηφιακό βιβλίο παρατίθενται στο Παράρτημα, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να γνωρίζει πώς ακριβώς ήταν το περιεχόμενό του.

Εκτός από την καθολική σχεδίαση για μάθηση το μάθημα σχεδιάζόταν κάθε φορά και με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση διέπεται από τρεις αρχές, την επικέντρωση στις ανάγκες των πελατών της εκπαίδευσης, τη συνεχή βελτίωση και τη συμμετοχή όλων. Όπως ανέφερα και στο υποκεφάλαιο της αναγκαιότητας για παρέμβαση στο συγκεκριμένο μάθημα, η επιλογή έγινε με βάση τις ανάγκες τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών και των γονέων τους. Και οι τρεις κατά τις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν την ανάγκη να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος και να γίνει πιο προσιτός και κατανοητός, αφού το βιβλίο της ιστορίας κατά κοινή ομολογία δεν ανταποκρινόταν στο επίπεδο των μαθητών. Έτσι, σε κάθε μάθημα γινόταν προσπάθεια να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης για κατανόηση των ιστορικών εννοιών και εκμάθηση των ιστορικών γεγονότων, του δασκάλου, ανάγκη η οποία μεταφραζόταν σε ένα μάθημα που να είναι ενδιαφέρον και προσιτό σε κάθε έναν μαθητή, καθώς και η ανάγκη των γονέων για ένα μάθημα που τα παιδιά τους θα το αγαπάνε και θα μπορούν να το διαβάσουν και να το κατανοήσουν μόνοι τους.

Για να πετύχουμε την αρχή αυτή προβαίναμε, σε συνεργασία με τον κ. ΔΣΤ, συνεχώς σε βελτίωση της διδασκαλίας μας ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες στους μαθητές και όλοι να συμμετέχουν. Οι βελτιώσεις γίνονταν μέσα από τα σχόλια των μαθητών μας καθώς και μέσα από την ανατροφοδοτική συζήτηση που ακολουθούσε μεταξύ εμού και του κ. ΔΣΤ μετά την παράδοση του μαθήματος. Κάθε φορά συζητούσαμε τι πήγε καλά στο μάθημα και τι όχι και την επόμενη το διορθώναμε. Επιπρόσθετα, ζητούσαμε συνεχώς ανατροφοδότηση και από τους γονείς των μαθητών, ώστε να δούμε αν ικανοποιούνται και οι δικές τους ανάγκες.

Σε αυτό το σημείο εμφανιζόταν και η τρίτη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, που αναφέρεται στη συμμετοχή όλων των μελών. Ειδικότερα, ο δάσκαλος της τάξης συνεργαζόταν κάθε φορά μαζί μου για τη σχεδίαση και ολοκλήρωση του μαθήματος, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά μέσα στην τάξη με την έννοια ότι παρακολουθούσαν, αλληλεπιδρούσαν με το μάθημα και μας έδιναν ανατροφοδοτικά σχόλια, ενώ όπως ανέφερα και πριν επιδιώκαμε την εμπλοκή και των γονέων μέσα από τα σχόλια τους.

Αν θα θέλαμε να συγκεντρώσουμε όλες τις παραπάνω επιλογές και να δούμε πώς αυτές αντιστοιχούσαν στις ανάγκες που μας είχαν δηλώσει οι γονείς, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός της τάξης, θα παίρναμε τον εξής πίνακα:

#### **Πίνακας 16**

##### ***Αντιστοιχία αναγκών με επιλογές παρέμβασης Στ' τάξης***

<u>Ανάγκες</u>	<u>Επιλογές</u>
Αύξηση συμμετοχής	Επεξεργασία και παρουσίαση μαθήματος από μαθητές
Αύξηση ενδιαφέροντος	Βίντεο, εικόνες, ηχογραφημένα κείμενα

Αύξηση συνεργατικότητας	Ομαδική εργασία
Υπερπήδηση εμποδίου: βιβλίο	Χρήση ψηφιακού βιβλίου Bookbuilder
Κάλυψη αναγκών που προέρχονταν από μαθησιακές δυσκολίες	Παροχή πολλαπλών επιλογών για παρουσίαση μαθήματος – εργασία – έκφραση – δράση των μαθητών
Εξάλειψη περιθωριοποίησης/διακρίσεων	Ομαδικές δραστηριότητες
Έσες ευκαιρίες προς όλους	Ισότιμοι ρόλοι στις ομάδες, ενεργός ρόλος κάθε μέλους
Βελτίωση σχέσεων με γονείς	Συνεχής επικοινωνία
Ικανοποίηση αναγκών	Συνεχής ανατροφοδότηση από όλες τις πλευρές και διαρκής βελτίωση των επιλογών

Με βάση τις παραπάνω αρχές και επιλογές διαμορφώθηκε η δομή του μαθήματος της Ιστορίας. Αρχικά, όλοι οι μαθητές καθόταν σύμφωνα με τη διάταξη των θρανίων τους σε π και παρατηρούσαν στον πίνακα το ψηφιακό βιβλίο που προβαλλόταν. Ταυτόχρονα είχαν ανοιχτά τα βιβλία τους, για να βλέπουν και από εκεί το μάθημα. Η αφόρμηση γινόταν μέσω κάποιας εικόνας και τον τίτλο του μαθήματος και συζητούνταν το περιεχόμενο που επρόκειτο να διδαχθεί. Στη συνέχεια διαβάζονταν η περίληψη του μαθήματος και οι στόχοι, όπως αυτά παρουσιάζονται μέσα από το πρόγραμμα. Η αφόρμηση και η περίληψη του μαθήματος διαρκούσε περίπου τρία λεπτά.

Στα επόμενα 8 λεπτά γινόταν μία ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές, με στόχο τη διευκρίνιση σημείων του μαθήματος, αλλά κυρίως για να γνωρίσουν όλοι το περιεχόμενο. Έπειτα, οι μαθητές χωρίζονταν σε τρεις ομάδες των τεσσάρων ατόμων και η κάθε ομάδα επεξεργαζόταν ένα κομμάτι του μαθήματος στον υπολογιστή της. Στην τάξη

υπήρχαν τρεις υπολογιστές για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η επεξεργασία καταλάμβανε το μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας και διαρκούσε 20 λεπτά. Μετά την επεξεργασία, οι ομάδες παρουσίαζαν το κομμάτι τους στους συμμαθητές τους και τους έθεταν ερωτήσεις. Στο τέλος γινόταν μία ανακεφαλαίωση του μαθήματος και λύνονταν τυχόν απορίες ή ερωτήσεις των μαθητών. Η διαδικασία της παρουσίασης και των ερωτήσεων κρατούσε 15 λεπτά, οπότε και το μάθημα ολοκληρωνόταν.

Κατά την παρέμβαση, βρισκόμασταν μέσα στην τάξη και εγώ και ο κ. ΔΣΤ. Γινόταν συνδιδασκαλία του μαθήματος και υπήρχε διαρκής προσπάθεια για από κοινού οργάνωση. Όσον αφορά στον τύπο συνδιδασκαλίας που ακολουθήθηκε κατά την παρέμβαση αυτός ήταν ο ομαδικός. Το μάθημα παραδιδόταν ταυτόχρονα και από τους δύο μας, ενώ κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών σε ομάδες περνούσαμε είτε μαζί είτε εναλλάξ από την κάθε ομάδα για να επιβλέπουμε το έργο τους και να τους βοηθάμε σε τυχόν απορίες. Θα χαρακτήριζα τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία μας μέσα στην τάξη αρμονική και αρκετά δυναμική, αφού ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο και μαζί αποτελούσαμε κινητήριο μοχλό για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή.

Τον σχεδιασμό του μαθήματος χρησιμοποιώντας το «Bookbuilder» τον είχα αναλάβει εγώ, από τη στιγμή που ο κ. ΔΣΤ δεν ήταν εξοικειωμένος με το περιβάλλον του προγράμματος, όμως υπήρχε μία διαρκής συζήτηση πάνω στη διαμόρφωση του βιβλίου, στο περιεχόμενο και την διδασκαλία του μεταξύ των δυο μας. Η συνεργασία με βοήθησε, ώστε τα μαθήματα να σχεδιάζονται ακολουθώντας πιστά τις αρχές των δύο φιλοσοφιών που εξετάζα.

### 8.1.5. Σχολείο

Εκτός από τις τάξεις, παρέμβαση έγινε και στα γενικότερα πλαίσια του σχολείου. Σε αντίθεση, όμως, με αυτές η παρέμβαση του σχολείου στηρίχθηκε και σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και όχι στην καθολική σχεδίαση για μάθηση. Το σκεπτικό πίσω από την επιλογή αυτή ήταν ότι η δεύτερη φιλοσοφία αναφέρεται σε τρόπους σχεδιασμού του μαθήματος, κατά τη διδασκαλία αυτού. Έτσι, επικεντρώθηκα κατά κύριο λόγο στην πρώτη φιλοσοφία, η οποία έχει εφαρμογή και εκτός των στενών ορίων της τάξης.

Οι δράσεις παρέμβασης, που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας, ήταν η ζωγραφική του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου του σχολείου, το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, η παρακίνηση και η συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου καθώς και η ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι δράσεις αυτές αποφασίζονταν αναλόγως των συνθηκών που επικρατούσαν στο σχολείο και διαμορφώνονταν αναλόγως των αποτελεσμάτων που επέφεραν. Η αρχική αξιολόγηση μου έδωσε μία πληθώρα πληροφοριών σχετικά με τις προβληματικές που αντιλαμβάνονταν οι τρεις ομάδες συμμετεχόντων, όμως αυτό που συνέβαλε καθοριστικά για την επιλογή των δραστηριοτήτων ήταν η διαρκής αξιολόγηση της κατάστασης και τα ανατροφοδοτικά σχόλια που έπαιρνα. Έτσι, όταν τα αποτελέσματα δεν ήταν τα επιθυμητά προέβαινα σε επόμενη δράση. Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναφέρω ότι η παρέμβασή μου δεν περιοριζόταν μόνο στις συγκεκριμένες δράσεις. Η αντιμετώπιση των καταστάσεων και η συμπεριφορά μου αντανακλούσαν τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση σε κάθε πτυχή τους και το ίδιο προσπαθούσα να περάσω και στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθούσα να είμαι κοντά στις ανάγκες τους, να εξηγώ τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζω τις καταστάσεις και τους μαθητές και να τους προωθώ συνεχώς να εμφανίζουν τον καλύτερό τους εαυτό. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της συμπεριφοράς μου αυτής,

έλαβε χώρα κατά τα διαστήματα παράδοσης των βαθμών. Ειδικότερα, εξηγούσα στους εκπαιδευτικούς τη διαφορά αξιολόγησης και βαθμολόγησης και τους προέτρεπα προς την πρώτη κατεύθυνση, με στόχο αφενός να αντιμετωπίσουν τον κάθε ένα μαθητή τους με βάση τις δικές του ατομικές ικανότητες, και όχι συγκριτικά με τους συμμαθητές του, και αφετέρου να έρθουν πιο κοντά στους μαθητές τους, να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και να τις λάβουν υπόψη για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα με αυτό λάμβαναν χώρα και οι δράσεις, ως πιο οργανωμένες και δομημένες εκφάνσεις εφαρμογής της φιλοσοφίας.

Η πρώτη δράση παρέμβασης που ξεκίνησε στο σχολείο, περί τα τέλη του Νοέμβρη, ήταν η ζωγραφική του σχολείου. Σχεδιασμένη με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας, η δράση αντανάκλυνε την πρώτη αρχή από τη στιγμή που λάμβανε υπόψη την ανάγκη εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ο χώρος του σχολείου να είναι πιο όμορφος, χαρούμενος και να αποτελεί έναυσμα για δημιουργικό παιχνίδι.

Εν συνεχεία, η δεύτερη αρχή, η συμμετοχή όλων των μελών, προωθήθηκε μέσω της επιδίωξης της συνεργασίας μου με άλλα μέλη της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, καθώς το έργο που είχα στο μυαλό μου ήταν αρκετά απαιτητικό, ζήτησα βοήθεια, που τελικά πήρα, από έναν συνάδελφό μου και δύο μαμάδες του σχολείου, οι οποίες ήταν ζωγράφοι. Η εμπλοκή των υπόλοιπων γονέων επιτεύχθηκε μέσω των εκτενών συζητήσεων μαζί τους για ιδέες ως προς τον καλλωπισμό του χώρου. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων προτεινόταν στους γονείς η συμμετοχή τους στη ζωγραφική, όμως λόγω οικογενειακών και εργασιακών υποχρεώσεων ήταν ανέφικτο για την πλειοψηφία να βρίσκονται στο σχολείο για το πρόγραμμα αυτό. Έτσι, η συμμετοχή των γονέων περιορίστηκε σε δύο μαμάδες, οι οποίες όμως ακολουθούσαν τις επιθυμίες και των υπόλοιπων γονέων. Κατά την πρότασή μου για υλοποίηση της δράσης αυτής, είχα ζητήσει από τη διευθύντρια να συμμετάσχουν και οι μαθητές του σχολείου. Ωστόσο, η πρότασή μου δεν έγινε δεκτή. Η διευθύντρια πρόβαλε



λόγους ασφάλειας και καθαριότητας των παιδιών και δεν μου επέτρεψε την επέκταση της συνεργασίας. Αν και υπήρχε πρόθεση από μέρος μου για εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας, αυτή δεν υπήρχε και από την απέναντι πλευρά.

Η τρίτη αρχή με την οποία σχεδιάστηκε η δράση της ζωγραφικής ήταν η πίστη στη συνεχή βελτίωση. Με γνώμονα την αρχή αυτή αποφάσισα η ζωγραφική μου να μην είχε χαρακτήρα μοναχά καλλωπιστικό, αλλά ταυτόχρονα χρηστικό και δημιουργικό τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς. Στόχος μου ήταν τα έργα που θα δημιουργούνταν να αποτελούσαν εφελτήριο για ανάπτυξη δραστηριοτήτων από τους δασκάλους, αλλά ταυτόχρονα και χώρων παιχνιδιού για τους μαθητές. Επίσης, βασιζόμενη στην τρίτη αρχή, επέκτεινα τη δράση από το εξωτερικό του σχολείου στο εσωτερικό του, καθώς έβλεπα τα θετικά αποτελέσματα που προέκυπταν από αυτή.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις αρχές αποφάσισα η ζωγραφική να αφορούσε σε 6 παιχνίδια στο δάπεδο της αυλής, 2 ζωγραφιές στους τοίχους της αυλής καθώς και το ζωγράφισμα μίας ολόκληρης αίθουσας του σχολείου, που αποτελούσε χώρο συγκέντρωσης πριν την αίθουσα εκδηλώσεων.

Η δεύτερη δράση παρέμβασης ήταν η οργάνωση ενός παιχνιδιού κρυμμένου θησαυρού. Το παιχνίδι αυτό έλαβε χώρα στα πλαίσια των αποκριάτικων εκδηλώσεων του σχολείου και στόχο είχε τη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη αρχή, την ικανοποίηση των αναγκών όλων, το παιχνίδι οργανώθηκε, έτσι ώστε αφενός να αποτελεί μία εκπαιδευτική δραστηριότητα καλύπτοντας τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για δημιουργική απασχόληση των μαθητών τους και αφετέρου να έχει παιγνιώδη χαρακτήρα για να είναι ευχάριστο και ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Όσον αφορά στην δεύτερη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, έγινε προσπάθεια για την οργάνωση του παιχνιδιού να υπάρχει η μέγιστη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό στο παιχνίδι η κάθε τάξη αποφασίστηκε να παίζει μαζί με τον δάσκαλό της. Οι μαθητές έπαιρναν τις οδηγίες από το δάσκαλο και όλοι μαζί προσπαθούσαν να βρουν τα στοιχεία για τις επόμενες δραστηριότητες.

Η τρίτη αρχή, η πίστη στη συνεχή βελτίωση, έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθεί μέσα από την αλληλεπίδραση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, για να φτάσουν στον κρυμμένο θησαυρό θα έπρεπε να συνεργαστούν όλοι μαζί, ενώ κατά τη διάρκεια των δοκιμασιών η κάθε τάξη θα έπρεπε να συνεργαστεί και με κάποιες άλλες για να μπορέσει να πάρει τα στοιχεία που έψαχνε. Για τη συγκεκριμένη αρχή η βελτίωση αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση υποστηρίζει ότι, για να φτάσουμε σε έναν οργανισμό που χαρακτηρίζεται από την ολική ποιότητα, θα πρέπει όλοι να δεσμεύονται στις αρχές της. Στη δική μας περίπτωση έγινε μία προσπάθεια ενεργοποίησης όλων των μελών, ώστε να αισθανθούν μέλη του σχολείου και με πίστη και προσήλωση να αφοσιωθούν στη βελτίωση αυτού. Το κλίμα που επικρατούσε εκεί απείχε πολύ από το μοντέλο της ολικής ποιότητας, ωστόσο οι δραστηριότητες κατά την παρέμβασή μου επιλέγονταν και σχεδιάζονταν με τέτοιο τρόπο, που να καλύπτουν τις αρχές της φιλοσοφίας και να κατευθύνουν τη λειτουργία του σχολείου προς αυτή την πορεία.

Έτσι, το παιχνίδι είχε την εξής οργάνωση: Κάθε τάξη θα έπρεπε να περάσει τέσσερις δοκιμασίες και να συλλέξει 4 στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά στο τέλος θα τη βοηθούσαν να βρει τον κρυμμένο θησαυρό. Οι δοκιμασίες που είχαν να περάσουν οι τάξεις ποικίλλαν ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και περιελάμβαναν αινίγματα, ακροστιχίδες και δοκιμασίες στα ζωγραφισμένα παιχνίδια της αυλής. Οι δοκιμασίες ήταν γραμμένες σε χαρτιά μέσα σε φακέλους και η καθεμία οδηγούσε στην άλλη. Κάθε φορά που η τάξη επιτύγχανε μία

δοκιμασία κέρδιζε και ένα στοιχείο. Πολλές φορές οι τάξεις έπρεπε να συνεργαστούν, να δείξουν και να ελέγξουν η μία τις απαντήσεις της άλλης, ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία και να πάρουν το στοιχείο τους. Οι φάκελοι με τις δοκιμασίες και τα στοιχεία ήταν κρυμμένα σε διάφορες κρυψώνες του σχολείου και στις δοκιμασίες υπήρχαν οδηγίες που τους οδηγούσαν σε αυτές. Στο τέλος, αφού είχαν βρεθεί όλα τα στοιχεία, θα έπρεπε αυτά να συγκεντρωθούν στο κέντρο της αυλής και να ενωθούν σε ένα τεράστιο παζλ. Το παζλ είχε την τελευταία οδηγία που τους οδηγούσε στον κρυμμένο θησαυρό. Στο παιχνίδι συμμετείχε όλο το σχολείο, ενώ ο δικός μου ρόλος κατά τη διεξαγωγή του ήταν βοηθητικός και υποστηρικτικός για τις τάξεις που αντιμετώπιζαν δυσκολίες.

Η τρίτη δράση για την πραγμάτωση της παρέμβασης ήταν η συμμετοχή και η παρακίνηση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών σε δράσεις και προγράμματα του σχολείου. Όπως είχε φανεί από την αρχική αξιολόγηση, στο σχολείο υπήρχαν ελάχιστα προγράμματα που υλοποιούνταν, αφού οι δάσκαλοι έδειχναν αδιαφορία και απροθυμία για ενασχόληση με αυτά. Στόχος μου ήταν να ενεργοποιήσω τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, να τους κάνω να αναλάβουν δράση και τελικά στο σχολείο να προωθηθεί το κλίμα συνεργασίας και η ενεργός εμπλοκή όλων στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ένα από τα προγράμματα που παρακίνησα τη συμμετοχή αρκετών εκπαιδευτικών ήταν αυτό της χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης της πόλης. Τα υπόλοιπα αφορούσαν μικρότερα προγράμματα που λάμβαναν χώρα στα πλαίσια μίας κάθε φορά τάξης και η θεματολογία διέφερε αναλόγως των ενδιαφερόντων. Για παράδειγμα, στην Α΄ τάξη έγινε ένα πρόγραμμα διαμόρφωσης του σχολείου για μεγαλύτερη προσβασιμότητα προς όλους της Action Aid, στην Γ΄ ένα πρόγραμμα ανταλλαγής αλληλογραφίας με άλλο σχολείο της Ελλάδας και στην Ε΄ ένα με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας. Τα προγράμματα είχαν τη βασική δομή αυτού της χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης, που αναλύθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, οπότε δε θα επεκταθώ παραπάνω στην ανάλυσή τους.

Η επόμενη δράση στα πλαίσια της παρέμβασης ήταν η ενδοσχολική επιμόρφωση. Η επιμόρφωση σχεδιάστηκε ώστε να καλύπτει κατά κύριο λόγο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για εμπλουτισμό των γνώσεών τους, να εμπλέκει τους δασκάλους προωθώντας την παρουσίαση των εμπειριών τους και τον διάλογο με μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και τέλος να ικανοποιεί την αρχή της συνεχής βελτίωσης, ενθαρρύνοντας την αξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και τη διατύπωση σκέψεων για μελλοντικές δράσεις.

Θέμα της επιμόρφωσης ήταν «η καθολική σχεδίαση για μάθηση και η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση ως μέσο προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Στόχος μου ήταν αφενός να ενημερωθούν και να πληροφορηθούν αναλυτικότερα οι συνάδελφοι σχετικά με τις τρεις φιλοσοφίες και αφετέρου να παρουσιαστούν οι εμπειρίες και η άποψη των συναδέλφων που συνεργάστηκαν μαζί μου στο διάστημα της παρέμβασης μέσα στις τάξεις τους. Την επιμόρφωση παρακολούθησε σχεδόν το σύνολο του προσωπικού του σχολείου καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι του νησιού.

Συγκεντρωτικά, οι επιλογές μου με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση για την κάλυψη των αναγκών των μελών της σχολικής μονάδας είχαν ως εξής:

#### Πίνακας 17

##### *Αντιστοιχία αναγκών με επιλογές παρέμβασης στο Σχολείο*

<u>Ανάγκες</u>	<u>Επιλογές</u>
Αύξηση συνεργατικότητας	Κυνήγι κρυμμένου θησαυρού, ζωγραφική
Αλλαγή στάσης ηγεσίας	Ενδοσχολική επιμόρφωση, συνεχής ενημέρωση για δέσμευση στις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση
Αύξηση ενδιαφέροντος	Ζωγραφική, υλοποίηση προγραμμάτων που είχε στόχο τη βελτίωση του

για το κοινό καλό	σχολείου (π.χ. αποδοχής διαφορετικότητας, ActionAid)
Βελτίωση σχέσεων	Κυνήγι κρυμμένου θησαυρού, υλοποίηση προγραμμάτων που βασίζονταν στη συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών (π.χ. ζωγραφική, χριστουγεννιάτικο πρόγραμμα)
Άνοιγμα σχολείου προς γονείς	Συνεργασία στη δράση της ζωγραφικής, επιλογή προγραμμάτων στη βάση ακούσματος των αναγκών τους
Αύξηση αποδοχής διαφορετικότητας	Υλοποίηση προγραμμάτων (π.χ. ActionAid)
Βελτίωση χώρων σχολείου	Ζωγραφική εξωτερικού και εσωτερικού χώρου σχολείου

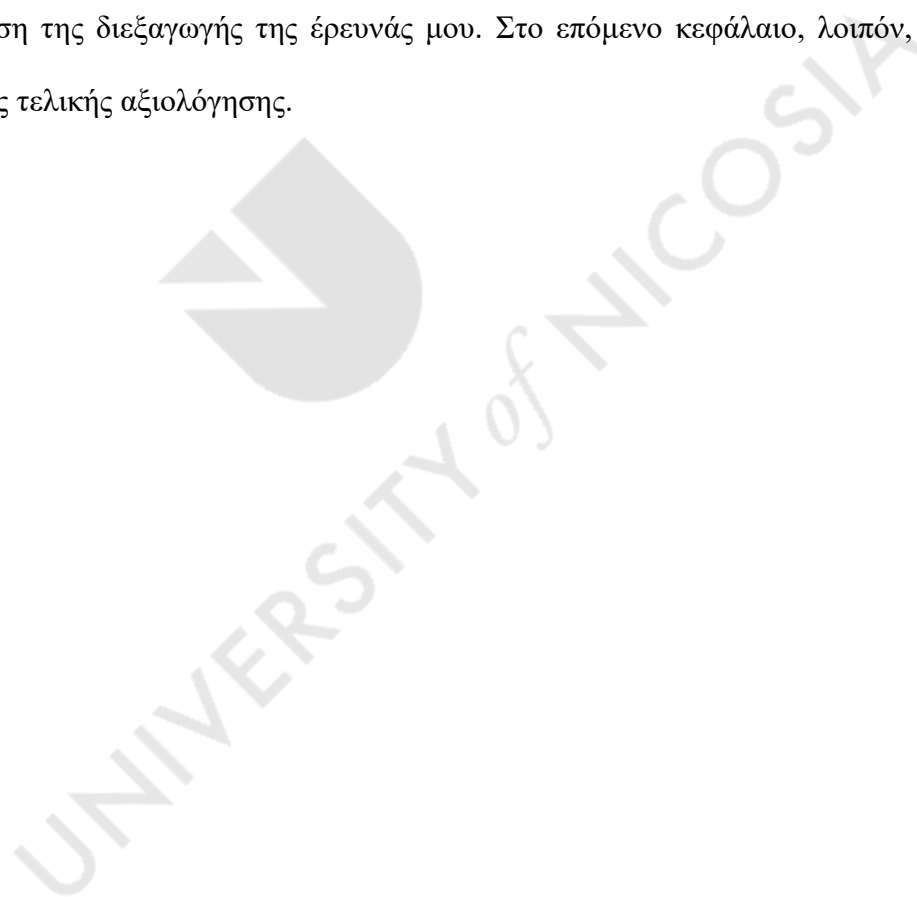
Συνοψίζοντας, κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας, έκανα προσπάθεια να υπερπηδήσω τα εμπόδια, που είχαν γίνει φανερά κατά την αρχική αξιολόγηση, υλοποιώντας δράσεις και σχεδιάζοντάς τες με βάση τη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Η παρέμβαση καλύπτονταν από μία ποικιλία δραστηριοτήτων, που όμως κοινό στόχο είχαν να αναδείξουν σε ποιο βαθμό η συγκεκριμένη φιλοσοφία μπορούσε να δράσει προωθητικά προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

#### **8.1.6. Η ανάγκη για τελική αξιολόγηση**

Με την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης της έρευνας, της παρέμβασης στις τάξεις και στο σχολείο ως σύνολο, άρχισε να φαίνεται επιτακτική η ανάγκη για τελική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θα αφορούσε την παρέμβαση και θα με βοηθούσε να βγάλω τα τελικά συμπεράσματα για τα ερευνητικά ερωτήματα που είχα θέσει.

Ειδικότερα, αποφάσισα πως θα έπρεπε να συλλέξω δεδομένα από όλους τους συμμετέχοντες, όπως ακριβώς στην αρχική αξιολόγηση, με διαφορά όμως, πως αυτή τη φορά θα ρωτούσα για την παρέμβαση. Αν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είχε συλλεχθεί ένας όγκος δεδομένων από προφορικά σχόλια και δικές μου παρατηρήσεις σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, θεώρησα σκόπιμο πως οι απόψεις των συμμετεχόντων θα έπρεπε να διερευνηθούν εις βάθος, ώστε τα συμπεράσματα που θα έβγαιναν να χαρακτηρίζονται από εμπιστευσιμότητα και επαναληπτικότητα.

Έτσι, ξεκίνησα να οργανώνω την τρίτη και τελευταία φάση, ως απαραίτητο κομμάτι για την ολοκλήρωση της διεξαγωγής της έρευνάς μου. Στο επόμενο κεφάλαιο, λοιπόν, θα γίνει η ανάλυση της τελικής αξιολόγησης.



## **ΕΝΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **ΣΚΗΝΗ ΤΡΙΤΗ – Η ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Η ανάλυση των τριών φάσεων της έρευνας κλείνει με την τελική αξιολόγηση και το ένατο κεφάλαιο. Εδώ ο αναγνώστης θα λάβει πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασης, όπως αυτά διατυπώθηκαν μέσα από τους συμμετέχοντες και επεξεργάστηκαν σε συνδυασμό με τις δικές μου σκέψεις και παρατηρήσεις. Με το κλείσιμο του ένατου κεφαλαίου, ο αναγνώστης αναμένεται να έχει ολοκληρώσει την εικόνα της συνολικής έρευνας.

#### ***9.1. Ανάλυση Τρίτης Φάσης Έρευνας – Τελική Αξιολόγηση***

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση των τεσσάρων τάξεων καθώς και της σχολικής μονάδας.

##### ***9.1.1. Ολοήμερο Τμήμα***

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση του Ολοήμερου αφορούσαν στις αλλαγές που επήλθαν λόγω της παρέμβασης στις αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία. Προηγουμένως, όμως, ας δούμε πώς επηρέασε η πιλοτική παρέμβαση τις αποφάσεις για τις παρεμβάσεις των άλλων τάξεων. Παρακάτω παρουσιάζονται πρώτα τα αποτελέσματα του πιλοτικού χαρακτήρα της παρέμβασης και στη συνέχεια αυτά που αφορούσαν αμιγώς τους μαθητές του Ολοήμερου και τους γονείς τους.

### **9.1.1.1. Αποτελέσματα πιλοτικής παρέμβασης στο Ολοήμερο**

Ο πιλοτικός χαρακτήρας της παρέμβασης του Ολοήμερου Τμήματος συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση των παρεμβάσεων των άλλων τάξεων. Η ευκαιρία που είχα για να δοκιμάσω τρόπους εφαρμογής των δύο φιλοσοφιών σε πλαίσιο όπου χαρακτηριζόταν αφενός από άνεση χρόνου, χώρου και διάθεσης υλικών και αφετέρου που μου πρόσφερε άμεση και καθημερινή επαφή με όλο το ανθρώπινο δυναμικό που δρούσε σε αυτό ήταν ιδιαίτερος σημαντική για τις αποφάσεις που έπρεπε να πάρω και για τις άλλες τάξεις.

Αρχικά, σε ένα πρώτο επίπεδο που με βοήθησε η πιλοτική παρέμβαση ήταν να κατανοήσω πλήρως τις αρχές των δύο φιλοσοφιών. Όπως ανέφερα και σε προηγούμενο σημείο η ενασχόλησή μου με τις φιλοσοφίες αυτές ήταν μέχρι τότε μόνο σε θεωρητική βάση. Με το ξεκίνημα της πιλοτικής παρέμβασης άρχισα να βλέπω και στην πράξη με ποιον τρόπο μπορούν να υλοποιηθούν οι αρχές αυτές καθώς και τι απαιτήσεις σε υλικά, χρόνο, χώρο και προσπάθεια απαιτούν. Για παράδειγμα, κατά το σχεδιασμό του προγράμματος της μαγειρικής παρατηρούσα ότι δεν είχε πάντοτε αποτέλεσμα η χρήση φύλλων οδηγιών, οπότε σε αυτόν προστέθηκε και η αξιοποίηση εποπτικού υλικού, όπως ήταν η επίδειξη βίντεο ή εικόνων.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η διερεύνηση τρόπων εφαρμογής των αρχών με οδήγησε στο να σκέφτομαι και να βρίσκω συνεχώς νέα μέσα και μεθόδους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου μου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των μεθόδων ήταν το θεατρικό παιχνίδι. Αξιοποιώντας το πιλοτικά στο Ολοήμερο παρατήρησα αφενός ότι αυξάνει το ενδιαφέρον γονέων και μαθητών καθώς και τη συμμετοχή των δευτέρων και αφετέρου ότι παρέχει επιπλέον επιλογές στους μαθητές να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους, όπως άλλωστε προβλέπει η καθολική σχεδίαση για μάθηση.



Το τρίτο επίπεδο στο οποίο συνέβαλε ήταν σχετικά με τρόπους ικανοποίησης των αναγκών των γονέων των μαθητών. Η πιλοτική εφαρμογή και τα διάφορα προγράμματα που έλαβαν χώρα μου φανέρωσαν ότι για την επιτυχία της παρέμβασης είναι ουσιαστικής σημασίας η συνεχής επικοινωνία και ανατροφοδότηση από την πλευρά των γονέων, ώστε η παρέμβαση να μην καλύπτει μόνο τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις δικές τους. Μέσα από το επίπεδο αυτό μπόρεσα να κατανοήσω σε μεγαλύτερο βαθμό, να δεσμευτώ περισσότερο στην έννοια της συνεχούς βελτίωσης, βασικής αρχής της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση και τελικά να αξιοποιήσω την συνεχή ανατροφοδότηση προς την επίτευξη του στόχου μου.

Τέλος, σε ένα τέταρτο επίπεδο έκανε φανερό ότι τα αποτελέσματα που έπαιρνα οφείλονταν στην αξιοποίηση και εφαρμογή των αρχών των δύο φιλοσοφιών και όχι στην προσωπική μου διάθεση ή αγάπη προς τους μαθητές. Εννοείται, βέβαια, πως για την υλοποίηση της έρευνας ήταν απαραίτητες προϋποθέσεις και το ένα και το άλλο, ωστόσο δεν ήταν αυτά που έπαιζαν τον καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη του στόχου μου. Έτσι, τα ευρήματα, όπως αυτά θα αναλυθούν παρακάτω, προέρχονταν από εμένα ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια που εφάρμοζε την καθολική σχεδίαση για μάθηση και την ολική ποιότητα στην εκπαίδευση και όχι από εμένα ως εκπαιδευτικός που απλά «νοιαζόταν» για το καλό του σχολείου και των μαθητών.

Ας δούμε, όμως, ποιες αλλαγές καταγράφηκαν και πώς αυτές διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες κατά την τελική αξιολόγηση της παρέμβασης.

#### **9.1.1.2.Κλίμα τάξης**

Ξεκινώντας την ανάλυση από τις αλλαγές στις αλληλεπιδράσεις που έλαβαν χώρα, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν ομόφωνα την άποψη ότι αυτές εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση

και παγιώθηκαν κατά την παρέμβαση και με το πέρας αυτής. Η πρώτη πτυχή που τονίστηκε ήταν αυτή της ικανοποίησης των αναγκών όλων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές βγάζοντας στις φωτογραφίες τους όλα τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν κατά το διάστημα της παρέμβασης, δήλωσαν πως τους άρεσε ότι κάναμε όσα είχαν προτείνει οι ίδιοι καθώς και ότι θα ήθελαν και την επόμενη χρονιά να γίνει κάτι αντίστοιχο:

*«(ΜΟ8) Γιατί μας κάνεις ωραία μαθήματα, μας αφήνετε να κάνουμε κατασκευές και το σημαντικότερο μας κάνατε θεατρικά που σας το είχαμε πει»,*

*«(ΜΟ2) Εγώ ελπίζω του χρόνου να σας έχουμε πάλι δασκάλα»,*

*«(ΜΟ5) Μου άρεσε η μαγειρική και το βιβλίο μαγειρικής που κάναμε και μου άρεσε, επειδή είχε όλες τις συνταγές που είχαμε φτιάξει εμείς»,*

*«(ΜΟ9) Εγώ μάλωσα τη μαμά για να με φέρει στο ολοήμερο πάλι. Την παρακάλεσα και ξαναήρθα, γιατί μου αρέσει πάρα πολύ το Ολοήμερο και ό,τι κάνουμε μαζί σας και θα ήθελα και του χρόνου να κάνουμε πάλι τέτοια μαζί»,*

*«(ΜΟ3) Μου άρεσαν όλες οι κατασκευές που κάναμε».*

Ανάλογα σχόλια ικανοποίησης αναγκών έκαναν και οι γονείς, εκφράζοντας τη δική τους πλευρά:

*«(ΓΟ4) Εγώ όσον αφορά το θέμα ολοήμερο, μπορώ να πω ότι είμαι απόλυτα ευχαριστημένη. Εγώ είμαι υπέρ όλων αυτών των δραστηριοτήτων που κάνατε φέτος»,*

*«(ΓΑ4) Εγώ είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη από τον τρόπο που λειτούργησε φέτος το ολοήμερο και μπράβο σας. Οι πρωτοβουλίες ήταν καταπληκτικές και ο τρόπος που το χειριστήκατε, γιατί καλύφθηκε και το πρακτικό κομμάτι που θέλουμε εμείς οι γονείς, να έρχεται το παιδί διαβασμένο, αλλά και χωρίς να επαναπαυτείτε σε αυτό, προχωρήσατε και παραπέρα»,*

*«(ΓΑ1) Οι ανάγκες μας καλύφθηκαν σε ολοκληρωτικό βαθμό».*

Η ικανοποίηση των αναγκών τους μου γινόταν φανερή σε καθημερινή βάση αφού οι μαθητές έφευγαν πάντοτε χαρούμενοι και ευδιάθετοι από το σχολείο και ποτέ δεν μου εξέφρασαν παράπονα για τον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου ή τις επιλογές μου κατά την παρέμβαση.

Εκτός από την ικανοποίηση των αναγκών τους, οι συμμετέχοντες έκαναν αναφορά για την αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος στα δρώμενα του Ολοήμερου. Η πτυχή αυτή εμφανιζόταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την προηγούμενη, αφού η ικανοποίηση

των αναγκών των μαθητών οδηγούσε σε μεγαλύτερη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και περισσότερο ενδιαφέρον.

«(ΜΟ4) Μου άρεσε που συμμετείχαν και βοηθούσαν όλοι για να μαγειρέψουμε»,

«(ΜΟ6) Η σκηνή μου άρεσε, γιατί κάναμε όλοι μαζί πολλές φορές πρόβα για να τα μάθουμε, για να τα κάνουμε ωραία. Μου άρεσε το θεατρικό. Ήταν πολύ ενδιαφέρον για όλους»,

«(ΜΟ2) Εμένα μου άρεσε που μας τα εξηγούσατε καλά και μετά τα κάναμε και εμείς εύκολα».

δήλωσαν ενδεικτικά τρεις μαθητές για τις δραστηριότητες που κάναμε, ενώ ταυτόχρονα και οι γονείς έλεγαν για το συγκεκριμένο θέμα:

«(ΓΟ2) Εμένα τους άρεσε το ολοήμερο από πάντα, αλλά τώρα μου ζήτησαν να κάθονται κι άλλο, οπότε φαίνεται ότι τους αρέσει ακόμα περισσότερο τώρα»,

«(ΓΑ4) Ήτανε μεγάλη ευχαρίστηση για αυτούς. Ερχόταν με μεγάλη χαρά και να περιγράψουν τι φτιάζετε και να δοκιμάσω και εγώ κάποια φαγητά που έφερναν στο σπίτι. Ήταν πολύ ευχαριστημένοι, ήτανε πολύ χαρούμενα»,

«(ΓΑ6) Ειδικά η μικρή της άρεσε πάρα πολύ να μαγειρεύει και νομίζω ότι βοηθάει κιόλας. Δηλαδή έδειξε ένα αυξημένο ενδιαφέρον για το ολοήμερο και για το σχολείο γενικά».

Αρκετά ήταν τα σχόλια, επίσης, για την προσπάθεια ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών, που έγινε από μέρους μου κατά τη διάρκεια της παρέμβασης:

«(ΜΟ2) Είναι πολύ δίκαιο γιατί ο καθένας έκανε αυτό που του άρεσε. Εμένα επειδή μου άρεσε να ζωγραφίζω και να φτιάχνω πράγματα μου άρεσε που ήμουν στα σκηνικά»,

«(ΜΟ9) Είναι δίκαιο, γιατί έτσι μπορούμε όλοι να περνάμε την ώρα μας. Άλλος κάνει το ένα, άλλος κάτι άλλο στις κατασκευές»,

«(ΜΟ3) Εμένα μου αρέσει, όταν θα κάνουμε το θέατρο, μετά θα σηκωθούμε όλα τα παιδιά και αυτά που δεν παίζουν και θα τραγουδήσουμε όλοι μαζί. Ο καθένας κάνει αυτό που του άρεσε και το διάλεξε μόνος του».

Σχόλια έγιναν και από την πλευρά των γονέων:

«(ΓΟ4) Αφού καταφέρατε το κάθε παιδί να έχει το κομμάτι που του αρέσει μπράβο σας. Έτσι δίνονται ίσες ευκαιρίες και το κάθε παιδί παίρνει μία εργασία που θα τα καταφέρει καλύτερα και θα του ταιριάζει περισσότερο»,

«(ΓΟ2) Αυτό ήταν ωραίο, γιατί διαλέξανε κιόλας. Αυτοί αποφάσισαν ό,τι θέλουν. Ας πούμε η κόρη μου μου είπε εγώ θέλω να βοηθήσω στο σκηνικό, ο γιος μου ήθελε να πάρει ρόλο».

Ένα ακόμη θέμα που τέθηκε υπό συζήτηση ήταν η αύξηση της συνεργατικότητας των μαθητών. Αν και εξαρχής, προσπαθούσα να οργανώνω ομαδικά τις δραστηριότητες στο

Ολοήμερο, αυτό έγινε πιο δομημένα κατά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα, όπως έγγραφα και στο ημερολόγιο μου, ήταν άμεσα, αφού οι μαθητές «εθίστηκαν στον τρόπο αυτό εργασίας και δεν μπορούν πλέον να λειτουργήσουν ατομικά». Επιβεβαίωση για τις παρατηρήσεις μου αποτελούσαν τα σχόλια των συμμετεχόντων, οι οποίοι τόνιζαν τα θετικά αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας.

«(MO5) Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε όλοι μαζί για να φτιάξουμε τα φαγητά»,

«(MO4) Με όλους μου αρέσει να συνεργάζομαι στο Ολοήμερο»,

«(MO7) Μου αρέσει η συνεργασία στο Ολοήμερο, που ζωγραφίζουμε και κάνουμε πράγματα μαζί. Μου αρέσει πάρα πολύ και η κούκλα μου για το θέατρο. Μου άρεσε που τα μαλλιά της κούκλας μου τα έφτιαξε ο φίλος μου. Επειδή είναι ο καλύτερός μου φίλος, μου την έκανε εκείνος»,

«(GO4) Εγώ είμαι υπέρ της ομαδικής εργασίας, το να συνεργάζονται είναι καλό, γιατί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, από τις ιδέες, από τις απόψεις, ακόμα μαθαίνεις να εργάζεσαι σε διάφορες συνθήκες. Πιστεύω ότι βοηθάει και στις σχέσεις τους»,

«(GO2) Εμένα μου αρέσει πάρα πολύ, όταν μου λένε ότι συνεργάζονται. Μου αρέσει να έχουνε το ρόλο του δασκάλου, γιατί αισθάνονται ότι πρέπει να το μεταδώσουνε, να μεταδώσουν τις γνώσεις τους».

Ιδιαίτερα σημαντικά ήταν και τα στοιχεία που προέκυψαν σχετικά με την αλλαγή στο κομμάτι της περιθωριοποίησης των μαθητών, που είχαν αναφερθεί στην πρώτη φάση της έρευνας. Τότε είχαμε δει πως τέσσερις μαθητές βίωναν έντονα φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης από τους συμμαθητές τους. Η ύπαρξη των φαινομένων αυτών ήταν και η αιτία απόφασης για υλοποίηση παρέμβασης στα πλαίσια του Ολοήμερου Τμήματος. Με την ολοκλήρωση, λοιπόν, της τρίτης φάσης συλλέχθηκαν δεδομένα, τόσο από γονείς όσο και μαθητές, που παρουσίαζαν την εξάλειψη των φαινομένων αυτών για το σύνολο των τεσσάρων μαθητών:

«(MO2) Τον συμπαθούμε πιο πολύ τον MO11 τώρα. Αλλά και με τον MO12 και MO1 τα πάμε καλύτερα»,

«(MO4) Τον συμπαθούμε περισσότερο τον MO11 και μάλλον και αυτός μας έχει φίλες»,

«(MO6) Τον έχω φίλο τώρα τον MO11. Αυτοί οι τρεις -MO11, MO1 και MO12- δεν μαλώνουν πια. Έχουν γίνει και αυτοί φίλοι»,

*«(ΜΟ7) Τώρα συνεργάζονται. Βοηθάει ο ΜΟ1 τον ΜΟ12 και ο ΜΟ12 τον ΜΟ1. Και εμένα με βοηθάνε»,*

*«(ΜΟ5) Η ΜΟ13 είναι στην παρέα μας. Παίζουμε μαζί της τώρα και μας αρέσει που κάθεται μαζί μας στο τραπέζι για να φάει και δεν κάθεται μόνη της».*

Επιπλέον, οι δηλώσεις του ίδιου του ΜΟ1 και της μητέρας του επιβεβαίωσαν την εξάλειψη των φαινομένων περιθωριοποίησης που βίωνε ο πρώτος αρχικά:

*«(ΜΟ1) Εμείς ήμασταν μαζί και στην εκδρομή. Κάνουμε παρέα τώρα όλοι και μου αρέσει που κάθομαι με την παρέα των αγοριών. Δεν είμαι πλέον μόνος»,*

*«(Ερευνήτρια) Σας κάνει πλέον παράπονα ότι κάθεται μόνος του στο διάλειμμα, ότι αισθάνεται μόνος του; (ΓΟ3) Όχι καθόλου».*

Τη γενική αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών την παρατηρούσα και εγώ η ίδια καθημερινά. Πολλές ήταν οι σημειώσεις στο αναστοχαστικό ημερολόγιο που αναφέρονταν στο θέμα αυτό:

*«Οι σχέσεις των μαθητών φαίνεται να αλλάζουν. Η συνεργασία μεταξύ τους καθημερινά αυξάνεται και ενώ προηγουμένως συγκεκριμένοι μαθητές βρίσκονταν στο περιθώριο τώρα κατέχουν θέσεις στις παρέες των συνομηλίκων... Η ΜΟ13 από τη στιγμή που ξεκινήσαμε το πρόγραμμα μαγειρικής δεν τρώει πλέον μόνη της... Ο ΜΟ11 προσπαθεί πολύ να χτίσει φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι πλέον τον δέχονται. Το ίδιο ισχύει και για τον ΜΟ1 και ΜΟ12. Ιδιαίτερα αυτοί οι δύο έχουν δεθεί πολύ μεταξύ τους και αρχίζουν να εντάσσονται στις παρέες των υπολοίπων... Κανένας μαθητής πλέον στο Ολοήμερο δεν μοιάζει να βρίσκεται στο περιθώριο».*

Όμως, σημαντικά ήταν τα σχόλια που λάμβανα και από τους ίδιους τους μαθητές που προηγουμένως βρίσκονταν στο περιθώριο. Η μαθήτριά ΜΟ13 συχνά μου έλεγε πόσο πολύ της άρεσε το πρόγραμμα της μαγειρικής και ότι *«τώρα είναι πιο ωραία που κάθομαι με τους άλλους και τρώω»*. Το πρόσωπό της φωτιζόταν όταν ερχόταν η ώρα του φαγητού και του προγράμματος της μαγειρικής και κάθε μέρα με ρωτούσε τι φαγητό θα φτιάχναμε την επόμενη φορά. Αντίστοιχα, ο ΜΟ11 συμμετείχε ενεργά στα προγράμματα που υλοποιούσαμε κατά καιρούς, αλλά και στις διάφορες δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα, ως ενεργό μέλος των ομάδων που σχηματίζονταν, χαιρόταν ιδιαίτερα με τη συμμετοχή του αυτή και συχνά φεύγοντας από το σχολείο μου έλεγε:

*«(ΜΟ11) Κυρία Ιωάννα σήμερα ήμουν καλό παιδί. Δε μάλωσα με τους συμμαθητές μου και παίζαμε όλοι μαζί ποδόσφαιρο στο διάλειμμα. Να το πείτε και στη μαμά μου για να χαρεί και εκείνη με το πόσο καλό παιδί έχω γίνει».*

Η αλλαγή ήταν φανερή και στα σχόλια του ΜΟ12, ο οποίος ενώ προηγουμένως δεν μπορούσε να δεχτεί τη βοήθεια είτε από εμένα είτε από τους συμμαθητές του, τώρα ζητούσε μεγαλόφωνα μέσα στην τάξη ή καμιά φορά χαμηλόφωνα σε μένα στα διαλείμματα, αντίστοιχα:

*«Θα ήθελε κάποιος να με βοηθήσει και να κάνουμε μαζί τα μαθήματα;» και «Κυρία, όταν μπορούμε μέσα να έρθετε να με βοηθήσετε στα μαθήματα που δεν τα έχω καταλάβει;».*

Οι απαντήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους θετικές, με το σύνολο των υπολοίπων μαθητών να τον βοηθάνε, να είναι κοντά του κάθε φορά που αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία και να τον αποδέχονται επί ίσοις όροις τόσο την ώρα μελέτης όσο και την ώρα ενασχόλησης με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και προγράμματα.

Κλείνοντας, επομένως, και το κεφάλαιο του Ολοήμερου είδαμε πως σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές τόσο στο κομμάτι της αύξησης συμμετοχής και συνεργατικότητας, όσο στην ικανοποίηση των αναγκών, της ισότιμης μεταχείρισης και της εξάλειψης των φαινομένων απομόνωσης.

### **9.1.1.3. Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην τελική αξιολόγηση, φάνηκε πως ο αρχικός στόχος, που είχε τεθεί στο Ολοήμερο για εξάλειψη της περιθωριοποίησης των μαθητών καθώς και για κάλυψη των αναγκών τους όπως οι ίδιοι τις εξέφραζαν, ικανοποιήθηκε. Οι αρχές των δύο φιλοσοφιών, που χρησιμοποιήθηκαν κατά την παρέμβαση σε όλα τα προγράμματα, έδρασαν καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση, προωθώντας σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση της παρέμβασης θυμόμαστε πως αν και στο Ολοήμερο οι μαθητές δεν διδάσκονταν γνωστικά αντικείμενα, αξιοποιήθηκαν οι αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση στο βαθμό που ήταν εφικτό. Ξεκινώντας με την πρώτη αρχή και την παρουσίαση της νέας γνώσης μέσα από πολλαπλά μέσα, τα αποτελέσματα αυτής έγιναν διακριτά μέσα από την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στα προγράμματα. Οι μαθητές, έχοντας κατανοήσει τα όσα είχαν να επεξεργαστούν κάθε φορά, ήταν σε θέση να τα υλοποιήσουν ή εκτελέσουν, αναλόγως του προγράμματος. Η προσφορά του μαθήματος με ποικίλους τρόπους συνέβαλε και στην εμπλοκή των πιο περιθωριοποιημένων μαθητών, αφού τώρα ήταν σε θέση να καταλάβουν όσα κάναμε και να συμμετέχουν ενεργότερα.

Προς την αύξηση της ενεργούς συμμετοχής σε συνδυασμό με την απόδοση ίσων ευκαιριών προς όλους, έδρασε και η δεύτερη αρχή, η παροχή πολλαπλών μέσων παρουσίασης της νέας γνώσης από τους μαθητές. Οι τελευταίοι αναγνωρίζοντας πως είχαν τη δυνατότητα να εκπονήσουν τις δραστηριότητες με το δικό τους τρόπο και στυλ, το εκμεταλλεύτηκαν και ανέλαβαν ενεργό ρόλο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να καλυφθούν οι ανάγκες ολονών, να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους, από τη στιγμή που οι ίδιοι αποφάσιζαν για τις επιλογές τους, και να μπορέσουν όλοι να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στα διάφορα προγράμματα.

Προωθητικά προς τα παραπάνω και επιπρόσθετα προς την αύξηση του ενδιαφέροντος, συνέβαλε η τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής. Με γνώμονα την αρχή αυτή, σχεδιάζα τα προγράμματα, ώστε αυτά να βασίζονται στην ομαδική εργασία. Οι μαθητές καλλιέργησαν το αίσθημα ευθύνης απέναντι στα μέλη των ομάδων τους και ανέπτυξαν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσά τους. Η αλληλεπίδραση που λάμβανε χώρα βοήθησε τους μαθητές να βγουν από το περιθώριό τους, να έρθουν στο επίκεντρο της ομάδας, να αποτελέσουν σημαντικό κρίκο σε αυτές και τελικά

να γίνουν αποδεκτά και ισότιμα μέλη. Η διαδικασία αυτή αύξησε το ενδιαφέρον τους για όσα λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη και διαμόρφωσε θετικότερες στάσεις προς το Ολοήμερο.

Η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση έπαιξε και αυτή με τη σειρά της σημαντικό ρόλο προς την ικανοποίηση των τιθέμενων στόχων. Ειδικότερα, η πρώτη αρχή η ικανοποίηση των αναγκών όλων, με παρότρυνε να ακούσω τις φωνές τόσο των μαθητών όσο και των γονέων τους, για να διαμορφώσω προγράμματα που πραγματικά θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους. Αυτό φάνηκε να επιτυγχάνεται στο μέγιστο βαθμό, αφού κατά την τελική αξιολόγηση το σύνολο των συμμετεχόντων εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από τα όσα πραγματοποιήθηκαν. Τα παράπονα απουσίαζαν και τη θέση τους κάλυπταν θετικά σχόλια για την επικέντρωσή μου στις φωνές τους και την κάλυψη των αναγκών που αυτές δήλωναν.

Η πίστη στη συνεχή βελτίωση με βοήθησε, επίσης, προς την ίδια κατεύθυνση. Επιδιώκοντας συνεχώς να ικανοποιώ το στόχο μου για προώθηση της συμπερίληψης όλων, διερευνούσα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, αξιολογούσα τη συνεργασία τους, άκουγα τα σχόλιά τους και διαμόρφωνα το σχεδιασμό των προγραμμάτων, ώστε αυτός να ανταποκρίνεται στο σύνολο των μαθητών και να προάγει την ισότιμη μεταχείριση και συμμετοχή. Αυτό επηρέασε και τους μαθητές, οι οποίοι σιγά σιγά άρχισαν, επίσης, να επιδιώκουν άριστα αποτελέσματα των όσων έκαναν και προέβαιναν σε αυτορρύθμιση και αυτοβελτίωση. Αυτό τελικά οδήγησε στη βελτίωση του γενικότερου κλίματος που επικρατούσε στο Ολοήμερο.

Τέλος, η τρίτη αρχή της δεδομένης φιλοσοφίας, η συμμετοχή όλων προήγαγε την επιλογή και διαμόρφωση προγραμμάτων που βασιζόταν στη συνεργασία όλων των μαθητών. Όλα τα προγράμματα που διεξήχθησαν κατά την παρέμβαση, βασίζονταν στην ομαδική εργασία. Έτσι, οι μαθητές στα πλαίσια των ομάδων τους αναλάμβαναν ηγετικούς ρόλους και



συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Όπως είδαμε και από τα σχόλια των συμμετεχόντων, το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργατικότητας καλλιεργήθηκε σε μεγάλο βαθμό, αγκαλιάζοντας με τον τρόπο αυτό τη διαφορετικότητα και την περιθωριοποίηση, που στα πλαίσια αυτά εξαλείφθηκε.

Οι δύο φιλοσοφίες, λοιπόν, είδαμε πως συνέβαλαν στη γενικότερη προώθηση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι ανάγκες μαθητών και γονέων ικανοποιήθηκαν, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον αυξήθηκαν, αποδόθηκαν ίσες ευκαιρίες και ισότιμη μεταχείριση προς όλους, καλλιεργήθηκε η συνεργασία και ήρθαν στο προσκήνιο οι μαθητές που παλαιότερα βρίσκονταν στο περιθώριο. Από μέτριο, ο βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης μεταβλήθηκε σε μεγάλο, καλύπτοντας τον αρχικό στόχο που είχε τεθεί. Η παρέμβαση βοήθησε το σύνολο των μαθητών να καλλιεργήσουν θετικότερες στάσεις προς το Ολοήμερο, να αναπτύξουν στενότερες και πιο φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τελικά να λειτουργήσουν σαν σύνολο, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και έχει ενεργό ρόλο στα δρώμενα και τα προγράμματα. Συνοψίζοντας, η καθολική σχεδίαση για μάθηση και η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση κάλυψαν την αρχική μου αδυναμία για συμπερίληψη όλων των μαθητών, μέσω της υλοποίησης δομημένων προγραμμάτων και συγκεκριμένου τρόπου δράσης, που προηγουμένως η έλλειψή τους δεν μπορούσε να καλύψει ικανοποιητικά τον στόχο μου.

#### **9.1.1.4. Περιορισμοί και δυσκολίες**

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής παρέμβασης στο Ολοήμερο δεν σημειώθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες ή περιορισμοί. Η δομή και λειτουργία του μου άφηνε αρκετά περιθώρια τόσο χρονικά όσο και σε επίπεδο επιλογής και εκπόνησης δραστηριοτήτων. Δεν υπήρχε η πίεση του χρόνου, όπως συνέβαινε με τις τάξεις, και ήταν εφικτό να γίνονται ακόμη και

περισσότερα από ένα προγράμματα ταυτόχρονα. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι το Ολοήμερο Τμήμα ήταν δικής μου αρμοδιότητας, με βοήθησε, ώστε εξαρχής να γνωρίζω πολύ καλά το δυναμικό των μαθητών μου και να μπορώ να διερευνώ και να καλύπτω τις ανάγκες τους. Έτσι, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η οποία θυμόμαστε ότι ξεκίνησε παράλληλα με την αρχική αξιολόγηση και ολοκληρώθηκε με το τέλος της σχολικής χρονιάς, τα πράγματα κύλησαν ομαλά και έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θεωρώ πως μία αντίστοιχη μελλοντική παρέμβαση στα πλαίσια του Ολοήμερου θα ήταν στον ίδιο βαθμό εύκολα υλοποιήσιμη, λόγω του ευέλικτου και ευπροσάρμοστου χαρακτήρα που έχει.

### **9.1.2. Α΄ Τάξη**

Τα στοιχεία, που συγκεντρώθηκαν από το photovoice, τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, τις δικές μου παρατηρήσεις και τα σχόλια από το αναστοχαστικό ημερολόγιο, αντανakλούσαν τις αλληλεπιδράσεις και τις συνεργασίες των μαθητών, τη συμμετοχή τους, την ύπαρξη ή υπερπήδηση των εμποδίων και των διακρίσεων καθώς και τις προσπάθειες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με το τέλος της παρέμβασης. Οι πρώτες δύο πτυχές αναφέρονταν στο κλίμα της τάξης, ενώ οι υπόλοιπες στη μαθησιακή διαδικασία.

#### **9.1.2.1.Κλίμα της τάξης**

Αρχικά, όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και μετά την ολοκλήρωση αυτής, τα δεδομένα αφορούσαν κατά κύριο λόγο στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και εν συνεχεία για τη σχέση ανάμεσα σε αυτά και εμένα. Τόσο οι μαθητές, όσο οι γονείς και εμείς οι εκπαιδευτικοί αναφερθήκαμε στο θέμα αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές τόνισαν την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων ανάμεσά τους, χωρίς να αφήνουν κανέναν στο περιθώριο. Ενώ στην αρχική αξιολόγηση είχαν κάνει

λόγο για περιθωριοποίηση των μαθητών MA6, MA9 και MA11, τώρα ανέφεραν πως είχαν φίλους όλους τους συμμαθητές τους. «Εγώ με όλους παίζω» και «Είμαστε αγαπημένοι, παίζουμε όλοι μαζί», δήλωσε ο MA5 και η MA7 αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, για τον μαθητή MA6 δήλωσε ο MA3 «Εγώ τον έχω φίλο» και συμπλήρωσε ο MA2 ότι «Δεν τον παίζουμε άμα καμιά φορά γκρινιάζει πολύ στο μάθημα». Η MA9 μίλησε η ίδια για την αλλαγή στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά, λέγοντας πως «Τώρα έχω πολλούς φίλους».

Προς την ίδια κατεύθυνση ήταν και τα σχόλια των γονέων. Χαρακτηριστικό ήταν το σχόλιο της μητέρας της MA9, η οποία ανέδειξε αυτήν την αλλαγή, από τη στιγμή που κατά τον διάλογο μαζί μου είπε:

*«(Ερευνήτρια) Η μικρή έχει αναφέρει τον τελευταίο καιρό περιστατικά, ότι αισθάνεται μόνη της, ότι δεν την αφήνουν να παίζει, ότι δεν της δίνουν την απαραίτητη σημασία; (ΓΑ3) Όχι, δεν μου έχει παραπονθεί».*

Ανάλογες ήταν και οι συζητήσεις που είχα με την κα. ΔΑ. Αν και στη συνέντευξη δεν αναφέρθηκε αυτό το ζήτημα, πολλές φορές μου έλεγε ότι διέκρινε αλλαγές στις σχέσεις των μαθητών από τη στιγμή που ξεκίνησε η παρέμβαση. Τοποθετούσε την αιτία στον τρόπο εργασίας των μαθητών σε ομάδες καθώς στο πρόγραμμα της Action Aid που εκπονούσαμε, για διαμόρφωση πιο προσβάσιμου περιβάλλοντος στο σχολείο. Την ίδια εντύπωση είχα σχηματίσει και εγώ και πολλές ήταν οι αναφορές μου στο ημερολόγιο παρατήρησης σχετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς τους χάρη στο πρόγραμμα. Επίσης, κατά τη διάρκεια του photovoice, το σύνολο των μαθητών έβγαλε φωτογραφίες από την αφίσα που είχαμε κάνει για το σκοπό αυτό, μιλούσαν για τις εντυπώσεις τους από το πρόγραμμα και κατέληγαν ότι τους βοήθησε να καταλάβουν καλύτερα τις ανάγκες των συμμαθητών τους. Στον διάλογο μεταξύ του MA2 και της MA7 διακρίνεται αυτή η επιθυμία των παιδιών για ικανοποίηση των αναγκών όλων:

*«(MA2) Μου άρεσε που είχαμε πει ότι θα βάλουμε και κάτι φώτα για τα παιδιά για να ξέρουνε πότε θα βγουν διάλειμμα και πότε θα μπουν μέσα. (MA7) Γιατί μπορεί κάποια στιγμή να έρθει ένα παιδάκι.... (MA2) Όπως ο MA12, για να δούμε αν όντως τον βοηθάει».*

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνταν και τα σχόλια των γονέων, οι οποίοι ήταν ενήμεροι για τη διεξαγωγή του προγράμματος και άμεσοι παρατηρητές της αλλαγής της στάσης των παιδιών τους. Ο κ. ΓΑ5 αναφερόμενος στα θετικά αποτελέσματα του προγράμματος είπε:

*«Φαντάζομαι ότι βοηθάει και στην κατανόηση της διαφορετικότητας, να βοηθάει το ένα το άλλο, να μην ειρωνεύονται το ένα το άλλο, όταν υπάρχουν κάποια ελλείμματα κτλ».*

Ένας, επομένως, από τους παράγοντες, για την αλλαγή της ποιότητας των σχέσεων των μαθητών που αναφέρθηκε, ήταν η διεξαγωγή του προγράμματος.

Εκτός από τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών, έγινε λόγος και για τη σχέση ανάμεσα σε αυτούς και μένα, ως νέα δασκάλα μέσα στην τάξη τους. Τα σχόλια που συγκεντρώθηκαν από τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων ήταν θετικά. Ειδικότερα, οι μαθητές φάνηκε ότι αντιλαμβάνονταν την αγάπη που τους έδειχνα, δηλώνοντάς το αφενός στις συνεντεύξεις τους και αφετέρου παρουσιάζοντας αμοιβαία συναισθήματα κατά τη συναναστροφή τους μαζί μου. «Ναι» φώναζαν κάθε φορά που τους ρωτούσα αν αισθάνονται ότι τους αγαπάω και με αγκάλιαζαν.

Τη θετική αλληλεπίδραση καθώς και τα αποτελέσματα από αυτήν διέκριναν τόσο η κα. ΔΑ όσο και οι γονείς. Τα σχόλια αντιστοιχούν στην εκπαιδευτικό κα. ΔΑ και την κα. ΓΑ4.

*«...τα παιδιά μπήκαν αμέσως στο νόημα, ήξεραν ακριβώς κάθε ώρα τι γίνεται, ήσουν και εσύ μέλος της παρέας μας»,*

*«Δεν τους ξένισε και πιστεύω ότι είναι θετικό, γιατί και ο δάσκαλος γνωρίζει καινούργια πράγματα και τα παιδιά, υπάρχει και μία συνεργασία για το καλό των παιδιών».*

Στα πλαίσια του κλίματος της τάξης αναδείχθηκαν και δεδομένα για την αλλαγή στις συνεργασίες μεταξύ των μαθητών:

*«(ΜΑ3) Είναι ωραίο που συνεργαζόμαστε. Μου αρέσει»,*

*«(ΜΑ2) Όλοι προσπαθούν στην ομάδα μου. Τα κάνουμε όλα όλοι μαζί».*

Ανάλογα ήταν τα σχόλια της κα. ΔΑ που συμφωνούσαν και με τις δικές μου παρατηρήσεις.

*«Είναι μία από τις αφίσες που κάναμε και συνεργάστηκαν ομαδικά... Νομίζω λειτούργησαν πολύ καλά οι ομάδες, κατάλαβαν πολύ καλά τη θεματολογία και το αποτέλεσμα είναι αυτό που φωτογράφησα. Πάντοτε λειτουργούσαν σαν ομάδες τα παιδιά. Προσπαθούσες δηλαδή και τα έπαιρνες σαν ομάδα».*

Την ίδια εντύπωση είχαν σχηματίσει και οι γονείς των μαθητών. Η δήλωση της κα.

ΓΑ6 αντανακλούσε και τις απόψεις των υπόλοιπων:

*«Εγώ αυτό που διαπιστώνω από όλη την τάξη για τα παιδιά που είτε μένουν λίγο πιο πίσω, είτε μαθησιακά είτε για το στιδήποτε, βλέπω ότι τα παιδιά αγκαλιάζουν όλους τους συμμαθητές τους με τον ίδιο τρόπο. Μαθαίνουν να συνεργάζονται σιγά σιγά μέσα από το μάθημά σας».*

Είδαμε, λοιπόν, στα πλαίσια του κλίματος της τάξης, πως οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών ήταν φιλικές, με χαρακτηριστικό τους την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών όλων, και πως υπήρχε ανάπτυξη της συνεργασίας, με βάση την αλληλοβοήθεια και την έλλειψη διαχωρισμών.

#### **9.1.2.2.Μαθησιακή διαδικασία**

Οι υποκατηγορίες που συνέθεσαν τη μαθησιακή διαδικασία ήταν, όπως και κατά την αρχική αξιολόγηση, η συμμετοχή των μαθητών, τα εμπόδια, οι διακρίσεις και οι προσπάθειες διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Αναλύοντας την κάθε υποκατηγορία ξεχωριστά και ξεκινώντας με τη συμμετοχή στο μάθημα, αυτή υποδηλώθηκε από κάθε ομάδα με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές παρουσίαζαν τη συμμετοχή τους, μέσω των δραστηριοτήτων που κάναμε στο μάθημα, αναφερόμενοι στο σύνολο των συμμαθητών τους. Χρησιμοποιούσαν κατά τις συνεντεύξεις τους πάντοτε το α' πληθυντικό πρόσωπο, ενώ, όταν τους ρωτούσα αν πίστευαν ότι το μάθημα προωθούσε τη συμμετοχή τους, μου απαντούσαν θετικά. Ενδεικτικά είναι τα σχόλια της ΜΑ10 και του ΜΑ3 αντίστοιχα:

*«Μου άρεσε που λέγαμε διάφορα επαγγέλματα. Ήταν ωραίο που λέγαμε όλοι τι θα γίνουμε όταν μεγαλώσουμε»,*

*«(Ερευνήτρια) Πιστεύετε ότι τους βοηθάει όλους να συμμετέχουν λίγο περισσότερο στο μάθημα; (ΜΑ3) Ναι».*

Οι γονείς από τη μεριά τους, αναφέρθηκαν στην αύξηση της συμμετοχής των παιδιών τους συνδέοντάς την με την αύξηση του ενδιαφέροντος:

*«(Ερευνήτρια) Πιστεύετε ότι αύξησε τη συμμετοχή τους στο μάθημα; (ΓΑ4) Ναι βέβαια, γιατί όταν δεν βαριούνται και τους τραβάει ο τρόπος διδασκαλίας, αμέσως το αντικείμενο γίνεται πολύ πιο ωραίο και προσιτό και ενδιαφέρον στα παιδιά».*

Για τη συμμετοχή των μαθητών έκανε λόγο και η κα. ΔΑ, η οποία με έκπληκτο τόνο φωνής δήλωσε πως *«κάποια παιδιά αποτελούσαν και εκπλήξεις με τη συμμετοχή τους και τις ιδέες τους»*. Μιλώντας γενικά για το σύνολο της τάξης, μου ανέφερε για την παρέμβαση ότι αυτή: *«Δεν θεωρώ ότι άφησε παιδιά στο περιθώριο»*. Στις κατ' ιδίαν μας συζητήσεις αναφερόμασταν στη μεγάλη αλλαγή της συμμετοχής που παρατηρούσαμε συγκρίνοντάς την με την αρχική συμμετοχή των παιδιών στο συγκεκριμένο μάθημα. Η κα. ΔΑ θεωρούσε πως ο τρόπος διδασκαλίας είχε συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση και μου το δήλωνε με κάθε ευκαιρία.

Όσον αφορά στο κομμάτι των εμποδίων, αυτά φάνηκε πως υπερπηδήθηκαν μέσω των δραστηριοτήτων που κάλυπταν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, της αύξησης του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και της γενικότερης αλλαγής της στάσης τους απέναντι στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθώς και μέσω της εργασίας σε ομάδες. Ένα από τα βασικότερα εμπόδια που είχαν διατυπωθεί κατά την πρώτη φάση της έρευνας ήταν τα βιβλία. Οι μαθητές στις συνεντεύξεις τους δήλωναν πως πλέον δεν τους δυσκόλευαν αυτά, καθώς

*«(ΜΑ10) ...μπορούσαμε να δούμε όχι μόνο το βιβλίο, αλλά και από τον πίνακα το βίντεο»,  
«(ΜΑ7) ...κάναμε πιο πολλά παιχνίδια και ήταν πιο διασκεδαστικό από το να γράφουμε μόνο και να διαβάζουμε».*

Παράλληλα, οι γονείς αναφέρανε πως ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε μπόρεσε να καλύψει τα μειονεκτήματα που παρουσίαζε το βιβλίο. Οι απαντήσεις που έδιναν έμοιαζαν με αυτές των παιδιών τους, από τη στιγμή που χρησιμοποιούσαν την ίδια επιχειρηματολογία:

*«(ΓΑ3) Από το να βλέπουν ένα απλό βιβλίο και να ακούνε κάποια λόγια, το να οπτικοποιείται και με όλες τις αισθήσεις τους να διδάσκονται, είναι σίγουρα πιο ευχάριστο για τα παιδιά και σίγουρα είναι κάτι που θα τους μένει περισσότερο από ό, τι οποιοδήποτε άλλο, το οποίο απλά το διαβάζουν, το λένε».*

Η κα. ΔΑ, αν και θεωρούσε επίσης πως η παρέμβαση βοήθησε στο να ξεπεραστεί το εμπόδιο που προερχόταν από το βιβλίο, τόνισε την επιφύλαξή της

*«για το πώς θα βρούμε τη χρυσή τομή ανάμεσα στα βιβλία που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, και όχι μόνο στο μάθημα της μελέτης, δηλαδή δεν ξέρω αν αυτό θα μπορούσε να γίνει και στη γλώσσα και στα μαθηματικά».*

Το δεύτερο εμπόδιο που είχε παρουσιαστεί από την αρχική αξιολόγηση ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος. Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναφέρθηκαν στην αλλαγμένη στάση τους απέναντι στο μάθημα και στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους. Κατά τη διάρκεια του photovoice έβλεπα πως οι μαθητές δεν μπορούσαν να διαλέξουν τις πιο αγαπημένες τους δραστηριότητες, γιατί όπως οι ίδιοι έλεγαν: *«Είναι πάρα πολλές. Ποια να πρωτοδιαλέξω;»*. Η αλλαγή της στάσης τους γινόταν φανερή σε κάθε ερώτησή μου για το αν τους άρεσε το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Χαρακτηριστικός ήταν ο διάλογος ανάμεσα σε μένα, τον MA1 και τη MA9:

*«(MA1) Μου άρεσε πολύ, αλλά ήταν πολύ λίγο. Ήθελα κι άλλο. (Ερευνήτρια) Ποσό κι άλλο; Κάθε μέρα να κάνουμε Μελέτη; (MA1) Ναι κυρία! ... (MA9) Όμως τώρα πια δεν κάνουμε άλλο Μελέτη, όλο πρόβες κάνουμε. (Ερευνήτρια) Θα θέλατε να κάνουμε δηλαδή πάλι; (MA9) Ναι. Γιατί το έχουμε άλλο το βιβλίο κάτω από το θρανίο; Απλά για να το κοιτάμε και να σκεφτόμαστε τη Μελέτη που δεν κάνουμε τώρα;»*

Η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών γινόταν αντιληπτή τόσο από τους γονείς όσο και την κα. ΔΑ. Παραδειγματικά, αναφέρω το σχόλιο της κα. ΓΑ2 που αντανακλούσε

την άποψη και των υπολοίπων καθώς και της εκπαιδευτικού της τάξης, όπως αυτό ακούστηκε κατά τη διάρκεια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης:

*«(ΓΑ2) Ήταν ενθουσιασμένος. Όταν του είπα ότι κάνατε μάθημα με την κυρία Ιωάννα και τον ρώτησα αν κάνατε διαφορετικά πράγματα, εκείνη την ώρα χαμογέλασε και ήταν πολύ ενθουσιασμένος», «(ΔΑ) Η Μελέτη του Περιβάλλοντος είναι γενικά ένα μάθημα που δεν ενδιαφέρει τους μαθητές και βαριούνται. Τώρα ανυπομονούν για την ώρα της Μελέτης και αρέσει σε όλους. Η Ιωάννα έχει καταφέρει να κάνει το μάθημα ελκυστικό και τους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτό».*

Το τρίτο εμπόδιο, τέλος, που είχε κάνει την εμφάνισή του στη φάση της αρχικής αξιολόγησης, ήταν η θέση των μαθητών μέσα στην τάξη. Όπως θυμόμαστε οι μαθητές δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στο μάθημα καθώς δεν έβλεπαν τον πίνακα και αισθάνονταν μακριά από τη δασκάλα τους. Η παρέμβαση στηριζόμενη στην ομαδική εργασία των μαθητών και στην παρουσίαση των νέων γνώσεων μέσα από βίντεο και ήχους, είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να δηλώνουν ότι: *«(ΜΑ2) Τώρα δεν έχω πρόβλημα. Δεν γράφουμε πολύ στον πίνακα και τα βίντεο τα βλέπω και από μακριά».* Αντίστοιχες δηλώσεις έκανε και η κα. ΔΑ κατά τις συζητήσεις μας. Παρατηρούσε ότι τα παιδιά δεν έκαναν πλέον παράπονα για τη θέση τους και δικαιολογούσε την άποψή της λέγοντας πως:

*«...είναι προσηλωμένοι στις εργασίες που έχει η ομάδα τους και πλέον, όπου και να βρίσκονται μέσα στην τάξη, μπορούν να δουλέψουν και από εκεί».*

Περνώντας στο τρίτο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, βρίσκουμε τις διακρίσεις. Όπως στα προηγούμενα, έτσι και σε αυτό παρουσιάστηκαν απόψεις που φανέρωναν αλλαγές. Η κύρια διάκριση που είχε αναφερθεί στην αρχική αξιολόγηση αφορούσε την επιλογή για συμμετοχή στο μάθημα. Κατά την τελική αξιολόγηση, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο ήταν σχεδιασμένο το μάθημα έδινε την ευκαιρία σε όλους να μιλάνε. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτησή μου για το παραπάνω θέμα δέχτηκα απαντήσεις που φανέρωναν την αλλαγή τόσο από την κα. ΔΑ όσο και τους μαθητές:

*«(ΔΑ) Επειδή είναι δουλεμένα όλα έτσι με ομάδες τους βοήθησε πολύ και ήταν ανάλογες οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες μέσα στην ομάδα. Ήταν δίκαιος ο τρόπος εργασίας τους. Όλοι είχαν ευκαιρία να συμμετάσχουν».*



«(MA6) Μου άρεσε που όλα τα παιδάκια μιλάνε»,

«(MA3) Όλοι να δουλεύουν ... (MA7) Δίκαιο είναι»,

«(MA10) Μου άρεσε, γιατί βγάζουν έξω ό,τι θέλουν και το μαθαίνουν και οι άλλοι».

Η τελευταία πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας ήταν οι προσπάθειες διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Σχετικά με την πτυχή αυτή οι μαθητές, οι γονείς και η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και εξέφρασαν τις γνώμες τους για αυτές. Οι δηλώσεις τους, σε γενικές γραμμές, κινούνταν στο ίδιο μήκος κύματος και συμφωνούσαν με όσα παρατηρούσα εγώ και τις σημειώσεις που κρατούσα. Κάποιες από τις δηλώσεις των μαθητών αναφέρονται παρακάτω:

«(MA9) Μου άρεσε που προσπαθούσαμε τα παιδιά να φτάσουμε στην καρτέκλα με κλειστά τα μάτια. Μου άρεσαν πάρα πολύ αυτά τα παιχνιδάκια που κάναμε στην τάξη»,

«(MA8) Μου άρεσε που φυτέψαμε φακές και παίζαμε παντομίμα», «(MA10) Ναι, είναι πιο ενδιαφέρον έτσι το μάθημα, γιατί μπορείς να το μάθεις και από το παιχνίδι. Με διάφορους τρόπους... Μου άρεσε και που παρουσιάσαμε το μάθημα και το μοντέλο που βγάλαμε για να μάθουμε το σώμα»,

«(MA2) Εμένα μου άρεσαν τα βίντεο και που διαλέγαμε και τα αθλήματα».

Η προσπάθεια διαφοροποίησης του μαθήματος έγινε αντιληπτή, επιπρόσθετα, από την κα. ΔΑ, η οποία δήλωσε:

«Είδα την προσπάθεια, τη δημιουργική προσπάθεια από πλευράς σου, είδα ότι όλα τα παιδιά προσεγγίστηκαν ισότιμα και δόθηκαν ίσες ευκαιρίες και ο σκοπός ήταν κανένας να μην παραγκωνιστεί, να μη βρεθεί στο περιθώριο, είδα πολύ ενδιαφέρον από πλευράς των παιδιών. Πιστεύω ότι αυτά που ζήσαμε μέσα στην τάξη στηρίζονται σε αυτά που μας είπες στην επιμόρφωση».

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι δηλώσεις των γονέων. Οι τελευταίοι αναγνώρισαν τη διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος και τόνισαν τα θετικά αποτελέσματα που έβλεπαν από αυτήν. Το σχόλιο της κα. ΓΑ4 συνόψιζε τα όσα μου είπαν:

«Ίσως ειδικά σε παιδιά που είναι πιο υπερκινητικά, οπότε σηκώνοντας τα από το θρανίο και βάζοντάς τα σε μία τέτοια δραστηριότητα πιο δημιουργική θα δείξουν κάποιες ικανότητες και δεξιότητες που έχουν, που αδικούνται κατά κάποιο τρόπο, όταν κάθονται. Είναι

*πιο δημοκρατικό κατά κάποιο τρόπο, δίνεται ίση μεταχείριση. Κιόλας επειδή μαθαίνουμε διαφορετικά, άλλοι είναι ακουστικοί, άλλοι οπτικοί τύποι, οπότε έτσι πιάνεις όλες τις ανάγκες».*

Τα θετικά τους σχόλια συνοδευόταν, επίσης, με την έκφραση της επιθυμίας τους η διαφορετική αυτή προσέγγιση του μαθήματος να λάμβανε χώρα και στα υπόλοιπα μαθήματα, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο και την ικανοποίηση των αναγκών από τη δική τους πλευρά:

*«(ΓΑ2) Βεβαίως και θα ήθελα να γίνεται και στα άλλα μαθήματα και πιστεύω ότι σε αυτή την ηλικία δεν θα πρέπει τα πράγματα να είναι τόσο τυπικά, πρέπει να είναι λίγο πιο ελεύθερα, πιο αέρινα, να αφήνουν τα παιδιά λίγο να αναπνέουν».*

Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης των δεδομένων, αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, όπως αυτά περιγράφονται στη συνέχεια.

### **9.1.2.3. Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν κατά την τρίτη φάση της έρευνας και η ανάλυσή τους, με βοήθησαν να κατανοήσω σε ποιο βαθμό η εφαρμογή των αρχών των δύο υπό μελέτη φιλοσοφιών οδήγησαν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην Α΄ τάξη.

Αναλύοντας τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των συμμετεχόντων, είδα πως η εφαρμογή τους στο μάθημα οδήγησε στη δημιουργία πιο ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης για τους μαθητές. Ειδικότερα, αξιοποιώντας την πρώτη αρχή για παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων του νέου περιεχομένου, μετέτρεψα το παλιό μάθημα σε ένα ευέλικτο εργαλείο, σύμφωνα με το μαθησιακό στυλ και τις ανάγκες κάθε μαθητή. Η παρουσίαση του μαθήματος με πολλαπλούς τρόπους και μέσα μου έδωσε τη δυνατότητα να εμπλέξω στη διδασκαλία μου όλους τους μαθητές, χωρίς να λειτουργεί ως παρεμποδιστικός παράγοντας η διαφορετικότητά τους. Κάνοντας χρήση διαφόρων μέσων φάνηκε πως κατάφερα να κάνω προσβάσιμο το μάθημα σε

όλους τους μαθητές, κάτι που δεν ήταν πάντα εφικτό, όταν αυτό στηριζόταν στο περιεχόμενο και τη δομή του σχολικού εγχειριδίου, όπως είχε φανεί αρχικά.

Συνδυαστικά με την πρώτη αρχή έδρασε και η δεύτερη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η οποία αναφέρεται στην παροχή πολλαπλών μέσων έκφρασης και δράσης. Εκτός δηλαδή της δυνατότητας μου να χρησιμοποιώ διαφορετικά μέσα στη διδασκαλία, εφαρμόζοντας τη δεύτερη αρχή μου δόθηκε η ευκαιρία να προσφέρω στους μαθητές ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους να εκφραστούν οι ίδιοι. Δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή, δραματοποίηση, παρουσίαση και επίδειξη αποτέλεσαν κύριες ευκαιρίες για τους μαθητές να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους με τρόπο που οι ίδιοι επέλεξαν ότι τους ταιριάζει. Η δυνατότητα αυτή για έναν διαφορετικό τρόπο παρουσίασης, στην αρχή της παρέμβασης, παραξένεψε αρκετά τους μαθητές. Στη συνέχεια, όμως, καθώς αυτό γινόταν σε κάθε μάθημα, οι μαθητές άρχισαν να το μαθαίνουν, να το συνηθίζουν και τελικά να το απολαμβάνουν, όπως δήλωσαν και στις συνεντεύξεις τους. Η δεύτερη αυτή αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στην προώθηση της συμπερίληψης, από τη στιγμή που έδινε την ευκαιρία σε κάθε μαθητή να εκφραστεί και να παρουσιάζει το δικό του τρόπο σκέψης μέσα σε ένα περιβάλλον όπου το λάθος όχι απλά ήταν ανεκτό, αλλά επιθυμητό αφού αποτελούσε αφορμή για συζητήσεις και επανεξέταση του υπό μελέτη θέματος. Οι μαθητές έβγαιναν από το μαθησιακό περιθώριο και έρχονταν στο προσκήνιο.

Συμπληρωματικά με τις δύο πρώτες αρχές λειτούργησε και η τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η οποία αναφέρεται στην παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής. Με οδηγό την αρχή αυτή έγινε προσπάθεια να σχεδιαστούν δραστηριότητες που προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών και καλλιεργούσαν την αυτορρύθμιση τους. Έτσι, οι δραστηριότητες γίνονταν σε ομάδες, όπου κάθε μαθητής αναλάμβανε ρόλο καθοριστικό για την ολοκλήρωση της εργασίας. Όπως είδαμε από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, η

ομαδική εργασία τους επέτρεψε να καλλιεργήσουν τη συνεργατικότητα τους, να ελαττώσουν τον ανταγωνισμό ανάμεσα τους, να αυξήσουν το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης, αλλά και να εξασκηθούν στο να διατηρούν την επιμονή και την προσπάθειά τους, κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με δραστηριότητα. Η επιλογή των θεμάτων κατά την εργασία σε ομάδες γινόταν από τους ίδιους τους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντα τους. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν να αυξηθεί τόσο το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων όσο και η κουλτούρα συνεργασίας τους.

Προς την ίδια κατεύθυνση με τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση λειτούργησαν, για την προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών, και οι αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας γνώμονα την πρώτη αρχή, την ικανοποίηση των αναγκών τόσο των μαθητών όσο και των γονέων και της εκπαιδευτικού, σχεδίασα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες. Η ανάλυση των δεδομένων της τελικής αξιολόγησης φανέρωσε πως οι ανάγκες τους όντως ικανοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Τα παράπονα των συμμετεχόντων εξαλείφθηκαν και τη θέση τους πήρε η επιθυμία για συνέχιση της παρέμβασης και σε άλλα μαθήματα. Αυτό επέτρεψε τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές έδειχναν θέληση να συμμετέχουν και απολάμβαναν τη μαθησιακή διαδικασία. Ήρθαν πιο κοντά σε μένα και την κα. ΔΑ και το κλίμα της τάξης έγινε περισσότερο ευχάριστο και οικείο.

Επιπρόσθετα, και η δεύτερη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η πίστη στη συνεχή βελτίωση, συνέβαλε ώστε να επιτευχθεί ο στόχος μου για συμπερίληψη όλων των παιδιών. Η αρχή αυτή λειτούργησε ιδιαίτερα βοηθητικά καθώς με προωθούσε να κάνω συνεχώς αξιολόγηση του μαθήματος και να προβαίνω σε αλλαγές, οι οποίες θα έφερναν πιο κοντά το μάθημα σε κάθε μαθητή της τάξης. Επίσης, η βελτίωση δεν προερχόταν μόνο από τη δική μου πλευρά, αλλά με τον καιρό άρχισε και από την πλευρά των μαθητών. Η αγάπη των παιδιών για το μάθημα της Μελέτης, που όπως είδαμε ολοένα και μεγάλωνε, τα έκανε να

ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για τις δραστηριότητες και να φροντίζουν για την ομαλή διεξαγωγή τους.

Η συμμετοχή όλων, δηλαδή η τρίτη αρχή, έδρασε και αυτή προς την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως ανέφεραν οι τρεις ομάδες ερωτηθέντων, η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό, αφού σύμφωνα με την αρχή αυτή επιλέχθηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που βασίζονταν στη συνεργασία κάθε μέλους της ομάδας. Ακόμη και μαθητές που βρίσκονταν προηγουμένως στο περιθώριο, παρακινήθηκαν και τελικά συμμετείχαν ισότιμα και με μεγάλη ευχαρίστηση.

Έγινε, λοιπόν, φανερό ότι οι δύο αυτές φιλοσοφίες δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στην τάξη, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής καθώς και να βγουν από το περιθώριο οι μαθητές που βρισκόταν σε αυτό, να έρθουν στο προσκήνιο ως πρωταγωνιστές της τάξης μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, σε ένα ενδιαφέρον μάθημα όπου κυριαρχούσε η αυξημένη συμμετοχή όλων. Οι 6 αρχές μεμονωμένα αλλά και συνδυαστικά με βοήθησαν να επιτύχω το στόχο που αρχικά είχα θέσει. Η μία φιλοσοφία λειτούργησε συμπληρωματικά με την άλλη, καλύπτοντας και μην αφήνοντας κανένα περιθώριο για αποκλεισμό οποιουδήποτε μαθητή από τη διδασκαλία. Θεωρώ πως ο συνδυασμός των δύο φιλοσοφιών ήταν αυτός που οδήγησε στο επιθυμητό αποτέλεσμα, ύστερα από παρέμβαση τόσο μικρού διαστήματος.

Ο βαθμός προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, συμπερασματικά, θα λέγαμε πως ήταν μεγάλος. Τα εμπόδια που είχαν εμφανιστεί αρχικά ξεπεράστηκαν όλα και παράλληλα δημιουργήθηκαν συνθήκες ανάπτυξης της συμπερίληψης όλων των μαθητών. Η συμπεριληπτική κουλτούρα των μαθητών καλλιεργήθηκε, η περιθωριοποίηση συγκεκριμένων παιδιών εξαλείφθηκε και δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούσε η ισότιμη μεταχείριση, οι ίσες ευκαιρίες, το αυξημένο ενδιαφέρον, η μεγάλη

συμμετοχή και η συνεργατικότητα μεταξύ των παιδιών. Ο μικρός βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που είχε γίνει φανερός στην αρχική αξιολόγηση της Α΄ τάξης, μεταβλήθηκε σε αρκετά μεγάλο, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Οι δύο φιλοσοφίες λειτούργησαν καθοριστικά προς τη σημαντική αυτή αλλαγή, αφού δημιούργησαν εύφορο έδαφος, ώστε η συμπερίληψη των μαθητών όχι απλά να προωθηθεί, αλλά να αναπτυχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

#### **9.1.2.4. Περιορισμοί και δυσκολίες**

Παρά το μεγάλο βαθμό προώθησης της συμπερίληψης, δεν θα μπορούσα να αποκρύψω το γεγονός ότι κατά την παρέμβαση προέκυψαν κάποιες δυσκολίες και υπήρχαν συγκεκριμένοι περιορισμοί.

Ειδικότερα, η κύρια δυσκολία που συνάντησα έλαβε χώρα στην αρχή της εισόδου μου στην Α΄ τάξη. Αυτή αφορούσε το γεγονός ότι η παρέμβαση θα γινόταν σε μία τάξη στην οποία δεν γνώριζα εξαρχής όλους τους μαθητές. Από το σύνολο συμμετείχαν στην αρχική φάση της έρευνας μόνο οι μισοί. Επιπλέον, αν και είχα παρακολουθήσει κάποιες φορές μαθήματα μέσα στην τάξη, αυτό δεν ήταν αρκετό ώστε να γνωρίσω σε μεγάλο βαθμό το σύνολο των μαθητών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τις πρώτες φορές της διδασκαλίας μου να μη γνωρίζω εντελώς όλους τους μαθητές, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Σε αυτήν την προσπάθεια με βοήθησε ιδιαίτερα η δασκάλα της τάξης, η οποία μου έδινε συνεχώς πληροφορίες για τους μαθητές αυτούς και κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων λάμβανε υπόψη τις ανάγκες τους. Στο κομμάτι αυτό, η συνεργασία μου μαζί της ήταν καθοριστικής σημασίας, αφού, χωρίς αυτή, η γνωριμία με τα παιδιά και τις ανάγκες τους θα μου έπαιρνε αρκετό χρόνο από τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

Εκτός της δυσκολίας αυτής δεν συνάντησα κάποια άλλη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο αντικείμενο που είχα να διδάξω, τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, ένα μάθημα που αφήνει πολλά περιθώρια στην επιλογή δραστηριοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής προς όλους. Από το γεγονός αυτό προέκυψε και ο περιορισμός της παρέμβασής μου, αφού ερεύνησα μόνο το συγκεκριμένο μάθημα και όχι τα υπόλοιπα. Τα αποτελέσματα από μία αντίστοιχη παρέμβαση στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Α΄ τάξης, δεν ξέρω ποια θα μπορούσαν να είναι.

### **9.1.3. Δ΄ Τάξη**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση της Δ΄ τάξης αντανακλούσαν τις αλλαγές που έλαβαν χώρα στις αλληλεπιδράσεις, τις συνεργασίες, τη συμμετοχή των μαθητών καθώς και στα εμπόδια, τις διακρίσεις και τις προσπάθειες διαφοροποίησης του μαθήματος της Ιστορίας. Η τελική αξιολόγηση της Δ΄ τάξης με βοήθησε στη διατύπωση των αποτελεσμάτων σχετικά με την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε αυτήν καθώς και σχετικά με το στόχο μου για προώθηση της συμπερίληψης.

#### **9.1.3.1.Κλίμα τάξης**

Όπως ανέφερα και στην ανάλυση της παρέμβασης, αυτή έγινε κατά κύριο λόγο από μένα και όχι σε μορφή συνδιδασκαλίας με τον κ. ΔΔ. Αυτό είχε ως άμεσο αποτέλεσμα το κλίμα της τάξης και συγκεκριμένα οι πτυχές των αλληλεπιδράσεων και των συνεργασιών να αφορούν σε μένα και τους μαθητές, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τον δάσκαλο της τάξης.

Αρχικά, όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εμού και των μαθητών αυτές άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό. Πριν την παρέμβαση γνώριζα ελάχιστα τους μαθητές του

τμήματος, ενώ μετά αναπτύχθηκε μία σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσά μας. Οι μαθητές δήλωναν συνεχώς «(ΜΔ6) Πόσο μας αρέσει που κάνουμε μαζί σας το μάθημα της Ιστορίας» και «(ΜΔ1) Κυρία, θέλουμε μόνο μαζί σας να κάνουμε μάθημα». Η αλλαγή αυτή γινόταν φανερή και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπου οι μαθητές έρχονταν κοντά μου για να μου πουν τους προβληματισμούς τους. Πολλές από τις παρατηρήσεις μου αφορούσαν σε αυτό το κομμάτι, ενώ στο αναστοχαστικό ημερολόγιο είχα σημειώσει:

*«Οι σχέσεις μας μέρα με τη μέρα αλλάζουν. Νιώθω ότι οι μαθητές είναι πιο κοντά μου και εγώ πιο κοντά σε αυτούς. Στην αρχή υπήρχε μία απόσταση και μία διστακτικότητα, η οποία εξανεμίζεται σιγά σιγά».*

Η βασική όμως αλλαγή που σημειώθηκε στο κομμάτι των αλληλεπιδράσεων ήταν στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οι μαθητές αναφερόμενοι στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας ανάμεσά τους, παρουσίασαν το πώς διαμορφώθηκαν οι σχέσεις τους μετά το πέρας της παρέμβασης:

*«(ΜΔ10) Έχουμε φτιάξει καλή ομάδα και συναντιόμαστε και εκτός σχολείου»,*

*«(ΜΔ5) Πλέον παίζουμε και σαν τάξη όλοι μαζί, ειδικά στο κυνηγητό δεν υπάρχει κάποιος που να μην έρχεται να παίζει»,*

*«(ΜΔ6) Έτσι ήρθαμε και πιο κοντά, δεν μαλώνουμε πολύ»,*

*«(ΜΔ12) Μας έμαθαν (οι ομάδες) να συνεργαζόμαστε. Δεν υπάρχει ανταγωνισμός, ενώ παλιότερα χωρίς τις ομάδες υπήρχε».*

Λόγο για την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της βελτίωσης των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές έκαναν, επιπρόσθετα, οι γονείς και ο δάσκαλος της τάξης:

*«(ΓΔ7) Ήρθαν πιο κοντά οι μαθητές, αναπτύχθηκε η κοινωνικοποίησή τους. Είναι ένας τρόπος για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές»,*

*«(ΓΔ8) Η συνεργασία τους βοήθησε. Και με άτομα που μέσα στην τάξη έχουν μία διαφορετικότητα. Τα φέρνει πιο κοντά»,*

*«(ΔΔ) Σίγουρα μπορεί να βοηθήσει και τους άρεσε και, πέρα από το μάθημα, τους βοηθάει να συνεργάζονται, να σέβονται το χρόνο και χώρο του άλλου, να αλληλοβοηθούνται, να τηρούνε τους κανόνες».*

Σημαντική, επίσης, ήταν η έλλειψη σχολίων για τους περιθωριοποιημένους μαθητές, που είχαν αναδειχθεί στην πρώτη φάση της έρευνας. Οι μαθητές ΜΔ16 και ΜΔ17 είχαν



ενταχθεί στις ομάδες εργασίας τους και στη διάρκεια της παρέμβασης γίνονταν όλο και περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Αυτό το παρατηρούσα και στα διαλείμματα, όπου πλέον δεν υπήρχαν παράπονα που να τους αφορούν. Συμμετείχαν στα παιχνίδια όπως και οι συμμαθητές τους και σταμάτησαν να βρίσκονται στο περιθώριο. Το ίδιο διαπίστωναν και οι γονείς των μαθητών, δηλώνοντας:

*«(ΓΔ2) ...ούτε παράπονο έχουσε κάνει για κανένα παιδί, είναι όλα μαζί σαν ομάδα. Καμία σχέση με πριν».*

Συνοπτικά, είδαμε, λοιπόν, πως σημειώθηκαν αρκετές αλλαγές στο κλίμα της τάξης μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης στο μάθημα της Ιστορίας. Οι μεταβολές αφορούσαν στις σχέσεις ανάμεσα σε μένα και τους μαθητές καθώς και αναμεταξύ τους. Πλέον αυτές χαρακτηρίζονταν από συνεργατικότητα, ομαδικό πνεύμα και αποδοχή προς όλους.

### **9.1.3.2. Μαθησιακή διαδικασία**

Αλλαγές παρατηρήθηκαν και στο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, με αυτές να αφορούν στην πτυχή της συμμετοχής, της εξάλειψης των εμποδίων και διακρίσεων όπως και των προσπαθειών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Ξεκινώντας με τη συμμετοχή των μαθητών, ακούστηκαν αρκετά σχόλια για το πώς αυτή άλλαξε χάρη στην παρέμβαση που έγινε στο μάθημα της Ιστορίας. Κατά την αρχική αξιολόγηση, θυμόμαστε ότι η γενική συμμετοχή στα μαθήματα ήταν μικρή και ακόμη περισσότερο ελάχιστη για το μάθημα της Ιστορίας. Ωστόσο, όλο αυτό φάνηκε να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης:

*«(ΜΔ4) Ήτανε πιο ωραίο όταν κάναμε εμείς το σχεδιάγραμμα, γιατί βοηθήσαμε όλοι μαζί και μετά τα θυμόμασταν και κάναμε και ομάδες. ... Οι ερωτήσεις ήτανε τέλειες γιατί θυμόσουνα το μάθημα, σου κάναν ερωτήσεις, απαντούσες και μετά έκανες εσύ ερωτήσεις και το μάθαινες το μάθημα. Άκουγες και τις απαντήσεις και τις ερωτήσεις των άλλων και το μάθαινες».*

*«(ΜΔ10) Έκαναν ερωτήσεις και απαντήσεις και λέγαμε όλοι μαζί το μάθημα. Μου άρεσαν γιατί συμμετείχαμε όλοι».*

Την ίδια άποψη είχε σχηματίσει και ο κ. ΔΔ, ο οποίος αναφερόμενος στο φιδάκι ερωτήσεων είπε:

*«Ναι γιατί και αυτό τους άρεσε, τους έκανε μέρος της ομάδας, τους έκανε όλους να συμμετέχουν, περίμεναν ο καθένας τη σειρά του για να συνεχιστεί αυτό που γινόταν. Τους έδωσε μία ευκαιρία να αισθανθούν υπεύθυνοι και ήθελαν να δείξουν ότι συμμετέχουν».*

Η αύξηση της συμμετοχής έγινε αντιληπτή σε μένα από τα πρώτα κιόλας μαθήματα, όπου οι μαθητές ανυπομονούσαν να κάνουμε Ιστορία και κατά τη διάρκεια του μαθήματος όλοι πρόσεχαν και είχαν ενεργό ρόλο. *«Ο ενθουσιασμός τους με κατακλύζει, μόλις μπω στην τάξη»*, έγραφα συχνά στο ημερολόγιό μου. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς αν και τόνιζαν ότι δεν ήξεραν τι συνέβαινε μέσα στο μάθημα, εξέφραζαν την άποψη ότι η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούσα *«(ΓΔ6) ...σίγουρα τους βοηθάει περισσότερο να συμμετέχουν»*.

Εκτός από την αύξηση της συμμετοχής, οι τρεις ομάδες αντιλαμβάνονταν και την υπερπήδηση των εμποδίων, που είχαν αναφέρει κατά την αρχική αξιολόγηση. Το βιβλίο της Ιστορίας και η έλλειψη ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών θυμόμαστε πως ήταν οι δύο κύριο παρεμποδιστικοί παράγοντες που είχαν επισημανθεί. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι παράγοντες αυτοί έπαψαν να λειτουργούν ως εμπόδια, μέσω της αύξησης του ενδιαφέροντος και της κάλυψης των αναγκών τους. Στο κομμάτι αυτό αναδείχθηκε, ακόμη, ως αρωγός στην υπέρβαση των εμποδίων, η προσπάθεια διαφοροποίησης του μαθήματος. Οι συμμετέχοντες στα σχόλιά τους αναφέρθηκαν στα διαφορετικά μέσα και τρόπους διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν κατά τη παρέμβαση και λειτούργησαν βοηθητικά προς τον τιθέμενο στόχο. Οι τρεις αυτές πτυχές αλληλοσυμπληρώνονταν και αλληλοσυνδέονταν στα σχόλιά τους, που παρουσιάζονταν ομόφωνα και από τις τρεις ομάδες. Ξεκινώντας από την ομάδα των μαθητών, χαρακτηριστικά ήταν τα σχόλια ορισμένων:

*«(ΜΔ9) Αν το διαβάζεις μόνο δεν το καταλαβαίνεις καλά, αν το έβλεπες (στο βίντεο) το καταλάβαινες καλύτερα»*,

«(ΜΔ11) Μας τα εξηγείτε πάρα πολύ καλά και εσείς και με τη φωτοτυπία και με όλα. Το βιβλίο έχει πιο πολλά λόγια και με κουράζει αυτό»,

«(ΜΔ12) Και μου αρέσει που βγάζουμε εμείς τις ερωτήσεις και δεν μας τις κάνετε εσείς και που πρέπει να διαβάσουμε όλο το μάθημα. Το εξηγούμε στους άλλους, κάνουμε κάποιες άλλες δραστηριότητες, κάνουμε και θέατρο»,

«(ΜΔ7) Ναι γιατί όποτε βλέπαμε βίντεο κάναν όλοι ‘α τι ωραία!’ και μετά είχε ησυχία η τάξη... (ΜΔ1) Και εκεί καταλαβαίνεις ότι τους αρέσει όλους. Γιατί αν δεν μας αρέσει πολύ, κάνουμε φασαρία».

Την εξάλειψη των παρεμποδιστικών παραγόντων τόνιζαν και οι γονείς των μαθητών με τις δηλώσεις τους:

«(ΓΔ9) Σε σχέση και με πέρυσι, το περσινό βιβλίο ήτανε πιο ωραίο, δεδομένου δηλαδή αυτού, αύξησε πολύ το ενδιαφέρον τους. Του άρεσε και μου το είπε πάρα πολλές φορές για το συγκεκριμένο μάθημα, του άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος που το κάνατε το μάθημα, μου είπε τι κάνατε, με τα βίντεο... Ναι και κάλυπτε και περισσότερα στυλ μαθητών, γιατί είναι και παιδιά που δεν μπορούν να αποστηθίζουν ή να διαβάσουν, το βλέπουν σαν ένα βουνό».

Από τους γονείς, επίσης, τονίστηκε το γεγονός ότι ο τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόσα κατά την παρέμβαση βοήθησε και τους ίδιους.

«(ΓΔ7) Με βοήθησε η φωτοτυπία για τις ερωτήσεις και για μένα να το καταλάβω πιο εύκολα, πιο γρήγορα»,

«(ΓΔ2) Ξέρεις ακριβώς τι ερωτήσεις να της δώσεις και ποιες είναι οι απαντήσεις. Ήταν πιο εύκολο και για μας, παρόλο που η ιστορία είναι λίγο δύσκολη».

Την αλλαγή της αντιμετώπισης του μαθήματος από τους μαθητές παρατήρησε και ο κ. ΔΔ. Οι δηλώσεις του βρισκόταν σε σύμπνοια με αυτές των άλλων δύο ομάδων και επιβεβαίωναν τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης.

«Μου άρεσε ότι έκανες πολύ ζωντανό το μάθημα. Η εικόνα και ο ήχος είναι σαν να το ζεις... είναι αδύνατο να τα πεις έτσι με λόγια και να γίνουν τόσο κατανοητά, όσα ήταν σε κίνηση, τρισδιάστατα, με ήχο, με χρώματα, με εντυπωσιακό τρόπο. Και έτσι έγινε και το μάθημα πιο ενδιαφέρον, πιο χαρούμενο, πιο οικείο».

Ωστόσο, ο κ. ΔΔ δεν στάθηκε μόνο στη θετική πλευρά της παρέμβασης. Έκανε λόγο για κάποιες αδυναμίες και περιορισμούς του μαθήματος, με τον τρόπο που σχεδιάστηκε από μέρος μου, και επιπρόσθετα εξέφρασε την αντίθεσή του προς την επιλογή μου το μάθημα να γίνεται κατά κύριο λόγο από τους μαθητές. Συγκεκριμένα δήλωσε:

*«Για να γίνεται κάθε φορά νομίζω είναι λίγο πολύ. Αυτά που έκανες εσύ ήταν πολύ ωραία και εντυπωσιακά, όμως θεωρώ ότι παίρνουν πολύ περισσότερο χρόνο από μία συμβατική μέθοδο διδασκαλίας και δεν ξέρω αν είναι εφικτό εάν θέλεις να τελειώσεις την ύλη... Επίσης, να σου πω την αλήθεια πιστεύω πολύ ωραία όλα αυτά να συμμετέχουν τα παιδάκια και να λένε και να κάνουν και να δείχνουν, αλλά είναι πολύ σημαντικός και ο ρόλος του δασκάλου στο ότι θα τονίσει, στο πώς θα μεταδώσει. Δηλαδή δεν συμφωνώ... όχι δεν συμφωνώ, αλλά δεν νομίζω ότι το μάθημα θα πρέπει να γίνεται μόνο με εκείνα».*

Μία τελευταία αλλαγή που σημειώθηκε από την παρέμβαση στο μάθημα της Ιστορίας ήταν στο κομμάτι των διακρίσεων. Από την αρχική αξιολόγηση θυμόμαστε ότι τα παιδιά δέχονταν άνηση μεταχείριση, όταν εξέφραζαν την επιθυμία τους να πουν μάθημα. Η πρακτική αυτή φάνηκε να αλλάζει στα πλαίσια της παρέμβασης και να προωθείται η εξάλειψη των διακρίσεων.

*«(ΜΔ14) Μου άρεσε που κάναμε ερωτήσεις εμείς ο ένας στον άλλον, επειδή όλοι ρωτούσαν. Μπορούσατε να βγάλετε μόνο τα κορίτσια και όχι εμάς. Ενώ έτσι όλοι ρωτούσαν»,*

*«(Ερευνήτρια) Πιστεύετε ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έδινε ίσες ευκαιρίες στα παιδιά για να συμμετέχουν στο μάθημα; (ΔΔ) Μάλιστα. Δεν έχω κανένα λόγο να μην το πιστεύω. Ναι σίγουρα».*

Κλείνοντας, επομένως το κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, είδαμε πως στο μεγαλύτερο βαθμό υπήρχε μία ταύτιση απόψεων, από τις τρεις πλευρές των συμμετεχόντων, σχετικά με τον τρόπο που λειτούργησε η διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος.

### **9.1.3.3.Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Από τα σχόλια των συμμετεχόντων στην τρίτη φάση της έρευνας και από τις παρατηρήσεις μου έγιναν διακριτά τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Αυτά αντανάκλυσαν τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, που χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό των μαθημάτων, και κατέδειξαν πώς οι δύο φιλοσοφίες συνέβαλαν στην ικανοποίηση του αρχικού στόχου που είχα θέσει, για συμπερίληψη όλων των μαθητών.

Αναλύοντας την κάθε αρχή ξεχωριστά μπορεί κανείς να διακρίνει τη συμβολή της στην επίτευξη του στόχου. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση συνέβαλε ώστε οι μαθητές, έχοντας πολλές ευκαιρίες παρακολούθησης του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους, να το κατανοήσουν καλύτερα και να συμμετέχουν σε αυτό με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θέληση. Το μάθημα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, παρουσιαζόταν μέσω βίντεο, εννοιολογικού χάρτη, δραματοποίησης, και ερωτήσεων. Οι πολλαπλοί τρόποι επιλέχθηκαν με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του τμήματος και στόχο είχαν να ανταποκρίνονται στο διαφορετικό στυλ μάθησης του καθενός. Οι μαθητές, επιβεβαιώνοντάς το και οι ίδιοι, μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους το κατανοούσαν βαθύτερα και ήταν σε θέση να το αποδώσουν και οι ίδιοι. Επιπλέον, επιλέγοντας διαφορετικούς τρόπους για την παρουσίαση του μαθήματος ήταν εφικτή η απόδοση ισότιμων ευκαιριών παρακολούθησης μαθήματος προς όλους τους μαθητές. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι έχοντας γνώμονα την πρώτη αυτή αρχή κατάφερα να σχεδιάσω τα μαθήματα, ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να τα παρακολουθήσει και να τα κατανοήσει στο μέγιστο βαθμό.

Προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε και η δεύτερη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Η αρχή αυτή συνέβαλε, ώστε οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην παρουσίαση του μαθήματος από τους ίδιους. Επιλέγοντας δραστηριότητες δραματοποίησης και σκυταλοδρομία ερωτήσεων, έδωσα την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν και να αποδώσουν το μάθημα με τρόπο που τους ταιριάζει. Η ελευθερία στην επιλογή έκανε τους μαθητές να θέλουν και τελικά να συμμετάσχουν όλοι τόσο στις ερωτήσεις αξιολόγησης του προηγούμενου μαθήματος όσο και στις δραστηριότητες εμπέδωσης του προς παράδοση μαθήματος.

Παράλληλα με τις δύο πρώτες έδρασε και η τρίτη αρχή. Επιλογές στο σχεδιασμό του μαθήματος, όπως η προβολή των βίντεο, η ενασχόληση με τους εννοιολογικούς χάρτες και οι

ερωτήσεις, προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών και βοηθούσαν στην επίτευξη της αυτορρύθμισης και στη διατήρηση της επιμονής και της προσπάθειας. Με γνώμονα την αρχή αυτή, το ενδιαφέρον και η αγάπη για την Ιστορία αυξήθηκε, ενώ ταυτόχρονα ήρθαν όλοι στο προσκήνιο με την ενεργό και αυξημένη συμμετοχής τους στο μάθημα. Οι τρεις αρχές οδήγησαν στην εξάλειψη της αποχής των μαθητών, του φαινομένου της περιθωριοποίησης τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος καθώς και στην απόδοση ισότιμων ευκαιριών συμμετοχής σε πολλαπλά επίπεδα.

Συνδυαστικά με τις τρεις παραπάνω αρχές λειτούργησαν και οι τρεις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, η πρώτη αρχή, η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, λειτούργησε προωθητικά σε μένα, ώστε να σχεδιάζω τα μαθήματα με γνώμονα και προτεραιότητα αυτές. Οι ανάγκες τους, όπως εκφράστηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας, ήταν η διαμόρφωση ενός ενδιαφέροντος και κατανοητού μαθήματος, στα πλαίσια δημιουργίας κλίματος στην τάξη, όπου θα λαμβάνουν την πλήρη προσοχή και οι ίδιοι θα συμμετέχουν ενεργητικότερα. Διερευνώντας και κατανοώντας τες πλήρως, κατάφερα να ανταπεξέλθω σε αυτές στο μέγιστο δυνατό βαθμό, κάτι που στοιχειοθετήθηκε και από τις τρεις ομάδες συμμετεχόντων.

Βέβαια, η επιλογή των δραστηριοτήτων έγινε και με γνώμονα τη δεύτερη αρχή, η οποία αναφέρεται στην πίστη στη συνεχή βελτίωση. Όπως ανέφερα και προηγουμένως, το μάθημα αν και έχει ως βάση ένα συγκεκριμένο σχεδιασμό, δέχτηκε αρκετές αλλαγές, ώστε να ανταποκρίνεται κάθε φορά στις ανάγκες και να προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων. Με βάση την αρχή αυτή, ανέτρεχα συνεχώς τις σημειώσεις από τις παρατηρήσεις μου και επιζητούσα την ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων, για να αντιλαμβάνομαι τυχόν δυσκολίες και να τις επιλύω. Με βοήθησε να έχω πάντα ως επιδίωξή μου το άριστο μάθημα, να μην ξεφεύγω από το στόχο μου για προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών και να προσηλώνομαι σε αυτόν με ακόμα καλύτερη ζέση. Σύμμαχοι στην προσπάθεια αυτή

αποτέλεσαν και οι ίδιοι οι μαθητές της τάξης, οι οποίοι αγαπώντας με τον καιρό όλο και περισσότερο το μάθημα προσπαθούσαν αυτό να διεξάγεται ομαλά και ευχάριστα για όλους. Οι μαθητές, καθώς άρχισαν να εξοικειώνονται με το νέο τρόπο διδασκαλίας μαθήματος, συνέβαλαν στην αύξηση της συμμετοχής των συμμαθητών τους, με το να εργάζονται ομαδικά και καλλιεργώντας το αίσθημα της κοινής ευθύνης μέσα στην τάξη. Έτσι, η προσπάθεια για βελτίωση που προερχόταν τόσο από μένα όσο και από τους μαθητές, συνέβαλε στην προώθηση της συμπερίληψης όλων των μαθητών.

Τέλος, η τρίτη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η ενεργός συμμετοχή όλων, συνέβαλε και αυτή με τη σειρά της στο σχεδιασμό ενός συμπεριληπτικού μαθήματος. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονταν με τρόπο ώστε να μπορούν να δύνανται να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές και η συμμετοχή τους να είναι αποτέλεσμα της θέλησής τους και όχι ως εξαναγκασμός από την πλευρά μου. Τους ενθουσίαζαν κάθε φορά τόσο πολύ τους που ανυπομονούσαν για το κάθε μάθημα Ιστορίας. Το πηγαίο ενδιαφέρον τους έκανε να συμμετέχουν ενεργά και να προσπαθούν να βελτιώνονται συνεχώς.

Συμπερασματικά, γίνεται αντιληπτό ότι οι 6 αρχές των δύο φιλοσοφιών λειτούργησαν συνδυαστικά και συνέβαλαν ουσιαστικά στην επίτευξη του στόχου μου για προώθηση της συμπερίληψης. Ο μικρός βαθμός ανάπτυξής της που είχε καταδειχθεί αρχικά, μεταβλήθηκε σε αρκετά μεγάλο. Πλέον, μέσα στην τάξη επικρατούσε κλίμα αποδοχής, συνεργατικότητας, αλληλεγγύης, προσπάθειας για το καλύτερο καθώς και ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής όλων. Μέσω της παρέμβασης, ήρθαν στο προσκήνιο όλοι οι μαθητές, ανέλαβαν ενεργούς ρόλους και είδαν τις ανάγκες τους να ικανοποιούνται, αφού προηγουμένως αυτές είχαν ακουστεί και τους είχε δοθεί η απαραίτητη προσοχή. Η παρέμβαση, σχεδιασμένη και δομημένη με βάση τις δύο φιλοσοφίες, διαμόρφωσε ένα περιβάλλον ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία τελικά άνθισε μέσα σε αυτό και καλλιεργήθηκε στο μέγιστο δυνατό βαθμό, δεδομένου του σύντομου χρονικού διαστήματος της διεξαγωγής της.

#### **9.1.3.4.Περιορισμοί και δυσκολίες**

Κύρια δυσκολία που αντιμετωπίστηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην Δ΄ τάξη ήταν το γεγονός ότι δεν γνώριζα αρχικά όλους τους μαθητές. Όπως ανέφερα και προηγουμένως για την Α΄ τάξη, η είσοδος σε μία τάξη όπου πολλοί από τους μαθητές είναι άγνωστοι είναι αρκετά δύσκολη και απαιτητική. Στην προσπέλαση του εμποδίου αυτού με βοήθησε ο κ. ΔΔ παρέχοντάς μου πληροφορίες για τους μαθητές της τάξης του, τις ανάγκες και τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ τους. Μία παρόμοια δυσκολία, όμως, δεν θα μπορούσα να πω πως θα είχε να αντιμετωπίσει κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος θα απευθύνει την παρέμβαση στην τάξη του, που την γνωρίζει από την αρχή της χρονιάς.

Επίσης, παρεμποδιστικός παράγοντας πολλές φορές αναδείχθηκε και ο χρόνος. Πολλά μαθήματα του βιβλίου απαιτούσαν για την επεξεργασία τους περισσότερο χρόνο από τη μία διδακτική ώρα, κάτι όμως που δεν ήταν πάντα εφικτό να γίνει. Η μεγάλη ύλη του βιβλίου σε συνδυασμό με το χάσιμο μαθημάτων, λόγω σχολικών εκδηλώσεων, δημιουργούσε ασφυκτική πίεση, όταν χρειαζόμουν επιπλέον χρόνο και δεν μπορούσα να τον έχω. Η έλλειψη ευελιξίας του αναλυτικού προγράμματος στο θέμα οργάνωσης του χρόνου είναι μία πραγματικότητα που συχνά συναντάται από τους εκπαιδευτικούς και στην περίπτωση μας καταδείχθηκε και από τον κ. ΔΔ.. Σημαντική, επομένως πρόταση για αλλαγή θα αποτελούσε η αναδιάρθρωση όλων των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να είναι λιγότερα ασφυκτικά και να προβλέπουν περισσότερο χρόνο για λιγότερη και πιο ευπροσάρμοστη ύλη.

Η τελευταία δυσκολία που συνάντησα προερχόταν από την πλευρά του κ. ΔΔ. Όπως έχω αναφέρει και παραπάνω, ο σχεδιασμός και η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν αποκλειστικά από μένα. Η κουλτούρα του συγκεκριμένου δασκάλου, που απείχε αρκετά από τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δεν με άφηνε να έχω πιο στενή συνεργασία



μαζί του. Ο ίδιος αρκετά προσκολλημένος σε παραδοσιακές απόψεις για το ρόλο του δασκάλου, αν και έβλεπε τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης, εμφανιζόταν αρνητικός στο να ακολουθήσει μία παρόμοια διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Αυτό είχε ως άμεσο αποτέλεσμα, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης να επιστρέψει στην παλιά μεθοδολογία του και να εμφανιστούν για άλλη μία φορά τα ίδια εμπόδια. Ένας βασικός, επομένως, περιορισμός της παρέμβασής μου, ήταν ακριβώς ότι η ανάπτυξη της συμπερίληψης αφορούσε κατά βάση στους μαθητές και δεν μπόρεσε να επεκταθεί και στον εκπαιδευτικό της τάξης.

Σε γενικές γραμμές, παρά ταύτα, θα έλεγα πως οι δυσκολίες που συναντήθηκαν δεν έδρασαν ανασταλτικά προς τις προσπάθειές μου για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσπάθειες που τελικά απέδωσαν καρπούς και εδράστηκαν στις δηλώσεις των συμμετεχόντων της έρευνας.

#### **9.1.4. ΣΤ' Τάξη**

Συνεχίζοντας την ανάλυση της τελικής αξιολόγησης των τάξεων, συναντάμε την Στ' τάξη.

##### **9.1.4.1.Κλίμα τάξης**

Με την ολοκλήρωση των μαθημάτων στο μάθημα της Ιστορίας, έγινε φανερή η διαφοροποίηση στο πριν της παρέμβασης κλίμα της τάξης. Τόσο στο κομμάτι των αλληλεπιδράσεων όσο και σε αυτό των συνεργασιών, οι τρεις ομάδες συμμετεχόντων και η δική μου πλευρά ανέδειξαν τις αλλαγές και έδωσαν την αιτιολογία πίσω από αυτές.

Όσον αφορά στις αλληλεπιδράσεις, θυμόμαστε ότι το κλίμα που επικρατούσε χαρακτηριζόταν από την περιθωριοποίηση και στοχοποίηση κάποιων μαθητών από την

πλευρά του δασκάλου καθώς και από την έλλειψη σημασίας του στις φωνές των παιδιών. Αυτό φάνηκε να αλλάζει σημαντικά με την έναρξη της παρέμβασης και πρώτος που το βίωσε ήταν ο ΜΣΤ2. Ο μαθητής αυτός, έντονα στοχοποιημένος από τον κ. ΔΣΤ, αλλά κατανοώντας την προσπάθειά μου για ίση μεταχείριση και άκουσμα των αναγκών τους, πολλές φορές απευθυνόταν σε μένα για να μου ζητήσει να εξηγήσω ξανά το μάθημα μέσα στην τάξη. «Κυρία, γίνεται να ξανά εξηγήσουμε το μάθημα. Δεν το έχω καταλάβει πολύ καλά» ερχόταν και μου έλεγε κρυφά πριν τα μαθήματα, δείχνοντάς μου εμπιστοσύνη.

Στα πλαίσια λοιπόν, της συνδιδασκαλίας δεν υπήρχε περιθώριο για στοχοποίηση των μαθητών και αυτό γινόταν αντιληπτό από τους συμμετέχοντες που έβλεπαν βελτίωση στις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά:

*«(ΜΣΤ5) Ήρθαμε πιο κοντά»,*

*«(ΓΣΤ5) ...και η τριβή μεταξύ τους, τους βοηθάει να αλληλεπιδράσουν θετικά»,*

*«(ΓΣΤ1) Εμένα επειδή το παιδί μου ήταν απομονωμένο και αντικοινωνικό νομίζω ότι τον βοήθησε πάρα πολύ. Ξαναβρήκε τον εαυτό του... Η ομάδα τον στήριξε... Ναι και η ΜΣΤ7 είχε πολύ μεγάλη βελτίωση φέτος. Εκείνη το είδε ότι πρέπει να συνεργάζεται με τα παιδιά και οι υπόλοιποι είδαν ότι μπορούν να συνεργαστούν μαζί της»,*

*«(ΔΠΣ) ...την έχουν δεχτεί (αναφορά στη ΜΣΤ7) στην παρέα τους».*

Ανάλογη αλλαγή οι συμμετέχοντες είδαν και στον τομέα των συνεργασιών. Εκεί διαπίστωσαν τόσο αύξηση όσο και βελτίωση. Η έλλειψη συνεργασιών που επικρατούσε κατά την αρχική αξιολόγηση αντιστράφηκε εντελώς όπως καταδεικνύουν και τα σχόλια των μαθητών και των γονέων:

*«(ΜΣΤ4) Εμένα μου άρεσε η ομάδα, δεν ήθελα να αλλάξει κάτι»,*

*«(ΜΣΤ6) Μου άρεσε που ήμουν σε ομάδα. ...τους βοηθούσα εγώ, αλλά εκείνες δεν βοηθούσαν εμένα σε κάτι, γιατί δεν μπορούσαν. Όμως και αυτό το λίγο ήταν σημαντικό, γιατί αλλιώς δεν θα γινόταν με δύο άτομα μόνο δουλειά»,*

*«(ΓΣΤ5) Η συνεργασία τους βοήθησε να επηρεαστούν θετικά ο ένας από τον άλλον».*

Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης, ο κ. ΔΣΤ και η κα. ΔΠΣ αντίστοιχα:

*«(ΔΠΣ) Παρόλα αυτά πάλι προσπαθούσε -αναφορά στη ΜΣΤ7-, πάλι κάτι να κάνει, εργαζόταν με την ομάδα της, νομίζω ότι ασκήθηκε έτσι και η ομαδικότητα και συνεργασία. Έκανε πολύ καλό και σε αυτήν και σε όλα τα παιδιά της τάξης»,*

*«(ΔΣΤ) Στη δεύτερη φωτογραφία θελήσαμε να δείξουμε πόσο πιο ενδιαφέρουσα βρήκαν την παράδοση του παρακάτω μαθήματος, καθώς δούλευαν ομαδικά, ομαδοσυνεργατικά, με το σχετικό θόρυβο ενδεχομένως, αλλά είχαν ένα ζωντανό μάθημα. Ανακάλυπταν ο ένας τον άλλον μέσω αυτής της συνεργασίας και άρα είχαν και πιο ενεργή πρόσβαση στο μάθημα».*

Συμπερασματικά, το κλίμα της τάξης κατά τη διάρκεια και με την ολοκλήρωση της παρέμβασης δέχθηκε αλλαγές στις σχέσεις και τις συνεργασίες, με αυτές να χαρακτηρίζονται πλέον από ομόνοια, εμπιστοσύνη, ομαδικότητα και συνεργατικότητα.

#### **9.1.4.2.Μαθησιακή διαδικασία**

Θυμόμαστε από την πρώτη φάση της έρευνας ότι ο βαθμός ανάπτυξης συμπερίληψης ήταν μικρός με βασικά χαρακτηριστικά του την ελάχιστη συμμετοχή των μαθητών, την ύπαρξη πολλαπλών εμποδίων στη διαδικασία μάθησης και τις προσπάθειες για διαφοροποίηση του μαθήματος να περιορίζονται στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Κατά την τελική αξιολόγηση συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τις πτυχές αυτές που παρουσίαζαν μία διαφορετική εικόνα από την αρχική.

Ξεκινώντας με τη συμμετοχή των μαθητών, αυτή αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα πως αυξήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Τα σχόλια των δύο εκπαιδευτικών της τάξης περιέγραφαν ακριβώς αυτή την αλλαγή:

*«(ΔΣΤ) Η μεγάλη διαφορά που υπήρχε βέβαια, σε σχέση με το δικό μου πιο παραδοσιακό τρόπο, ήταν η συμμετοχή των παιδιών. Η συμμετοχή τους αυξήθηκε κατακόρυφα. Ακόμα και μαθητές που είναι πολύ χαμηλοί σε επιδόσεις, ακόμα και η μαθήτριά που του χρόνου θα πάει σε ειδικό σχολείο ως ΑμεΑ, είχαν διάθεση καταρχήν συμμετοχής. Ανέβηκαν όλα και αυτό ήταν πολύ ευεργετικό για την προσέγγιση του οποιουδήποτε μαθήματος»,*

*«(ΔΠΣ) Συμμετείχαν όλοι, ήθελαν να απαντήσουν πολλά παιδιά ακόμα και μαθητές, που τα άλλα μαθήματα τους βλέπω ότι είναι πιο μαζεμένοι, δεν έχουν θάρρος, δεν ήξεραν πώς να απαντήσουν, στο μάθημα της Ιστορίας συμμετείχαν όλοι».*

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνταν και τα σχόλια των μαθητών και των γονέων τους:

*«(ΓΣΤ6) Και αυτός ο τρόπος έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον στα παιδιά και αύξησε τη συμμετοχή τους», «*

*«(ΓΣΤ5) Σαφώς και αύξησε τη συμμετοχή τους ο τρόπος που διδάξατε φέτος το μάθημα»,*

*«(ΜΣΤ6) Πιο παλιά όταν δεν το κάναμε σε ομάδες, δεν διάβαζαν και δεν προσπαθούσαν. Ενώ τώρα όλοι είχαν μία ευκαιρία να ασχοληθούν και να συμμετάσχουν παραπάνω»,*

*«(ΜΣΤ2) Μου άρεσε και που είχα το ποντίκι του υπολογιστή. Αισθανόμουν υπεύθυνος. Συμμετείχα περισσότερο».*

Η αύξηση της συμμετοχής συνδεόταν και από τις τρεις ομάδες με την υπερπήδηση των παρεμποδιστικών παραγόντων που υπήρχαν μέχρι πριν την έναρξη της παρέμβασης. Το βιβλίο της Ιστορίας, η αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα καθώς και η μη προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών ήταν τα κύρια εμπόδια που είχαν αναφερθεί και τώρα φαινόταν πως η παρέμβαση συνέβαλλε στην αντιμετώπισή τους. Οι συμμετέχοντες στα σχόλιά τους συνέδεαν, επίσης, την υπερπήδηση των εμποδίων με τις προσπάθειες διαφοροποίησης του μαθήματος, μέσω διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και μέσων παρουσίασης. Έτσι, οι διαφορετικές αυτές πτυχές εμπλέκονταν η μία μέσα στην άλλη και συνθέταν ένα μωσαϊκό απόψεων σχετικά με τη συμβολή της παρέμβασης στη γενικότερη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών καθώς στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο μάθημα.

Ξεκινώντας να ξετυλίγουμε το μωσαϊκό συναντούμε τις απόψεις των τελευταίων, οι οποίοι έκαναν σχόλια για όλες τις προαναφερθέντες πτυχές:

*«(ΜΣΤ4) Τώρα το μάθημα είναι πιο ενδιαφέρον»,*

*«(ΜΣΤ6) Είναι καλό το ψηφιακό βιβλίο, γιατί είναι με λίγο πιο απλά λόγια, σε βοηθάει να το κατανοήσεις. Βοηθούσε κιόλας, γιατί και το βλέπαμε και το ακούγαμε»,*

*«(ΜΣΤ3) Μου άρεσε που ακούγαμε το μάθημα, αντί να το διαβάζουμε, και που το δουλεύαμε σε ομάδες. Με βοήθησε και με κάνατε να το αγαπήσω».*

Με ανάλογο τρόπο σχολίαζαν την παρέμβαση και οι γονείς των μαθητών, προβάλλοντας, επιπρόσθετα, την κάλυψη των δικών τους αναγκών και την επιθυμία τους μία παρόμοια παρέμβαση να γίνει και σε άλλα μαθήματα:

*«(ΓΣΤ1) Εμένα τις άλλες χρονιές στην Ιστορία έκλαιγε. Φέτος αυτό δεν το είχαμε. Του ήταν ένα οικείο μάθημα. ...Μακάρι να γινόταν σε όλα»,*

*«(ΓΣΤ3) Αυτό ήταν καλό, επειδή μπορούσαν και να ακούσουν και να διαβάσουν και ήχους και εικόνες, υπήρχαν οι επεξηγήσεις από κάτω, νομίζω ότι οι κάλυπτε πολλούς τρόπους μάθησης και βοηθούσε πάρα πολύ τα παιδιά και ήταν και πολύ σωστά δομημένο. ...Είδα ότι ανέβηκαν οι επιδόσεις της σε αυτό το μάθημα σε σύγκριση με το προηγούμενο τρίμηνο. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι βοήθησε και αυτό».*

Αναφορά για τις αλλαγές έκαναν, επίσης, οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης. Η κα. ΔΠΣ αν και δεν ήταν πάντοτε την ώρα του μαθήματος της Ιστορίας μέσα στην τάξη παρατήρησε πως:

*«Το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετείχαν πολύ σε αυτό το κομμάτι της μάθησης, δηλαδή με το πρόγραμμα αυτό, με τους υπολογιστές, που συνεργάζονταν σε ομάδες, έλεγε ο καθένας το δικό του κομμάτι, τα βοήθησε νομίζω πάρα πολύ να μάθουνε. Υπήρχε ισότητα. Και από τα παιδιά έχω ακούσει σχόλια, ότι τους άρεσε πάρα πολύ ο τρόπος με τον οποίο γινόταν το μάθημα της ιστορίας, τους φαινόταν πάρα πολύ ενδιαφέρον, οπότε αυτό και μόνο φτάνει».*

Την κύρια ανάλυση για τα αποτελέσματα της παρέμβασης από τους συμμετέχοντες έκανε ο κ. ΔΣΤ. Ο τελευταίος, κατά τη συνέντευξή του, ανέλυσε διεξοδικά κάθε κομμάτι του μαθήματος και αναφέρθηκε σε τι συνέβαλε αυτό και σε ποιο βαθμό. Τα σχόλιά του επιβεβαίωναν τα όσα είπαν γονείς και μαθητές, αλλά και όσα παρατηρούσαμε μαζί κατά την ώρα του μαθήματος. Αυτά αφορούσαν την προσαρμογή του μαθήματος,

*«Ναι είχε δυνατότητες το πρόγραμμα στις οποίες μπορούσε να πατήσει ο κάθε τύπος μαθητή που είχαμε στην τάξη»,*

την κάλυψη των αναγκών,

*«Αν δεν ήμουν τόσο ταπεινός άνθρωπος, θα έλεγα ότι ζήλεψα, μου ψιλοέβαλες τα γυαλιά, γιατί τα παιδιά πραγματικά για πρώτη φορά είπαν επιτέλους ότι δεν είναι τόσο σκληρό μάθημα, κακογραμμένο βιβλίο. Ξέφυγαν από τους παράγοντες που τα μπερδεύουν και το είδαν ως παιχνίδι όλο αυτό»,*

την αύξηση του ενδιαφέροντος,

*«Η πρώτη φωτογραφία είναι συμβολική αυτού του κεντρίσματος του ενδιαφέροντος και έχει να κάνει με τις φατσούλες, την ξερόλα, τον εξυπνούλη και της ερώτησης που ζύνει το κεφάλι της... Αυτό που φαίνεται στη φωτογραφία να πνιγούν το δάσκαλο 2 μαθητές στην πραγματικότητα συνέβαινε από 12 χέρια, “πάρε δάσκαλε κάποια στιγμή να μας περάσεις το μάθημα στο στικάκι”, οπότε έδειχνε το πραγματικό ενδιαφέρον αυτή η κίνηση... Στην επόμενη θέλαμε να δείξουμε το ποσό κέντρισε το ενδιαφέρον η παρακολούθηση κάποιου βίντεο»,*

της συμμετοχής

*«Οι επιδόσεις τους γενικά αυξήθηκαν. Από τη στιγμή που υπάρχει η συμμετοχικότητα βελτιώνονται. Βελτιώνεται και η απόδοση»,*

και της απόδοσης ίσων ευκαιριών

*«Εφόσον οι ρόλοι των μαθητών εναλλάσσονταν και δεν ήταν εκ των πραγμάτων κάποιος συνεχώς ο αρχηγός της ομάδας και αυτό έγινε, ήταν ισότιμη η πρόσβαση των μαθητών σε αυτή τη μέθοδο».*

Εκτός από τα σχόλια για τις θετικές αλλαγές, ο κ. ΔΣΤ αναφέρθηκε και σε κάποιους παρεμποδιστικούς παράγοντες που θα μπορούσε να συναντήσει κάποιος εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να οργανώσει μία αντίστοιχη παρέμβαση:

*«Για να είμαι ειλικρινής δεν νομίζω ότι θα μπορούσε μεμονωμένα ο κάθε δάσκαλος να κάνει κάτι τέτοιο, γιατί είναι πολύωρη διαδικασία. Σαφώς πήρα νέες ιδέες και θα τις εφαρμόσω, αλλά δεν θα μπορέσω να το κάνω με τον τρόπο που το έκανες. Αλλά αποσπασματικά, άλλοτε το ένα, άλλοτε το άλλο ό, τι θεωρώ ότι ταιριάζει... Αυτό λοιπόν που μπορεί να γίνει είναι μόνο σε μία αίθουσα πληροφορικής, που αν γενικευόταν αυτή η πρακτική, όλες οι τάξεις να λειτουργούν με αυτό τον τρόπο πες σε ένα μάθημα σε ένα μάθημα, όχι σε όλα, αλλά και ποιον θα μπορούσε να πρωτοεξυπηρετήσει αυτό το εργαστήρι πληροφορικής;»*

Επίσης, μίλησε για περιορισμούς σε βάθος χρόνου καθώς και την αντιμετώπιση του ίδιου προς την παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα δήλωσε αντίστοιχα για τα θέματα αυτά:

*«Όμως αυτό που πρέπει να δουλευτεί, πιστεύω με αυτή τη μέθοδο, είναι ακριβώς να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι το κείμενο δεν αντικαθίσταται, ώστε να μην κυριαρχήσει η εικόνα το κείμενο. Οπότε αυτό θα οδηγήσει σε μία απόρριψη σε βάθος χρόνου, γιατί τα παιδιά δεν είναι πεινασμένα για εικόνα στη σημερινή εποχή. Τότε θα μειωθούν οι επιδόσεις... Τώρα που σε είδα πως δουλεύεις θα μπορούσα να κάνω κάτι αντίστοιχο. Για κάποιον άλλον όμως θα ήταν πολύ δύσκολο αν δεν γνωρίζει όσα εσύ».*

Κλείνοντας, επομένως, το κεφάλαιο της ανάλυσης της τελικής αξιολόγησης της Στ' τάξης, είδαμε τις αλλαγές που αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στο κλίμα της τάξης καθώς και στην μαθησιακή διαδικασία. Με την ολοκλήρωση της ανάλυσης, μπορούμε να προβούμε στη διατύπωση των συμπερασμάτων.

### **9.1.4.3. Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Στόχος της παρέμβασης καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν η απόδοση ίσων ευκαιριών συμμετοχής σε όλους τους μαθητές καθώς και η αύξηση συμμετοχής τους στο μάθημα της Ιστορίας. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα του CAST, UDL «Bookbuilder», αξιοποιώντας παράλληλα τις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Από την ανάλυση της τελικής αξιολόγησης φάνηκε ότι ο στόχος αυτός καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό.

Ειδικότερα, αναλύοντας την κάθε αρχή και τη συμβολή της για την επίτευξη του στόχου, η πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, η παροχή πολλαπλών τρόπων παρουσίασης του μαθήματος, είδαμε ότι συνέβαλε στην αύξηση της κατανόησης του μαθήματος και στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών. Οι τελευταίοι έχοντας τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν το μάθημα είτε μέσω κειμένου, είτε βίντεο, είτε ηχογράφησης, είτε σχεδιαγραμμάτων, είτε, ακόμη, προφορικής παράδοσης, επέλεξαν τον τρόπο που τους ταίριαζε και ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στο περιεχόμενό του σε μεγαλύτερο βαθμό από ό, τι παλαιότερα. Έτσι, καλύπτονταν οι ανάγκες όλων και μπορούσαν ισότιμα να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στην καθημερινή παράδοση του μαθήματος.

Η δεύτερη αρχή συνέβαλε στην αύξηση της ενεργούς συμμετοχής κατά την επεξεργασία του μαθήματος καθώς και του ενδιαφέροντος. Προσφέροντας στους μαθητές ευκαιρία για χρήση ποικιλίας μέσων παρουσίασης του μαθήματος από τους ίδιους, στάθηκαν δυνατοί να εμπλακούν όλοι. Οι τελευταίοι έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δυνατότητα που είχαν να αναλάβουν ρόλο δασκάλου και να παρουσιάσουν το μάθημα στους συμμαθητές τους. Αυτό αύξησε σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο καθώς και την αυτοπεποίθησή τους για τις ικανότητες που διέθεταν. Έτσι,

μαθητές που πριν βρίσκονταν στο περιθώριο, ανέλαβαν ηγετικούς ρόλους στη διδασκαλία του μαθήματος, ήρθαν στο προσκήνιο και βγήκαν από τον αποκλεισμό και την παραγκώνιση.

Συμπληρωματικά με τις προηγούμενες δύο, λειτούργησε και η τρίτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση. Με βάση αυτή, ο σχεδιασμός γινόταν με στόχο οι μαθητές να προσελκύνονταν από το ίδιο το μάθημα, να διατηρούν το ενδιαφέρον και να αναπτύσσουν την αυτορρύθμισή τους. Με βοηθητικά στοιχεία στο ψηφιακό μάθημα, όπως οι χαρακτήρες – βοηθοί, οι ηχογραφήσεις και το λεξιλόγιο, οι μαθητές καλλιέργησαν στρατηγικές μάθησης που ταίριαζαν στο στυλ τους και έδειξαν αμείωτο ενδιαφέρον για τον νέο τρόπο διδασκαλίας.

Παράλληλα, οι τρεις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση συνέβαλαν προς κατευθύνσεις όπως η καλλιέργεια της συνεργατικότητας, η προώθηση της ομαδικότητας και της αλληλεγγύης καθώς και η προσπάθεια προσέγγισης του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Ειδικότερα, με γνώμονα την πρώτη αρχή, την ικανοποίηση των αναγκών όλων, προσπάθησα και, σύμφωνα με τα τελικά σχόλια, κατάφερα να οργανώσω μαθήματα που ήταν προσιτά και αγαπητά ως προς το γνωστικό αντικείμενο στους μαθητές, εξυπηρετικά προς τους γονείς και τέλος βοηθητικά προς το δάσκαλο της τάξης, που έβλεπε πως ο τρόπος διδασκαλίας που ακολουθούσε ως τότε δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Με τη δεδομένη προσέγγιση του μαθήματος, τα παιδιά αισθάνθηκαν ότι λήφθηκαν υπόψη οι ανάγκες τους, ότι ακούστηκαν οι φωνές τους και τελικά καλύφθηκαν. Το ίδιο συνέβη και με τις δύο άλλες ομάδες συμμετεχόντων που ένιωσαν το βάρος ενός δύσκολου μαθήματος να φεύγει από τους ώμους τους.

Επιπρόσθετα, η δεύτερη αρχή, η προσήλωση στη συνεχή βελτίωση, με οδηγούσε να διαμορφώνω συνεχώς το μάθημα στις ανάγκες που παρουσιάζονταν και να ακούω συνεχώς τις φωνές των παιδιών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η αυξημένη συμμετοχή και το ενδιαφέρον να είναι παρόντα σε κάθε μάθημα και η ποιότητα αυτού μονάχα να αυξάνεται. Η προσπάθεια



αυτή μεταδόθηκε σύντομα και στους μαθητές, αφού και οι ίδιοι επέμεναν στη σωστή επεξεργασία και παρουσίαση των μαθημάτων και τα αντιμετώπιζαν με περισσότερη προσοχή και υπευθυνότητα. Δημιουργήθηκε, έτσι, ένας κύκλος ανάμεσα στο ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τη βελτίωση. Το ένα οδηγούσε στο άλλο και ο κύκλος ξεκινούσε πάλι από την αρχή.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επίτευξη του αρχικού στόχου έπαιξε και η τρίτη αρχή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, η συμμετοχή όλων. Με θεμέλιο λίθο αυτήν, το μάθημα σχεδιάστηκε σε δομή ομαδικής εργασίας, όπου το κάθε μέλος είχε να διεκπεραιώσει συγκεκριμένα καθήκοντα. Η επιλογή αυτή βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν ότι ο ρόλος τους στην ομάδα είναι εξίσου σημαντικός και απαραίτητος με τους υπόλοιπους και ότι στην πραγματικότητα τα μέλη της κάθε ομάδας αποτελούν μία αλυσίδα, η οποία χωρίς την προσπάθεια και τη συμβολή όλων κινδυνεύει να σπάσει. Αυτό οδήγησε με τη σειρά του στην αύξηση της ενεργούς εμπλοκής στο μάθημα, στην απόδοση ίσων ευκαιριών συμμετοχής, στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας και του ομαδικού πνεύματος και τέλος στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Σημαντικό στοιχείο στην αρχή αυτή ήταν επίσης η συμμετοχή του κ. ΔΣΤ στη διδασκαλία των μαθημάτων. Οι μαθητές, έχοντας ως από παράδειγμα και πρότυπο τη συνεργασία μας μέσα στην τάξη, λειτούργησαν αντίστοιχα, άφησαν επιμέρους διαφωνίες, συγκρούσεις και αντιπάθειες και διαμορφώθηκαν σε ένα σύνολο, όπου κανείς δεν έμενε έξω από αυτό. Η αρχή αυτή, λοιπόν, συνέβαλε στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας στα πλαίσια εργασίας στην ίδια ομάδα.

Ανατρέχοντας, επομένως, στις θετικές επιδράσεις των αρχών των δύο φιλοσοφιών βλέπουμε πως αυτές συνέβαλαν καθοριστικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ο βαθμός ανάπτυξης της συμπερίληψης, από μέτριος που κρίθηκε κατά την αρχική αξιολόγηση, τώρα αυξήθηκε σημαντικά, καλύπτοντας σε μεγάλη έκταση τις

προϋποθέσεις για προώθησή της. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και με το πέρας αυτής, τα εμπόδια, που είχαν εμφανιστεί αρχικά, υπερπηδήθηκαν, τα φαινόμενα περιθωριοποίησης εξαλείφθηκαν και τη θέση τους πήρε η σύμπνοια, η συλλογικότητα, η αποδοχή, η συνεργασία και η συμμετοχή. Το σύνολο των συμμετεχόντων είδε τις ανάγκες του να καλύπτονται και τις σχέσεις των μαθητών να βελτιώνονται, στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος μάθησης όπου προσφέρονταν ίσες ευκαιρίες και υπήρχε ισότιμη μεταχείριση προς όλους. Οι δύο φιλοσοφίες έδρασαν καταλυτικά προς την ανάδειξη των μαθητών ως σημαντικά και ενεργά στοιχεία διεξαγωγής του μαθήματος και τελικά οδήγησαν στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

#### **9.1.4.4. Περιορισμοί και δυσκολίες**

Ωστόσο, η εφαρμογή των αρχών των δύο αυτών φιλοσοφιών δεν είναι πάντα εύκολη, αλλά αντίθετα απαιτούσε διαρκή προσπάθεια από την πλευρά μου. Αρκετοί ήταν οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που συναντήθηκαν, όμως με τους σωστούς χειρισμούς ξεπεράστηκαν.

Ιδιαίτερα στην αρχή της παρέμβασης, μία από τις κύριες δυσκολίες που συνάντησα ήταν ότι η διδασκαλία γινόταν σε μία τάξη που δεν γνώριζα. Η δυσκολία αυτή, που συναντήθηκε και στις δύο προηγούμενες τάξεις, ξεπεράστηκε με τη βοήθεια του κ. ΔΣΤ που μου πρόσφερε πολύτιμες πληροφορίες. Ο περιορισμός αυτός, ωστόσο, υπάρχει στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς σε διαφορετική περίπτωση ένας εκπαιδευτικός που θα επιλέξει να διδάξει το μάθημα με αυτόν τον τρόπο θα γνωρίζει ήδη από την αρχή της χρονιάς το μαθητικό του δυναμικό και θα μπορέσει να προσαρμόσει πιο γρήγορα το μάθημά του στις ανάγκες των μαθητών.

Ένας δεύτερος περιορισμός κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν ο χρόνος. Αρχικά για την ολοκλήρωση ενός μαθήματος χρειαζόμασταν 2 διδακτικές ώρες. Αυτό, βέβαια, άλλαξε στη συνέχεια, οπότε τα μαθήματα ολοκληρώνονταν κανονικά την ώρα που προβλεπόταν από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, θεωρώ πως το συγκεκριμένο μάθημα σε πολλά κεφάλαια χρειαζόταν επιπλέον ώρα, που δυστυχώς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν προσφέρει. Η αλλαγή, λοιπόν, των Αναλυτικών Προγραμμάτων κρίνεται καθόλα σημαντικά, αφού η παρούσα μορφή τους δρούσε ανασταλτικά στις προσπάθειές μου για εφαρμογή της παρέμβασης.

Ένας τρίτος περιορισμός σε πιθανή μελλοντική παρέμβαση είναι η τεχνολογική υποδομή που απαιτείται, ώστε αυτή να μπορέσει να υλοποιηθεί. Όπως ανέφερα και σε προηγούμενο κεφάλαιο, κατά την διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιήθηκαν τρεις υπολογιστές στην τάξη. Μαζί με τους υπολογιστές αυτούς γινόταν χρήση του προτζέκτορα για να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθούν ταυτόχρονα και το μάθημα από τον πίνακα. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η παρέμβαση αυτή, σχεδιασμένη με το δεδομένο τρόπο, μπόρεσε να υλοποιηθεί λόγω της τεχνολογικής υλικής υποδομής που υπήρχε στο συγκεκριμένο σχολείο. Σε διαφορετική περίπτωση, όπου ένα σχολείο δεν διαθέτει υπολογιστή στην τάξη ή κοινόχρηστους φορητούς υπολογιστές, ένα μάθημα αυτής της μορφής δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Ο περιορισμός αυτός, επίσης, συνδέεται με τον επόμενο παράγοντα ο οποίος αφορά τον αριθμό των μαθητών της τάξης. Οι μαθητές του τμήματος ήταν μόλις 12, οπότε ο χωρισμός τους σε ομάδες και η απασχόλησή τους ανά τέσσερις σε έναν υπολογιστή ήταν αρκετά εύκολος. Ωστόσο, κάτι τέτοιο ίσως να μην ήταν εφικτό σε ένα τμήμα όπου φοιτούν πάνω από 20 μαθητές και το σχολείο δεν διαθέτει αρκετούς φορητούς υπολογιστές ή εργαστήριο πληροφορικής, ώστε να γίνεται εκεί το μάθημα.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός που θα μπορούσε να αναφερθεί είναι ο χρόνος που απαιτείται για την προετοιμασία του ψηφιακού βιβλίου. Για την ολοκλήρωση ενός μαθήματος με τη χρήση του προγράμματος του προγράμματος του CAST, UDL «Bookbuilder», χρειαζόταν περίπου 6 ώρες. Στις ώρες αυτές περιλαμβανόταν η μεταφορά του γραπτού κειμένου σε ηλεκτρονική μορφή, η παραγωγή κειμένων και ερωτήσεων σαν επεξηγηματικό κείμενο των βοηθών, η ηχογράφηση όλων των κειμένων, η επιλογή και εισαγωγή εικόνων και βίντεο για τον εμπλουτισμό του μαθήματος, η δημιουργία του λεξιλογίου και τέλος η μορφοποίηση όλων των παραπάνω, ώστε να ολοκληρωθεί το ψηφιακό βιβλίο. Ο χρόνος, επομένως, που απαιτείται είναι αρκετός και δεν είναι πάντα διαθέσιμος από όλους τους εκπαιδευτικούς που θα επιθυμούσαν να ασχοληθούν με τη δημιουργία του μαθήματος με τη μορφή του ψηφιακού βιβλίου, όπως αυτό παρέχεται από το πρόγραμμα του CAST.

Μία πρόταση αντιμετώπισης του περιορισμού αυτού θα ήταν η δημιουργία μίας εκπαιδευτικής διαδικτυακής πλατφόρμας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα να μπορούν να ανεβάζουν τα ψηφιακά του βιβλία, ώστε να είναι διαθέσιμα για όποιον θέλει να διδάξει το μάθημά του με βάση αυτά. Η ενασχόλησή μας στην παρούσα έρευνα με το πρόγραμμα αυτό πιστεύω πως θα αποτελέσει το έναυσμα, ώστε και άλλοι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν το δυναμικό εργαλείο που παρέχεται από το CAST. Με γνώμονα τα θετικά αποτελέσματα από τη δική μας εφαρμογή θα καταστούν δυνατοί να φτιάξουν τα δικά τους βιβλία και να προσφέρουν στους μαθητές τους ένα περιβάλλον πιο ευέλικτο, που δημιουργεί προϋποθέσεις ώστε οι τελευταίοι να απολαμβάνουν ίσες και αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα.

Κλείνοντας, παρά τις δυσκολίες, που είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν και οι άλλοι εκπαιδευτικοί σε παρόμοια προσπάθεια, η επιμονή και ο αγώνας για προσφορά στους

μαθητές ίσων ευκαιριών συμμετοχής μου έδειξαν ότι μπορούν να αποτελέσουν τη λύση για οποιονδήποτε περιορισμό ή δυσκολία που είναι πιθανό να βρεθεί στο μονοπάτι αυτό.

### **9.1.5. Το σχολείο**

Με το πέρας της παρέμβασης παρατηρήθηκαν αλλαγές και στα γενικότερα πλαίσια του σχολείου. Η ανάλυση θα ακολουθήσει την ίδια σειρά με την αρχική αξιολόγηση, ώστε να φανούν όλες οι πτυχές του παρόντος θέματος.

#### **9.1.5.1. Σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων**

Σχετικά με το κομμάτι των σχέσεων, που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια και το πέρας της παρέμβασης μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, διατυπώθηκαν διάφορα σχόλια. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν στην τελική αξιολόγηση κατά κύριο λόγο την αρχική τους άποψη για τις σχέσεις, παρουσιάζοντας όμως μία πτυχή που προηγουμένως δεν υπήρχε. Η πτυχή αυτή αφορούσε στην αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ αυτών και εμένα. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι δεν παρατήρησαν ιδιαίτερη αλλαγή στο κλίμα που επικρατούσε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όμως είδαν να αναπτύσσεται ένα δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα σε μένα και σε όσους συμμετείχαν στις δράσεις της παρέμβασης:

*«(ΔΔ) Να σου πω την αλήθεια δεν είχα κάποια άλλη συνεργασία εκτός από τη δική μας, στα πλαίσια της τάξης και του μαθήματος. Τώρα στα πλαίσια του διαλείμματος καλά ήταν. Θα μπορούσε να ήταν και καλύτερα, πιο ζεστά τα πράγματα»,*

*«(ΔΣΤ) Σε σχέση με σένα αυτό που είδα ήταν ότι πραγματικά ήρθες κοντά μας μέσα από την εφαρμογή της έρευνας σου, για παράδειγμα στην αυλή του σχολείου σε σχέση με το συνάδελφο, ο οποίος βοηθούσε να ζωγραφίσουν παιχνίδια κτλ. Αναπτύχθηκαν δηλαδή κάποια δίκτυα συνεργασίας και συμπάθειας που ίσως διαφορετικά να μην αναπτυσσόταν, αλλά δεν μπορώ να πω ότι αυτές σου οι προσπάθειες, ενώ ανέπτυξαν σχέσεις με σένα, από μας προς εσένα, δεν μπορώ να πω ότι ανέπτυξαν τις δικές μας, των υπολοίπων».*

Παρόμοιες αναφορές υπήρχαν και στο δικό μου ημερολόγιο για τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών:

*«Η παρέμβαση που έχει γίνει στο σχολείο βλέπω ότι έχει αποτελέσματα στις σχέσεις ανάμεσα σε μένα και τους εκπαιδευτικούς. Εκεί που ανάμεσά μας αρχικά υπήρχε μία τυπική επικοινωνία, τώρα υπάρχει συνεργασία και πιο στενή αλληλεπίδραση. Ωστόσο, ανάμεσά τους συνεχίζει να υπάρχει αυτή η ψυχρότητα και η αδιαφορία. Οι σχέσεις τους έχουν αλλάξει κατά βάση προς τη δική μου πλευρά».*

Αυτή η αλλαγή προς την πλευρά μου γινόταν φανερή και από σχόλια εκπαιδευτικών που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά σε διάφορους χρόνους μου μιλούσαν για το πώς έβλεπαν τα πράγματα:

*«(ΔΕΝΤ) Μου αρέσει που συνεργαζόμαστε για το καλό του σχολείου. Ποτέ πριν δεν είχε γίνει κάτι τέτοιο. Αν δεν ήσουν εσύ ούτε πάλι θα γινόταν. Χαίρομαι που ζωγραφίζουμε μαζί την αυλή και αλλάζουμε όλο το χώρο»,*

*«(ΔΓ2) Νιώθω ότι μπορώ να μιλήσω μαζί σου για αυτά που με απασχολούν. Με τους άλλους δεν έχουμε τέτοια σχέση. Από τότε που κάναμε αυτό με το ταχυδρομείο νιώθω πιο κοντά σου».*

Ιδιαίτερα για την αλλαγή της συμπεριφοράς και της σχέσης της ΔΓ2 μαζί μου έκανε αναφορά και η διευθύντρια κατά την τελική της συνέντευξη, όπου είπε:

*«Πλέον είναι πιο ανοιχτή. Πέρυσι δεν ερχόταν καθόλου στο γραφείο. Τώρα τη βλέπω έρχεται στο γραφείο και κάθεται μαζί σου μερικές φορές. Για την κα. ΔΓ2 λέω».*

Δίκτυο συνεργασίας αναπτύχθηκε ανάμεσα σε μένα και την κα. ΔΒ. Με αφορμή την κοινή χριστουγεννιάτικη δράση που είχαμε αναλάβει, η κα. ΔΒ ήρθε πιο κοντά μου, συζητούσαμε, συνεργαστήκαμε και, αν και με το πέρας της δράσης επήλθε και πάλι μία απόσταση από μέρος της, αυτή δεν ήταν στον αρχικό μεγάλο βαθμό. Η ίδια μου είχε δηλώσει εκείνο το διάστημα πως *«Είναι ωραίο που κάνουμε όλα αυτά τα πράγματα μαζί. Νομίζω πως μας έφερε και πιο κοντά».*

Τέλος, σημειώθηκε και μία αλλαγή, που αν και αφορούσε σύντομο χρονικό διάστημα, έδωσε μία άλλη πνοή στο κλίμα του σχολείου. Η αλλαγή αυτή φαινόταν να έχει τα αίτια της στο κυνήγι θησαυρού που είχε διεξαχθεί κατά την παρέμβαση. Τη μέρα εκείνη, όπως είχα σημειώσει στο αναστοχαστικό μου ημερολόγιο:

*«...όλοι έκαναν σαν μικρά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί έγιναν μία παρέα, συνεργάστηκαν, μίλησαν ο ένας με τον άλλο, έκαναν αστεία και φάνηκαν να διασκεδάζουν το παιχνίδι. Ακόμη και αυτοί που ήταν εντελώς απομονωμένοι, ήρθαν κοντά στους υπόλοιπους και έπαιζαν μαζί τους. Το κλίμα σήμερα ήταν εντελώς διαφορετικό σε σχέση με τον προηγούμενο καιρό... Η διάθεση αυτή βλέπω πως συνεχίζεται για αρκετές μέρες μετά το παιχνίδι. Αν και τις πρώτες μέρες οι δάσκαλοι έρχονταν περισσότερο στο γραφείο, ακόμη και τώρα ανεβαίνουν συχνότερα από παλιά και ανοίγουν διαλόγους μεταξύ τους».*

Αντίστοιχα ήταν τα σχόλια και του κ. ΔΔ, ο οποίος φαινόταν να χαίρεται το παιχνίδι πολύ:

*«Μπράβο Ιωάννα. Μας έκανες να περάσουμε πολύ ωραία σήμερα. Καιρό είχαμε να βρεθούμε όλοι μαζί, να μιλήσουμε και να διασκεδάσουμε έτσι. Καταπληκτική η ιδέα σου».*

Συμπερασματικά, λοιπόν, η αλλαγή που επήλθε στις σχέσεις αφορούσε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και εμένα. Στον αντίποδα βρισκόταν η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, η οποία αν και παρουσίασε κάποιες μεταβολές, αυτές ήταν αρκετά σύντομες.

#### **9.1.5.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών – διευθύντριας και εκπαιδευτικών – μαθητών**

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας αυτές δεν παρουσίασαν κάποια σημαντική αλλαγή. Άλλωστε, όπως θυμόμαστε, τα αρχικά σχόλια των εκπαιδευτικών για τη διευθύντρια ήταν κατά βάση θετικά και δεν αντανάκλουν παράπονα ή δυσαρέσκειες. Το σχόλιο της κα. ΔΑ ήταν ενδεικτικό της συνέχισης της θετικής αυτής αλληλεπίδρασης:

*«Κανένα παράπονο δεν έχω από τη διευθύντρια. Όλα πήγανε πάρα πολύ καλά. Ήτανε μία από τις πιο καλές μου χρονιές και μακάρι να έπονται ανάλογες».*

Αυτή, όμως, που εξελίχθηκε πολύ ήταν η σχέση ανάμεσα στη διευθύντρια και εμένα.

Εξ' αρχής υπήρχε μία αμοιβαία κατανόηση και συμπάθεια, ωστόσο αυτή μεγάλωσε σε σημείο που η διευθύντρια ανέφερε για το πρόσωπό μου κατά την τελική της συνέντευξη:

*«Πέρα από το πρόθυμο επίσης, είσαι ένας άνθρωπος που θα ήθελα πάρα πολύ να συνεργάζομαι. Γιατί πέρα από το ότι είσαι ακούραστη, σαν εμένα, όμως από την άλλη ξέρω ότι είσαι ειλικρινής... Δηλαδή με τους άλλους δεν μπορώ να κρίνω. Με σένα νιώθω ότι αυτό που*

*θα πεις είναι ειλικρινές και το εκτιμώ ιδιαίτερα. Δηλαδή θα ήθελα τέτοιες σχέσεις για να μπορώ να ξέρω πού βαδίζω».*

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όπως είχε παρουσιαστεί και στην αρχική αξιολόγηση, ήταν ιδιαίτερα καλές. Το κλίμα αυτό συνεχίστηκε μέχρι και το τέλος της χρονιάς χωρίς διαφοροποιήσεις. Τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις ήταν ίδια με την πρώτη φάση της έρευνας, οπότε δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ξανά.

Κλείνοντας, λοιπόν το κομμάτι των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθύντριας ή μαθητών είδαμε πως ελάχιστες ήταν οι μεταβολές και, όπου αυτές υπήρχαν, αφορούσαν κυρίως στις σχέσεις με το πρόσωπό μου.

### **9.1.5.3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών**

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες εκφάνσεις, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών παρουσίασαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ανατρέχοντας στην αρχική αξιολόγηση, θυμόμαστε πως άλλες από αυτές χαρακτηρίζονταν από φιλικότητα και ζεστασιά, ενώ άλλες από εχθρότητα, στοχοποίηση, περιθωριοποίηση και απομόνωση. Η αλλαγή για τα δεύτερα χαρακτηριστικά ήταν φανερή μέσα από τα σχόλια όλων. Στο επίκεντρο της αλλαγής έμπαιναν τα ζωγραφισμένα παιχνίδια της αυλής, ως η κύρια αιτία πρόκλησης αυτής:

*«(ΔΣΤ) Θεωρώ ότι τα παιχνίδια της αυλής λειτούργησαν ευεργετικά για τη σύσφιξη των σχέσεων των παιδιών»,*

*«(Διευθύντρια) Στα παιδιά η ζωγραφική έπιασε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Δηλαδή τους είδα κάτω στην αυλή να είναι πάρα πολύ κοντά, τους άρεσε και να παίζουνε όλοι μαζί. Δεν καθόταν κανένας πλέον μόνος του».*

*«(ΜΑ9) Εμένα μου άρεσε που παίζαμε τον πύραυλο, το κουτσό και το φιδάκι και αυτό με τα γράμματα όλοι μαζί. Είναι ωραίο που παίζουμε όλοι μαζί τώρα»,*

*«(ΜΔ1) Όταν μας τα πρωτοφτιάξατε χαρήκαμε τόσο πολύ που παίζαμε όλοι συνέχεια, ειδικά στο φιδάκι. Είναι πολύ ωραία, γιατί παίζουμε όλοι μαζί και καταλαβαίνουμε ότι είμαστε μία ομάδα, μία τάξη».*



Τέλος, στο ίδιο μήκος κύματος κινούνταν και τα σχόλια των γονέων, οι οποίοι έβλεπαν διαφοροποίηση σε σχέση με την αρχή της χρονιάς:

*«(ΓΔ4) Τα παιδιά έρχονται με μεγαλύτερη χαρά στο σχολείο. Αυτό -το ομαδικό παιχνίδι στην αυλή- τους αρέσει πολύ. Έχουνε κάνει και μία πολύ ωραία ομάδα σαν τάξη»,*

*«(ΓΔ3) Πάντα τα παιχνίδια φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά, βοηθάνε στη σύσφιξη των σχέσεων»,*

*«(ΓΔ7) Στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, τα παιχνίδια πιστεύω ότι βοήθησαν ειδικά τα παιδιά που μπορεί να ήταν πιο απομονωμένα. Τώρα πλέον δεν ακούω για τέτοιες περιπτώσεις».*

#### **9.1.5.4.Σχέσεις σχολείου με γονείς**

Οι σχέσεις μεταξύ της πλευράς των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας και της απέναντι των γονέων δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφοροποιήσεις από την αρχική αξιολόγηση. Όπως και στην αρχική έτσι και στην τελική φάση, άλλοι συνέχισαν να αντιλαμβάνονται μια απόσταση, άλλοι δήλωσαν ικανοποιημένοι, ανάμεσα σε μερικούς υπήρχε διαφορετική προσέγγιση των ίδιων πραγμάτων, ενώ μία αλλαγή που σημειώθηκε αφορούσε τη σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στο πρόσωπό μου και στους γονείς.

Ξεκινώντας από τις δηλώσεις που παρουσίαζαν τη διατήρηση της απόστασης μεταξύ σχολείου και γονέων, συναντάμε αντίστοιχα τις δηλώσεις των κα. ΓΑ2, ΓΑ6 και ΓΣΤ6:

*«Δεν έχουμε και άμεση πρόσβαση με το σχολείο. Δεν μας επιτρέπουν πολύ να μπεινοβγαίνουμε εμάς τους γονείς. Σας λέω ήταν το σχολείο μου αυτό, ήμουνα πολύ δεμένη και τώρα πρέπει να είμαι απ' έξω να περιμένω και για να μπω, πρέπει να ζητήσω άδεια».*

*«Καλό θα ήταν και με τη δασκάλα να μιλήσουμε, να έρθουμε πιο κοντά και να μάθουμε και για εκείνη κάποια πράγματα. Τα παιδιά μας έχει στο κάτω κάτω. Θα ήθελα περισσότερη επικοινωνία».*

*«Ναι, μας έλειψε λίγο η επικοινωνία. Εντάξει ο κ. ΔΣΤ μας μίλησε κάποιες φορές... θα μπορούσε όμως να υπάρχει μία παραπάνω προσέγγιση».*

Η απόσταση αυτή φαινόταν να μην γίνεται αντιληπτή από την πλευρά του σχολείου, αφού σύμφωνα με τις δηλώσεις:

*«(ΔΑ) Μία χαρά είναι οι σχέσεις μου με τους γονείς. Δεν έχουμε κανένα πρόβλημα»,*

*«(ΔΣΤ) Εντάξει σίγουρα δεν υπάρχει ίδια επικοινωνία με όλους, αλλά σε γενικές γραμμές νομίζω πως τα πάμε καλά»,*

*«(Διευθύντρια) Είναι καλές οι σχέσεις σε γενικές γραμμές ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους. Δεν έχω δει δηλαδή κάποια προσωπική αντιπαράθεση».*

Η αντίθεση ανάμεσα στις επιθυμίες των γονέων και τις πρακτικές του σχολείου παρουσιαζόταν και αναφορικά με την αντιμετώπιση κάποιων ζητημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Για παράδειγμα, οι γονείς της Στ΄ τάξης διατύπωσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με την έλλειψη επικοινωνίας πάνω σε ζητήματα που τους αφορούσαν, όπως ένα ατύχημα που είχε ο εκπαιδευτικός της τάξης στο σχολείο καθώς και το γεγονός ότι η τάξη τους δεν πήγε την καθιερωμένη τριήμερη εκδρομή στο τέλος της χρονιάς:

*«(ΓΣΤ4) Στο μεταξύ ούτε και καλεστήκαμε να συζητήσουμε για αυτό θέμα της εκδρομής. Δηλαδή ούτε από το δάσκαλο ούτε από τη διευθύντρια, η οποία πιστεύω όφειλε να μας καλέσει ή έστω μία έγγραφη ενημέρωση... Γενικά βλέπω ότι δεν υπάρχει μία θέληση από το σχολείο να μας ενημερώσει. Δηλαδή βλέπω μία αδιαφορία από το σχολείο και τότε με το ατύχημα του κ. ΔΣΤ δεν μας είχαν πάρει ούτε ένα τηλέφωνο να μας ενημερώσουν».*

*«(Διευθύντρια) Όχι το προσπέρασα και δεν ενημέρωσα τους γονείς. Και είπαμε ότι ήταν μία άτυχη στιγμή το ατύχημα, για να μη δώσουμε συνέχεια και για να μην θεωρηθεί κάπως».*

*«(ΔΣΤ) Αφού μιλήσαμε με τη διευθύντρια και είπαμε ότι δεν μπορούμε να πάμε εκδρομή τελείωσε εκεί το θέμα. Γιατί να συζητήσουμε και με τους γονείς τους λόγους που δεν πάμε; Είπα στα παιδιά όχι και έληξε εκεί».*

Ωστόσο, στον αντίποδα όλων αυτών φαινόταν να βρίσκεται η σχέση που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα σε μένα και τους γονείς. Οι τελευταίοι εξέφραζαν την ικανοποίησή τους από τη μεταξύ μας σχέση και επικοινωνία που καλλιεργήθηκε, κάτι που επεσήμανα και εγώ στο ημερολόγιό μου.

*«(ΓΣΤ5) Μακάρι οι δάσκαλοι να ήταν τόσο κοντά μας όσο εσύ. Να καθίσει το σχολείο και να ασχοληθεί με τους γονείς και τις προσδοκίες τους, τι προσδοκούν οι γονείς από το σχολείο ή τι πιστεύουν, τι πιστεύουν οι γονείς ότι τα παιδιά ζητούν από το σχολείο, ούτε για αστειό. Ποτέ. Αυτή η επικοινωνία και η σχέση μαζί σου ήταν πολύ σημαντική για εμάς».*

*«(ΓΟ2) Εγώ όταν ήρθα πρώτη φορά δεν ήξερα τι να απαντήσω, τι να πω, αλλά μας δόθηκε η ευκαιρία να πούμε κάτι που θέλουμε και δεν μπορούμε να το πούμε. Γιατί και η διευθύντρια μία χαρά είναι η γυναίκα, αλλά δεν μπορείς να της χτυπήσεις την πόρτα και να κάτσεις να συζητήσεις. Ενώ τώρα τα λέμε, τα βγάζουμε, τα λέμε σε κάποιον που έχει κάποιες γνώσεις παραπάνω από μας σε αυτό το θέμα. Ήτανε πολύ ωραία».*

*«(Ερευνήτρια) Έχει αναπτυχθεί μία πολύ ωραία σχέση με τους γονείς. Αισθάνονται οικεία μαζί μου, μου απευθύνονται στον ενικό, συζητάν πράγματα που τους απασχολούν, φαίνεται να με εμπιστεύονται και γενικά μου δίνουν την αίσθηση ότι βρήκαν κάποιον στον οποίο μπορούν να απευθυνθούν και αυτός θα τους ακούσει. Δεν υπάρχει καμία απόσταση ανάμεσά μας».*

Κλείνοντας, λοιπόν, η τελική εικόνα πάνω στο κομμάτι των σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων, χαρακτηριζόταν από απόψεις που συνέκλιναν στην ύπαρξη της απόστασης, απέκλιναν από τη διατήρηση κοινής οπτικής γωνίας για αντιμετώπιση σχολικών ζητημάτων και τέλος, συμφωνούσαν στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων και εποικοδομητικής επικοινωνίας μαζί μου.

#### **9.1.5.5.Σχέσεις μεταξύ γονέων**

Οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, όπως θυμόμαστε από την πρώτη φάση της έρευνας, είχαν χαρακτηριστεί στενές και φιλικές. Η διάθεση αυτή φάνηκε να επαυξάνεται κατά τη διεξαγωγή της τελικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους ερωτηθέντες γονείς, αφού σύμφωνα με τα σχόλιά τους η έρευνα τους βοήθησε να έρθουν ακόμη περισσότερο κοντά. Οι απόψεις τους πάνω στο κομμάτι αυτό ήταν ομόφωνες, με ενδεικτικές δηλώσεις τις παρακάτω:

*«(ΓΔ7) Και την άλλη φορά που είχαν έρθει οι άλλοι γονείς, είχαμε έρθει σε επαφή, ήταν ευκαιρία να έρθουν και οι γονείς πιο κοντά. Είναι ωραίο να συζητάμε για πράγματα που αφορούν τα παιδιά μας».*

*«(ΓΔ10) Χαίρομαι πολύ που τα λέμε και μεταξύ μας. Ήτανε πολύ καλό και για τα παιδιά και για μας. Μας βοήθησε σαν γονείς να γνωριστούμε καλύτερα και να έρθουμε πιο κοντά μαθαίνοντας τα παιδιά μας περισσότερο».*

Η σχέση αυτή που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και φάνηκε να συνεχίζει και εκτός σχολείου, αναφέρθηκε και στο προσωπικό μου ημερολόγιο.

Συγκεκριμένα είχα γράψει με την ολοκλήρωση της έρευνας για το κομμάτι αυτό:

*«Μου αρέσει πολύ που βλέπω τους γονείς να γνωρίζονται και να έρχονται όλο και πιο κοντά. Στις αρχικές συνεντεύξεις ήταν αρκετά επιφυλακτικοί. Κάποιοι που δεν γνωρίζονταν πολύ στην αρχή, τώρα φαίνεται να διατηρούν φιλικές σχέσεις και να έχουν στενότερες επαφές. Η επικοινωνία ανάμεσά τους έχει γίνει ιδιαίτερα ανοιχτή και αυτό φάνηκε περισσότερο στις*

*ομαδικές συνεντεύξεις. Αρκετές ήταν οι φορές που μετά το πέρας των ερωτήσεων, οι γονείς συνέχιζαν τη συζήτηση αναλύοντας πιο προσωπικά τους θέματα».*

#### **9.1.5.6. Ηγεσία του σχολείου**

Η ηγεσία του σχολείου, από συγκεντρωτική που εμφανιζόταν κατά την αρχική αξιολόγηση, φάνηκε να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της έρευνας. Όπως με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών έτσι και εδώ, στο επίκεντρο παρουσιάζομουν, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, να είμαι εγώ. Οι πρωτοβουλίες που πήρα για την παρέμβαση στον γενικότερο χώρο του σχολείου φάνηκε να παρακινούν τους άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι άρχισαν να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους.

Διαβεβαίωση αυτών αποτελούσε το σχόλιο της διευθύντριας, η οποία τόνισε:

*«Βλέπω ότι άρχισαν να θέλουνε να βοηθήσουνε στα γεγονότα του σχολείου, αλλά κυρίως όταν τους ζητηθεί. Δηλαδή από μόνοι τους να πάρουν κάποιες πρωτοβουλίες, δεν τις παίρνουνε, εκτός από μερικούς που παρακινούνταν από εμένα και φαινόταν να είναι πιο ενεργοί στα πράγματα του σχολείου. Για παράδειγμα ο κ. ΔΕΝΤ σε συνέχεια όσων έκανες εσύ στην αυλή θέλει να κάνει πολλές αλλαγές».*

Για τη λειτουργία της παρέμβασής μου στο χώρο της αυλής ως εφαλτήριο για ανάληψη πιο ενεργού ρόλου αναφέρθηκε και ο ίδιος ο κ. ΔΕΝΤ, ο οποίος κατά τη διάρκεια των βαψιμάτων μου είχε πει:

*«Είσαι Ιωάννα για μένα πηγή προώθησης και έμπνευσης. Από τότε που ήρθες και τα ξεκινήσαμε όλα αυτά έχω τόσες ιδέες που δεν μπορώ να σταματήσω. Δεν μας σταματά κανένας τώρα. Μαζί θα το αλλάξουμε το σχολείο. Παλιά φοβόμουν να το προτείνω και να πάρω όλη την ευθύνη πάνω μου. Τώρα που είσαι εσύ εδώ είναι αλλιώς. Είμαστε μαζί τώρα. Δεν είμαι μόνος μου».*

Η ζωγραφική, όμως, φάνηκε να επηρεάζει και άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όπως τον κ. ΔΕ και τις κα. ΔΑ και ΔΓ2. Αρχικά, η κα. ΔΑ πήρε την πρωτοβουλία και ζήτησε από εμένα και τον κ. ΔΕΝΤ που ζωγραφίζαμε την αυλή, να φτιάξουμε ακόμη ένα παιχνίδι για την τάξη της. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, ενώ στην αρχή δεν συμμετείχε στις συζητήσεις για τη διαμόρφωση της αυλής, «παρακινήθηκα από το έργο σας και θα ήθελα

να συζητήσουμε και τις δικές μου ιδέες και προτάσεις για την αυλή», δήλωσε η ίδια μετά την ολοκλήρωση κάποιων παιχνιδιών, συμμετέχοντας πιο ενεργά στη διαδικασία. Ανάλογη ήταν και η πρωτοβουλία των Γ2' και Ε' τάξεων, οι οποίες από κοινού αποφάσισαν, συμφώνησαν και έβαψαν, μαζί εκπαιδευτικοί και μαθητές, δύο ακόμη τοίχους του σχολείου. Η διευθύντρια, ενώ στην αρχή ήταν αρνητική για τη συμμετοχή των παιδιών στο βάψιμο των παιχνιδιών που θα έκανα εγώ, στη συνέχεια δήλωσε για τη συμμετοχή των δύο αυτών τάξεων:

*«Τελικά θα μπορούσαν να βάψουν και οι μαθητές όσα έκανες εσύ. Τους έβαψαν πολύ ωραία τους τοίχους, αποτύπωσαν τις δικές τους ιδέες και χάρηκαν πάρα πολύ που έκαναν κάτι όμορφο για το σχολείο».*

Επιπρόσθετα, με το πέρας της ζωγραφικής της αυλής και ύστερα από πρόταση του κ. ΔΔ, το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου αποφάσισε να δώσει ένα σύνθημα για το σχολείο, το οποίο θα κοσμούσε την είσοδο. Ύστερα από στενή συνεργασία, ο σύλλογος των διδασκόντων κατέληξε σε μία ακροστιχίδα με έννοιες που αντιπροσώπευαν το χαρακτήρα τους και τις αξίες του σχολείου. Ήταν μία συλλογική απόφαση και εκτέλεση, η οποία όπως δήλωσε η διευθύντρια:

*«Νομίζω ότι αυτές οι έννοιες υπάρχουν στο σχολείο και τους χαρακτηρίζουν όλους... Μου άρεσε που όλοι μαζί συμφώνησαν και έκαναν κάτι ομαδικά. Ήταν ωραία η πρωτοβουλία τους. Έδειξε ότι γίνονται πιο ενεργοί».*

Όμως, το κομμάτι της ζωγραφικής δεν τελείωσε εκεί. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης έγινε με τρόπο ώστε να συμμετέχουν σε αυτή και οι γονείς. Οι τελευταίοι πήραν πρωτοβουλία και πρότειναν επιπλέον ιδέες για αλλαγή του εσωτερικού χώρου του σχολείου. Οι δύο κυρίες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση του χώρου, είπαν για την εμπειρία τους:

*«(ΓΑ4 και ΓΔ8) Μας άρεσε πολύ που μπήκαμε μέσα στο σχολείο και πήραμε αποφάσεις για να το αλλάξουμε. Ήταν ωραίο που ακούστηκαν οι προτάσεις μας. Νιώσαμε ότι έχουμε πιο σημαντικό ρόλο στο σχολείο».*

Τέλος, εκτός από την παρέμβαση με τη ζωγραφική, την ηγεσία του σχολείου φάνηκε να επηρεάζει και η ενδοσχολική επιμόρφωση που έκανα. Μετά την παρουσίασή μου, οι

εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια άρχισαν να αναζητούν πληροφορίες και προγράμματα σχετικά με τις ιδέες μου. Η αναζήτηση αυτή τους οδήγησε στην επιλογή για εκπόνηση προγραμμάτων όπως αυτό της Action Aid για περισσότερο προσβάσιμα σχολεία. Σε μία συζήτηση που είχα με την κα. ΔΑ για αυτό το θέμα μου είπε:

*«Μας έδωσες κάποιες κατευθύνσεις. Πιστεύω πως αν δεν γνώριζα τα θέματα αυτά δεν θα αναλάμβανα το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όταν μας είπε η διευθύντρια για αυτό θεώρησα ότι ήταν μία καλή ευκαιρία να ασχοληθούμε και χάρηκα που είδα και τους άλλους συναδέλφους να το επιλέγουν. Νομίζω πως η επιμόρφωση μας παρακίνησε να αναλάβουμε προγράμματα που πριν δεν θα ασχολούμασταν».*

Έτσι, η ηγεσία φάνηκε να αποκεντρώνεται από το πρόσωπο της διευθύντριας, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν περισσότερο ενεργό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούσαν τη σχολική μονάδα.

#### **9.1.5.7. Γενικές πρακτικές και δράσεις του σχολείου**

Στο κομμάτι αυτό δεν παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις σχετικά με την αρχική αξιολόγηση. Οι καινούργιες δράσεις που ανέλαβαν οι τάξεις του σχολείου ήταν αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, οπότε δεν θα αναλυθούν περαιτέρω.

Μία αλλαγή που σημειώθηκε και αξίζει να αναφερθεί, αφορούσε την απόφαση δύο εκπαιδευτικών του σχολείου να ακολουθήσουν διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η κα. ΔΑΓΓ και η κα. ΔΓΑΛ, με παρακίνηση από την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης της Στ' τάξης, διαφοροποίησαν το μάθημά τους για τη μαθήτριά με Asperger ΜΣΤ7 και έφτιαξαν εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Η κα. ΔΠΣ με αφορμή, όπως μου είπε, τον δικό μου τρόπο διδασκαλίας, αποφάσισε να ζητήσει από τις δύο εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να αλλάξουν το μάθημα, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες της μαθήτριάς της. Όπως η ίδια δήλωσε:

*«Ναι είναι διαφορετικά τα μαθήματά της και τα τεστ της από των υπολοίπων μαθητών. Έχουν εικόνες, έχουν σχέδια, είναι σε πιο χαμηλό επίπεδο... Το σκεφτήκαμε μαζί με τις δύο δασκάλες και το κάναμε για να της ανέβει η αυτοπεποίθηση... Η δική σου προσπάθεια μας παρακίνησε...».*

Συμπερασματικά, λοιπόν, το σχολείο άλλαξε προς την κατεύθυνση ανάληψης περισσότερων προγραμμάτων καθώς και διαφοροποίησης των μαθημάτων από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς.

#### **9.1.5.8.Συνθήκες στο χώρο της αυλής**

Το τελευταίο κομμάτι για να συμπληρωθεί το παζλ του σχολείου αποτελεί η αυλή. Όπως θυμόμαστε από την αρχική ανάλυση, η αυλή ήταν ένας χώρος που δεν προσφερόταν για παιχνίδι ή για ξεκούραση, αφού ήταν κατά γενική ομολογία «κενός». Η παρέμβαση που έλαβε χώρα εκεί διαμόρφωσε ένα εντελώς διαφορετικό κλίμα, το οποίο αντανακλούνταν από το σύνολο των συμμετεχόντων και ήταν φανερό σε εμένα από την αρχή της ενασχόλησής μου με το κομμάτι αυτό.

Πολλά ήταν τα σχόλια και αφορούσαν σε διάφορες πτυχές της αλλαγής της αυλής. Ειδικότερα, άλλοι εξέφρασαν πόσο πολύ τους άρεσε η αλλαγή:

*«(ΜΑ8) Είναι τέλειο το σχολείο τώρα»,*

*«(ΓΑ5) Πάρα πολύ ωραία είναι η αλλαγή στην αυλή. Φύσηξε καινούργια πνοή στο σχολείο και με τη νέα διευθύντρια και με εσάς ήρθε μία φρεσκάδα. Παρόλο που είχε ένα καλό όνομα και επίπεδο ήδη, νομίζω ότι τώρα απογειώθηκε»,*

*«(ΓΣΤ6) Άλλαξε όψη πραγματικά το σχολείο. Το περιβάλλον έγινε πιο ευχάριστο με το χρώμα που μπήκε έξω και μέσα. Πριν ήταν άχαρο, άψυχο»,*

*«(ΔΑ) Τους άρεσε πολύ. Και καθώς εφημέρευα, έβλεπα και τα άλλα παιδάκια πως έπαιζαν τα δικά τους παιχνίδια».*

Εν συνεχεία, άλλοι ανέδειξαν την αλλαγή στάσης γενικότερα προς το σχολείο χάρη στην παρέμβαση αυτή:

*«(ΜΑ3) Το προσέχω πιο πολύ το σχολείο τώρα που το ζωγραφίσατε. Εγώ δεν έχω πιάσει κανέναν τοίχο μέχρι τώρα»,*

«(ΜΟ2) Με τις ζωγραφιές το αγάπησα πιο πολύ το σχολείο τώρα»,

«(ΜΟ7) Θα το φροντίζουμε τώρα το σχολείο που είναι όμορφο»,

«(ΓΟ4) Τώρα αγαπάνε το χώρο τα παιδιά, αγαπούν τα χρώματα, τα παιχνίδια. Φροντίζουν το σχολείο τους».

Επιπρόσθετα, άλλοι αναφέρθηκαν στη χρησιμότητα των παιχνιδιών και στην ευκαιρία που δόθηκε να έρθουν οι μαθητές πιο κοντά:

«(ΜΔ6) Εμένα μου αρέσει το σχολείο, γιατί έχει χρώματα, έχει γράμματα στο πάτωμα και με τις ζωγραφιές στους τοίχους μπορεί να φανταστείς κάτι να παίζεις. Και τα παιχνίδια είναι ωραία, γιατί μερικές φορές μπορεί να μην παίζαμε με τους άλλους στο διάλειμμα, όμως τώρα υπάρχουν αυτά και παίζουμε εκεί όλοι μαζί»,

«(ΓΔ7) Για τα παιδιά ήταν βασική ανάγκη να παίζουν, που δεν είχαν τι να κάνουν στο διάλειμμα και γενικά έγινε πιο ευχάριστο το περιβάλλον, αντί του τσιμέντου που έβλεπες. Ήταν και βοηθητικό ειδικά για τα παιδιά που μπορεί να ήταν πιο απομονωμένα. Βλέπω ότι τώρα είναι πιο ενωμένα τα παιδιά»

«(ΓΟ2) Και μου αρέσει επειδή είναι ομαδικά τα παιχνίδια. Είναι πολύ σημαντικό στο σχολείο να είναι όλα μαζί τα παιδιά και να παίζουν ομαδικά».

«(ΔΣΤ) Όσον αφορά στα παιχνίδια, λειτούργησαν ευεργετικά για τα παιδιά. Έπαιζαν, ήρθαν κοντά, ασχολήθηκαν με κάτι δημιουργικό».

Παρά τα θετικά σχόλια, διατυπώθηκαν και κάποια παράπονα, κατά βάση από τους μαθητές και γονείς της Στ' τάξης, καθώς οι μαθητές αυτοί προαυλιζόνταν σε άλλο χώρο, όπου δεν υπήρχε η δυνατότητα να φτιαχτούν παιχνίδια:

«(ΜΣΤ2) Εμείς δεν χαρήκαμε τα παιχνίδια καθόλου»,

«(ΜΣΤ6) Και θυμάμαι ότι η κυρία διευθύντρια έχει πει επίσης στην αρχή της χρονιάς ότι επειδή θα βάζουμε παιχνίδια στην αυλή, ότι θα αλλάζουμε χώρους για να παίζουμε όλοι, αλλά εμείς έχουμε μείνει πάνω και δεν έχουμε κατέβει καθόλου κάτω».

«(ΓΣΤ5) Εμάς είναι μεγάλοι, έβγαιναν στο αίθριο και δεν έπαιζαν κάτω στα παιχνίδια. Αυτό ήταν και το παράπονό τους. Ότι δηλαδή δεν είχαν την ευκαιρία να παίζουν όπως τα άλλα τα παιδιά».

Ωστόσο, η ενασχόλησή τους με τα παιχνίδια επιδιώχθηκε να γίνεται κατά τις ώρες της γυμναστικής, οπότε η αυλή ήταν στη διάθεσή τους. Λόγω έλλειψης χώρου ήταν δύσκολο οι μαθητές της Στ' τάξης να παίζουν στην αυλή με τους άλλους μαθητές στα διαλείμματα. Έτσι, η κα. ΔΓΥΜ, ύστερα από πρόταση και συζήτηση μαζί μου, αποφάσισε να δίνει κάποιον ελεύθερο χρόνο στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματός της, ώστε οι



μαθητές να απολαμβάνουν και αυτοί τα παιχνίδια. Όπως δήλωσαν και οι ΜΣΤ1 και ΜΣΤ3 αντίστοιχα:

*«(ΜΣΤ1) Τουλάχιστον παίζαμε με τα παιχνίδια στη γυμναστική. Αλλιώς θα ήταν εντελώς άδικο»,*

*«(ΜΣΤ3) Ευτυχώς η κα. ΔΓΥΜ μας άφηνε πάντα να παίζουμε στα παιχνίδια όταν τελειώναμε με τη γυμναστική. Πολλές φορές μας έβαζε να κάνουμε γυμναστική παίζοντας και τα παιχνίδια. Ήταν πολύ ωραία. Μακάρι να μπορούσαμε όμως να παίζουμε και στα διαλείμματα εκεί».*

Στο σημείο αυτό είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι η παρέμβαση στην αυλή του σχολείου έλαβε μεγαλύτερες διαστάσεις, όταν το σχολείο μας έγινε παράδειγμα προς μίμηση σε άλλα σχολεία του νησιού, που εκδήλωσαν την επιθυμία να αλλάξουν προς την ίδια κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, η μητέρα που βοήθησε στη ζωγραφική δήλωσε στην συνέντευξή της:

*«(ΓΑ4) Εγώ πάντως βρήκα δουλειά. Μετά το δικό μας σχολείο πήγα και σε άλλο. Από τις φωτογραφίες που ανέβασα στο facebook, μετά με φώναζαν από το σχολείο που πήγαινα εγώ και εικονογραφήσαμε την αυλή τους και τώρα με ζητάει και ένα νηπιαγωγείο. Διαδίδονται τα νέα και επειδή είναι όντως κάτι ωραίο και μία πολύ καλή ιδέα και παιχνίδια στις αυλές έχουνε φτιαχτεί και άκουσα και για σχολεία της πόλης ότι το κάνουν».*

Ωστόσο, ενώ από την πλευρά των μαθητών και των γονέων εκφραζόταν μία ικανοποίηση από την αλλαγή του εσωτερικού και εξωτερικού χώρου του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν αρκετά αδιάφοροι. Ήδη από την αρχή της παρέμβασης το σύνολο σχεδόν των δασκάλων δεν συμμετείχαν στις συζητήσεις για τις αλλαγές, ενώ και μετά την ολοκλήρωσή τους δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των παιχνιδιών σε εκπαιδευτική βάση. Χαρακτηριστικά ήταν τα σχόλια της διευθύντριας, του κ. ΔΣΤ, οι δικές μου σημειώσεις καθώς και η επιχειρηματολογία πίσω από την κάθε άποψη:

*«(Διευθύντρια) Λοιπόν από τους δασκάλους δεν άκουσα σχόλια ιδιαίτερα. Αυτό που άκουσα, θετικά μετά βέβαια ανέβαιναν επάνω, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο το αισθανόταν. Αν δεν τους παρακινούσα εγώ να κατέβουν, δεν θα κατέβαινε κανείς. Θα περίμενα μία ένδειξη από την πλευρά τους ευγνωμοσύνης. Όχι ευγνωμοσύνης. Ικανοποίησης. Ένα μπράβο. Δεν το έκανε κανείς όμως. Δεν ξέρω το γιατί, νομίζω, όμως, ότι δεν το θεωρήσανε σκόπιμο να το κάνουν».*

*«(ΔΣΤ) Οι εκπαιδευτικοί σε άλλη χρονική στιγμή θα ήμασταν μόνο ενθουσιασμένοι. Τώρα ήμασταν ούτως ή άλλως ευχαριστημένοι βλέποντας να χρωματίζεται ο χώρος. Αυτό που μας*

*κάνει να είμαστε πάρα πολύ κουμπωμένοι δεν έχει να κάνει με τη δική σου διάθεση και προσπάθεια. Έχει να κάνει με έναν απίστευτο ανταγωνισμό πασαρέλας ανάμεσα στους διευθυντές που πρέπει ντε και καλά να παρουσιάσουν κάτι καινοτόμο. Αυτό μας κάνει να είμαστε πολύ επιφυλακτικοί».*

*«(Ερευνήτρια) Φαίνονται όλοι πολύ αδιάφοροι. Ελάχιστοι κατεβαίνουν να δουν τις ζωγραφιές και τα παιχνίδια που έχουμε κάνει και ακόμη λιγότερα είναι τα σχόλια για τα όσα βλέπουν. Εντύπωση μου κάνει, επίσης, το γεγονός ότι ενώ συνεχώς ενημερώνω για το πώς παίζονται τα παιχνίδια και με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν την ώρα των μαθημάτων, μόνο μία φορά η Α΄ τάξη βγήκε για να τα χρησιμοποιήσει. Δεν μπορώ να εντοπίσω τους λόγους που συμβαίνει αυτό, καθώς κανείς δεν μιλάει ανοιχτά για τα παιχνίδια, όμως είναι σαν να μην υπάρχουν για τους περισσότερους».*

Κλείνοντας, επομένως, το κομμάτι της αυλής του σχολείου, είδαμε ότι υπήρχε μία ανάμεικτη αντιμετώπιση. Από τη μία πλευρά ήταν οι γονείς και οι μαθητές που κατά κύριο λόγο ήταν ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι με την αλλαγή και από την άλλη ήταν οι εκπαιδευτικοί που έμοιαζαν αδιάφοροι έως αρνητικοί προς την παρέμβαση αυτή.

#### **9.1.5.9. Αποτελέσματα παρέμβασης – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Στόχος μέσα από τη σχεδιασμένη, με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, παρέμβαση ήταν η προώθηση σε μεγαλύτερο βαθμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικότερα πλαίσια του σχολείου.

Ξεκινώντας από την πρώτη αρχή και την ικανοποίηση των αναγκών όλων, αυτή συνέβαλε καθοριστικά ώστε κατά το σχεδιασμό των τεσσάρων κατευθύνσεων της παρέμβασης να ακουστούν οι φωνές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Πιο συγκεκριμένα, ανάγκες όπως η εμβάθυνση στην έννοια της συμπερίληψης και των δύο άλλων φιλοσοφιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το δημιουργικό παιχνίδι και το ευχάριστο περιβάλλον για τους μαθητές, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας καθώς και η ενασχόληση με προγράμματα που προάγουν τη συνολική βελτίωση του σχολείου από την πλευρά όλων των μελών, ικανοποιήθηκαν μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του καλλωπισμού του εσωτερικού

και εξωτερικού χώρου, του παιχνιδιού του κρυμμένου θησαυρού καθώς και των διάφορων προγραμμάτων και δράσεων που υλοποιήθηκαν, αντίστοιχα. Η αρχή αυτή έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να βελτιωθούν οι σχέσεις και το κλίμα του σχολείου. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς αλληλεπιδρώντας σε ένα περιβάλλον που ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους, ήρθαν πιο κοντά, ανέπτυξαν πιο στενές σχέσεις και συνέβαλαν ώστε να μειωθούν σημαντικά φαινόμενα περιθωριοποίησης και απομόνωσης. Από την πλευρά των μαθητών η αίσθηση αυτή ήταν αρκετά εντονότερη, όμως ακόμη και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σημειώθηκε διαφορά στις σχέσεις κυρίως με επίκεντρο εμένα. Η αλλαγή αυτή στις σχέσεις σηματοδότησε την ανάδειξη του καθενός ως ισότιμο και σημαντικό μέλος του σχολείου, που οι απόψεις του επηρεάζουν την πορεία εξέλιξης ολόκληρης της μονάδας.

Η δεύτερη αρχή, η πίστη στη συνεχή βελτίωση, με βοήθησε ώστε διαρκώς να αναζητώ προβληματικές συνθήκες στο σχολείο και να προσπαθώ να τις επιλύω. Όπως είχε τονιστεί και στην ανάλυση της έννοιας της συμπερίληψης, αυτή πρόκειται για μια αέναη διαδικασία που βασίζεται στην αναμόρφωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αρχή αυτή, λοιπόν, μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με διάφορες παρεμβάσεις που να καλύπτουν τις εκάστοτε ανάγκες της σχολικής μονάδας. Το αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής ήταν να αυξηθεί η απόδοση ίσων ευκαιριών για τους μαθητές, για παράδειγμα μέσω της συμμετοχής τους στο χριστουγεννιάτικο πρόγραμμα και αυτό της Action Aid, να καλλιεργηθεί η συνεργατικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω του ομαδικού αποκριατικού παιχνιδιού που διοργανώθηκε, να αποδοθεί μεγαλύτερος σεβασμός προς τους γονείς, μέσω του ακούσματος των αναγκών τους, να εξαλειφθούν τα φαινόμενα περιθωριοποίησης των μαθητών, μέσω της αναμόρφωσης της αυλής καθώς και αυξηθεί η γενικότερη συμμετοχή όλων μέσω του συνόλου της παρέμβασης.

Προς την ίδια κατεύθυνση συνέβαλε και η τρίτη αρχή, η συμμετοχή όλων. Με γνώμονα την αρχή αυτή, το κάθε μέλος της σχολικής μονάδας αντιμετωπιζόταν ισότιμα και γινόταν προσπάθεια ώστε όλοι να έχουν ενεργό ρόλο στα διάφορα προγράμματα που έλαβαν χώρα. Από πλευράς ηγεσίας αυτό βοήθησε στην κατανομή ρόλων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων έγινε πιο ενεργός και η ηγεσία από συγκεντρωτική μεταβλήθηκε σε κατανεμημένη. Αντίστοιχα, ενεργούς ρόλους ανέλαβαν τόσο μαθητές όσο και γονείς συμβάλλοντας στην ανάδειξη των προσωπικών τους χαρακτηριστικών στο περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού βγήκε από το παρασκήνιο, ήρθε στο προσκήνιο και επηρέασε την πορεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Συγκρίνοντας, επομένως, τον βαθμό ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο πριν και μετά την παρέμβαση θα λέγαμε πως αυτός αυξήθηκε. Αν και η αύξηση δεν ήταν πολύ μεγάλη, ωστόσο παρατηρήθηκε διαφορά από την αρχική αξιολόγηση και πλέον ο βαθμός της από ελάχιστος θα χαρακτηριζόταν μέτριος. Οι αρχές της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας διαμόρφωσαν στενότερες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, βοήθησαν στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης των μαθητών, στο άκουσμα των φωνών του συνόλου των μελών, συνέβαλαν στην ανάδειξη δομών συνεργασίας, κατανεμημένης ηγεσίας και σεβασμού, στην απόδοση ίσων ευκαιριών καθώς και στην ισότιμη μεταχείριση όλων. Επιπρόσθετα, το κλίμα του σχολείου άλλαξε σε σημαντικό βαθμό και ιδιαίτερα στο κομμάτι των σχέσεων των μαθητών και του περιβάλλοντος στο οποίο αυτοί αλληλεπιδρούσαν. Έτσι, μέσω της παρέμβασης διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες για την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προς όλες τις πτυχές της. Ο ρόλος της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας κρίθηκε καθοριστικός, καθώς ο σχεδιασμός και η οργάνωση που επέβαλε οδήγησαν, τελικά, στην αδιάλειπτη εστίαση στην έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την ικανοποίηση των αρχών της.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί να αναφερθεί ότι η ηγεσία του σχολείου όπως και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών άλλαξαν σε μικρό βαθμό. Οι λόγοι παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω, ως τους δυο πιο σημαντικούς περιορισμούς από την παρέμβασή μου στα πλαίσια ολόκληρου του σχολείου.

#### **9.1.5.10.      *Περιορισμοί και δυσκολίες***

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης στο σχολείο συναντήθηκαν δύο κύριες δυσκολίες και περιορισμοί. Στη βάση τους προερχόταν και οι δύο από το χρονικό όριο.

Πιο συγκεκριμένα, μία από τις πρώτες δυσκολίες που αντιμετώπισα και συνέχισε να υπάρχει μέχρι το τέλος της έρευνας, ήταν η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών και το ψυχρό κλίμα που υπήρχε ανάμεσά τους. Σε πολλές πτυχές της παρέμβασης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονταν επιφυλακτικοί έως αδιάφοροι και αρνητικοί. Η στάση αυτή δεν αφορούσε μόνο το πρόσωπό μου, αλλά το σύνολο της σχολικής πραγματικότητας. Αν και το κλίμα και οι σχέσεις μας βελτιώθηκαν μέχρι το τέλος της χρονιάς, ωστόσο η απόσταση, έστω και μικρή, ανάμεσά μας πάντα υπήρχε.

Ωστόσο, η δυσκολία αυτή πιστεύω πως θα μπορούσε να ξεπεραστεί με τη διατήρηση και καλλιέργεια των σχέσεων σε βάθος χρόνου. Από τις συζητήσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς διαπίστωνα πολλές φορές ότι υπήρχαν πολλές πληροφορίες που θα μπορούσα να μάθω εγώ για εκείνους, εκείνοι για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς όπως και εκείνοι για εμένα. Έτσι, ο περιορισμός που διαμορφωνόταν προερχόταν ακριβώς από το γεγονός ότι οι ανθρώπινες σχέσεις απαιτούν χρόνο, συνέπεια και συνέχεια, ώστε να φανερώσουν όλες τις πτυχές τους. Πιστεύω πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν ακόμη εντονότερα αν στο σχολείο παρέμεναν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Εν συνεχεία, η δεύτερη δυσκολία που συνάντησα ήταν η ιδιαίτερα παραδοσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών του σχολείου σε συνδυασμό με την επεξεργασία των νέων εννοιών. Οι φιλοσοφίες με τις οποίες καταπιανόμουν τους ήταν εντελώς άγνωστες και συχνά ερχόταν σε αντίθεση με τα πιστεύω τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο πολλές φορές ήταν δύσκολη η εκπόνηση των παρεμβάσεων που είχα σχεδιάσει. Το εμπόδιο αυτό προσπαθούσα να το ξεπεράσω με ιδιαίτερη επιμονή πάνω στο κομμάτι της επιμόρφωσης σχετικά με τις έννοιες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της καθολικής σχεδίασης και της ολικής ποιότητας. Όπως με την προηγούμενη δυσκολία έτσι και με την παρούσα, πιστεύω πως ο χρόνος έπαιξε καταλυτικό ρόλο. Μία εκτενέστερη επαφή με τις τρεις φιλοσοφίες θα οδηγούσε σιγά σιγά σε κατανόηση από μέρους τους και ίσως σε μεγαλύτερη δέσμευση απέναντί τους.

Κλείνοντας, λοιπόν, θα έλεγα πως μια παρέμβαση με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καλό είναι να έχει ανοιχτούς χρονικούς ορίζοντες. Ο αέναος χαρακτήρας της δεν μπορεί να περιοριστεί σε μία σχολική χρονιά, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το περιβάλλον είναι εντελώς άγνωστο. Για την επίτευξη πιο ουσιαστικών αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σχολείου, θα πρότεινα οποιεσδήποτε αλλαγές να έχουν εκτενέστερο χαρακτήρα, ώστε να μπορούν να αναδιπλωθούν σε όλο το φάσμα της σχολικής πραγματικότητας.

#### **9.1.6. Η έρευνα**

Σε αυτό το σημείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να αναφερθεί ακόμη μία πτυχή για την οποία έγινε αναφορά στην τρίτη φάση και ήταν η ίδια η διαδικασία έρευνας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση της τελευταίας τους συνέντευξης εξέφρασαν κάποια σχόλια για τη γενικότερη εντύπωση που τους άφησε αυτή. Ξεκινώντας από τους μαθητές, χαρακτηριστικές ήταν οι παρακάτω τους δηλώσεις:

*«(ΜΔ11) Μου άρεσε η συνέντευξη γιατί εδώ λέμε τις φωτογραφίες και μιλάμε. Λέμε ό, τι θέλουμε σχετικά με τα μαθήματα και εσείς μας ακούτε»,*

«(ΜΔ13) Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ, συνεργαστήκαμε, ούτε οι φωτογραφίες ήτανε δύσκολες, μιλήσαμε για την ιστορία, μιλήσαμε για τους φίλους μας και ήρθαμε όλοι μαζί εδώ για να συζητήσουμε. Είναι ωραίο να μιλάς για κάτι προσωπικό σου»,

«(ΜΔ2) Στις φωτογραφίες μου αρέσει που δείχνουμε αυτά που μας άρεσαν μες στην τάξη και το δείχνουμε και στους άλλους που θα το ακούσουν αυτό. Μου αρέσει που θα μας ακούσουν και άλλοι. Θα μάθουν τι μας αρέσει»,

«(ΜΣΤ3) Μου άρεσε πιο πολύ που μπόρεσα να βγάλω τα συναισθήματά μου. Και μου άρεσε που είπα και εγώ για μερικούς κάποια πράγματα και εκείνοι είπανε και για μένα πράγματα, που άμα τα ήξερα νωρίτερα, θα είχα σταματήσει να τους πειράζω».

Θετικά ήταν τα σχόλια και των γονέων. Οι τελευταίοι αναφέρθηκαν στο πόσο βοηθητική βρήκαν τη διαδικασία της έρευνας και εξέφρασαν την επιθυμία αυτή να καθιερωνόταν:

«(ΓΑ1) Ήταν σημαντική η συνέντευξη για να μάθουμε και πράγματα που γίνονται στο σχολείο, που δεν γνωρίζαμε ότι γίνονται. Επίσης, νομίζω ότι βοηθάει περισσότερο στην επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού. Γονέα και δασκάλου εννοείται, μόνο και μόνο από τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται. Απλά εγώ συμπληρώνω ότι βοηθάει και στο θέμα γονέα παιδιού, να μάθει κάποια πράγματα ο γονέας που λόγω του χαρακτήρα του παιδιού δεν θα το μάθουμε ποτέ ίσως»,

«(ΓΔ1) Πολύ ωραία ήταν η έρευνα, γιατί πράγματα που θέλαμε να τα πούμε, να τα εκφράσουμε, μας δόθηκε η ευκαιρία. Επιτέλους κάποιος μας άκουσε»,

«(ΓΔ5) Μακάρι να το κάναμε κατά διαστήματα. Μακάρι να μπορούσαν οι δάσκαλοι να παίρνανε πού και πού και τις γνώμες των παιδιών, των γονιών»,

«(ΓΟ3) Ήταν πολύ καλή η συνέντευξη για τα παιδιά, γιατί μπόρεσαν να πουν τη γνώμη τους. Αλλιώς δεν τους ακούει κανένας».

Τέλος, προς την ίδια κατεύθυνση ήταν τα σχόλια των εκπαιδευτικών καθώς και τα δικά μου μέσα από το αναστοχαστικό μου ημερολόγιο:

«(ΔΣΤ) Μου άρεσε που είχαμε την ευκαιρία να μιλήσουμε για θέματα του σχολείου και μου άρεσε ακόμη περισσότερο για το ότι η συνέντευξη δεν άρθηκε μόνο από μένα, αλλά και από τα παιδιά, για το οποίο ήταν ενθουσιασμένα»,

«(ΔΔ) Το απόλαυσα. Πολύ ωραία, κάτι διαφορετικό, κάτι καινούργιο. Μάθαμε πολλά μέσα από την έρευνα»,

«(ΔΑ) Είναι κάτι διαφορετικό αυτό. Μου άρεσε η έρευνα. Και σαν μέθοδος προσέγγισης. Νομίζω μας βοήθησε όλους να έρθουμε πιο κοντά»,

«(Ερευνήτρια) Παρατηρώ πως οι συνεντεύξεις και το photovoice παίζουν καταλυτικό ρόλο προς την επίτευξη του στόχου μου. Με βοηθάει να έρθω πιο κοντά με τους συμμετέχοντες, να γνωρίσω άμεσα τις ανάγκες τους, να δουλέψω προς την ικανοποίησή τους και να αξιολογήσω

*τα αποτελέσματα. Ο δεσμός εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται τους κάνει να έρχονται στο προσκήνιο χωρίς φόβο και να ανοιχτούν».*

#### **9.1.6.1. Αποτελέσματα διαδικασίας έρευνας – Βαθμός προώθησης συμπερίληψης**

Από τα παραπάνω σχόλια θα μπορούσαμε να συνάγουμε πως και η ίδια η διαδικασία της έρευνας συνέβαλε στην επίτευξη του στόχου για προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η δυνατότητα που δόθηκε στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους, σε ένα κλίμα όπου αυτή λαμβανόταν υπόψη και χρησιμοποιούνταν ως γνώμονας για το σχεδιασμό της παρέμβασης, τους έκανε να βγουν από την περιθωριοποίηση και να έρθουν στο επίκεντρο της προσοχής. Το άκουσμα των φωνών τους, μέσα από τις επιλεγμένες ποιοτικές μεθόδους έρευνας, έγινε το έναυσμα για την προαγωγή της αποδοχής τους, του σεβασμού προς το πρόσωπό τους και κυρίως της αύξησης της συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα.

#### **9.2. Συζήτηση πάνω στα ευρήματα της Τρίτης Φάσης**

Η τρίτη φάση της έρευνας σκοπό είχε να αναδείξει διαφοροποιήσεις στο σχολείο και τις συμμετέχουσες τάξεις που οφείλονταν στην παρέμβαση που υλοποιήθηκε κατά τη δεύτερη φάση. Η τελική αξιολόγηση προσέφερε μία πληθώρα δεδομένων που αντανάκλυσαν μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές στο κλίμα, τις σχέσεις, τη μαθησιακή διαδικασία, την ηγεσία, τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούσαν. Οι πτυχές αυτές στόχευαν στη φανέρωση της πορείας της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω των δύο υπό διερεύνηση φιλοσοφιών, της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Έτσι, μέσω της φάσης αυτή κατέστη εφικτό να συμπληρωθεί η πλήρης εικόνα του σχολείου πριν και μετά τη διεξαγωγή της έρευνας.



Ξεκινώντας από τις τέσσερις συμμετέχουσες τάξεις, διαπιστώθηκαν σημαντικές αλλαγές στα κομμάτια των αλληλεπιδράσεων, της συνεργασίας, της συμμετοχής, της υπερπήδησης των εμποδίων και της εξάλειψης των περιθωριοποιήσεων. Είδαμε μέσα από τις δηλώσεις τους, πώς οι αρχές των δύο παραπάνω φιλοσοφιών επέδρασαν καταλυτικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις σχέσεις, παρατηρήσαμε αυτές να γίνονται στενότερες μεταξύ των μαθητών και να χαρακτηρίζονται από περισσότερη αποδοχή προς όλους τους συμμαθητές τους. Τα φαινόμενα περιθωριοποίησης σταμάτησαν και όλοι οι μαθητές εντάχθηκαν σε ομάδες συνομηλίκων. Αντίστοιχα, οι συνεργασίες μεταξύ τους αυξήθηκαν και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις επεκτάθηκαν και εκτός του σχολείου. Η συμμετοχή στα μαθήματα και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτά βελτιώθηκαν σημαντικά, με το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών να εκφράζουν πλέον την αγάπη τους για τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία έλαβε χώρα η παρέμβαση. Στο κομμάτι των εμποδίων σημειώθηκαν, επίσης, μεγάλες αλλαγές, από τη στιγμή που τα περισσότερα εμπόδια που είχαν αναφερθεί αρχικά φάνηκαν τώρα να ξεπερνούνται. Τέτοιοι παρεμποδιστικοί παράγοντες αποτελούσαν τα βιβλία, η μη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών καθώς και η αγνόηση των φωνών τους. Με την έκβαση της παρέμβασης αυτοί παρουσιάστηκαν να έχουν υπερπηδηθεί και τη θέση τους να έχουν καταλάβει πρακτικές που προωθούν την αυξημένη συμμετοχή και ισότιμη μεταχείριση όλων. Τέλος, και η πτυχή των διακρίσεων φάνηκε να αλλάζει. Διακρίσεις που προέρχονταν κατά βάση από τους εκπαιδευτικούς εξαλείφθηκαν, με τους μαθητές πλέον να είναι στο προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας και να αποτελούν ενεργά όργανα στη διεξαγωγή του μαθήματος.

Διαφορές μετά την παρέμβαση, όμως, παρατηρήθηκαν και στα πλαίσια του γενικότερου σχολείου. Διαμορφώθηκαν δίκτυα συνεργασίας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς με επίκεντρο το πρόσωπό μου, καλλιεργήθηκαν στενότερες σχέσεις,

αναπτύχθηκαν δομές κατανεμημένης ηγεσίας και οι συνθήκες άλλαξαν προς την κατεύθυνση των ίσων ευκαιριών και των ενεργότερων ρόλων. Από τα σημεία που παρέμειναν ίδια ήταν η ψυχρότητα στην πλευρά των εκπαιδευτικών και προς τους γονείς καθώς και η κουλτούρα αδιαφορίας και άρνησης συμμετοχής σε κάποιες πτυχές της σχολικής ζωής. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, φάνηκε μία αυξητική αλλαγή του βαθμού ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με αυτή να χαρακτηρίζεται πλέον μέτρια από ελάχιστη.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η τρίτη φάση ανέδειξε, επίσης, στοιχεία για τη συμβολή της ίδιας της έρευνας προς την επίτευξη του στόχου καθώς και γενικές δυσκολίες και περιορισμούς από την εφαρμογή των παρεμβάσεων. Όσον αφορά στο πρώτο κομμάτι, είδαμε πως η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε πρόσφερε θετικά προς την ανάδειξη του κάθε προσώπου και των αναγκών του, κάτι ιδιαίτερος χρήσιμο για την επιτυχή κάλυψή τους. Οι συμμετέχοντες, χάρη στις ποιοτικές μεθόδους άφησαν πίσω τους το σκοτάδι της απομόνωσης και βγήκαν στο φως της σχολικής σκηνής. Παράλληλα, όσον αφορά στο κομμάτι των δυσκολιών και περιορισμών, αυτές διατυπώθηκαν στα πλαίσια παροχής ανατροφοδοτικών πληροφοριών για όλες τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν καθώς και σαν προτάσεις στις οποίες θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και βαρύτητα σε μία επόμενη παρόμοια ερευνητική προσπάθεια.

Κλείνοντας, θα λέγαμε πως η τρίτη φάση της έρευνας αποτέλεσε το τελευταίο κομμάτι ενός παζλ που απεικόνιζε την πορεία μίας σχολικής μονάδας σχετικά με το βαθμό ανάπτυξης της συμπερίληψης. Στο κομμάτι αυτό θα λέγαμε πως υπήρχαν δύο χρώματα, το χρώμα της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και αυτό της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, που όμως ενωμένα ανέδειξαν τελικά την απόχρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### **9.3.Σύνδεση των τριών φάσεων της έρευνας**

Αφού ολοκληρώθηκε η ανάλυση και ο σχολιασμός της κάθε μίας, είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να γίνει μία σύνδεση των τριών αυτών φάσεων. Αυτό θα προσφέρει στον αναγνώστη μία ολική εικόνα της έρευνας και θα καταστεί περισσότερο εμφανής η πορεία διαμόρφωσης της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα ξεκίνησε με την αρχική αξιολόγηση. Αυτή αφορούσε στις τάξεις Α΄, Δ΄, ΣΤ΄ και Ολοήμερο όπως και στη γενικότερη σχολική μονάδα. Η αξιολόγηση μου φανέρωσε την υπάρχουσα κατάσταση, η οποία χαρακτηριζόταν από περιθωριοποίηση μαθητών, εμπόδια στη γνωστική τους διαδικασία, παθητικό ρόλο τόσο από πλευράς μαθητών, όσο εκπαιδευτικών και γονέων, απόσταση μεταξύ των δύο τελευταίων, ψυχρότητα στο γενικό κλίμα του σχολείου, άνιση μεταχείριση, έλλειψη σεβασμού, πρωτοβουλιών καθώς και προσωποκεντρική διοίκηση από τη διευθύντρια. Μέσα από τη σύγκριση των δεδομένων, που προήλθαν από το photovoice, τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις και το αναστοχαστικό μου ημερολόγιο, διαπίστωσα ότι ο βαθμός ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν μικρός.

Αναλύοντας την κάθε μία πτυχή που με οδήγησε εκεί, ένα από τα πρώτα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν ήταν η ύπαρξη περιθωριοποιημένων παιδιών. Η περιθωριοποίησή τους οφειλόταν είτε στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, είτε στην αντιμετώπιση που δέχονταν από τους συμμαθητές τους, είτε συνδυαστικά και από τις δύο πλευρές. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία συναντούμε μία πληθώρα πηγών που εντάσσουν την περιθωριοποίηση των μαθητών ως σοβαρή ένδειξη ελλιπούς ανάπτυξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Angelides, Charalambous & Vrasidas, 2007· Messiou, 2006· Messiou, 2012· Rose, 2010). Η περιθωριοποίηση, συνειδητή ή μη (Angelides & Vrasidas, 2007), αντανακλά πρακτικές άνισης μεταχείρισης, έλλειψης αποδοχής της διαφορετικότητας, στοχοποίησης μαθητών και τελικά απόδοσης άνισων ευκαιριών (Messiou, 2006). Οι συνθήκες αυτές,

παρούσες στο σύνολό τους και στα ευρήματα της δεδομένης έρευνας, παρουσιάζουν μία μονάδα κλειστή προς τη διαφορετικότητα και κατ' επέκταση στη δυνατότητα για ανάπτυξη της συμπερίληψης (Rose, 2010).

Μία δεύτερη σημαντική πτυχή, που αναδείχθηκε από την πρώτη φάση της έρευνας ως ένδειξη για μικρό βαθμό ανάπτυξης συμπερίληψης, ήταν τα εμπόδια που αφορούσαν στα σχολικά βιβλία, στα αναλυτικά προγράμματα, στο μη άκουσμα των φωνών των παιδιών, στην αποτυχία ανταπόκρισης στις ανάγκες τόσο γονέων και εκπαιδευτικών όσο και μαθητών καθώς και στις συνθήκες που επικρατούσαν μέσα στις τάξεις. Τα εμπόδια αυτά παρουσιάζονται όμοια σε πολλές έρευνες και είτε επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς (Avramidis et al., 2000· Das, 2001· Das et al., 2013a and 2013b· Forlin & Chambers, 2011· Hemmings & Woodcock, 2011· Sharma et al., 2009) είτε από τους μαθητές (Baglieri & Shapiro, 2012· Gordon, 2010· Μιχαϊλίδου & Αγγελίδης, 2009), παραπέμπουν σύμφωνα με τους παραπάνω στη διαπίστωση προβλημάτων στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μία ακόμη συνθήκη που παρουσιάστηκε ως προβληματική ήταν το ψυχρό κλίμα ατομικότητας που επικρατούσε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους δύο σημαντικούς ερευνητές του κλάδου της κοινωνικής ψυχολογίας Johnson and Johnson (1989), η δομή αυτή σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεργατικότητας, ατομική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων και τελική αποτυχία στην πορεία αύξησης της αποδοτικότητας μίας σχολικής μονάδας. Ωστόσο, μία τέτοια δομή σχέσεων και κλίματος αντιβαίνει με την έννοια της συμπερίληψης, όπου πρωτεύοντα ρόλο παίζει η συνεργασία, η σύμπνοια και ο κοινός οραματισμός για την αναδιάρθρωση του σχολικού συστήματος (Booth & Ainscow, 2011· Mulholland & O'Connor, 2016).

Επιπρόσθετα στο κομμάτι των σχέσεων, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορούσε στην ύπαρξη απόστασης μεταξύ σχολείου και γονέων. Η αναγκαιότητα για μείωση της απόστασης αυτής στα πλαίσια της συμπερίληψης, ως άμεση συνθήκη που επηρεάζει την παροχή αυξημένων ευκαιριών συμμετοχής στην ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών, τονίζεται από τις Soodak & Erwin (1995) στην έρευνα που εκπόνησαν. Με βάση τις ερευνήτριες, για να καταστεί δυνατή η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού πλαισίου εκπαίδευσης των μαθητών είναι απαραίτητο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν στενές σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, ώστε να ακολουθείται κοινή πορεία και σχεδιασμός.

Μια τελευταία πτυχή που εμφανίστηκε στην αρχική αξιολόγηση ως αιτία για τη μικρή ανάπτυξη της συμπερίληψης αποτέλεσε η σχολική ηγεσία. Σε αντίθεση με πολλούς ερευνητές που τοποθετούν την ηγεσία στο πιο ψηλό σκαλί του βάρους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσα από την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, την απόδοση σημασίας σε όλο το ανθρώπινο δυναμικό της μονάδας, την κατανομή ευθυνών για λήψη σημαντικών αποφάσεων, την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης, τη δημιουργία γεφυρών ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους καθώς και την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Ainscow & Miles, 2008· Fauske, 2011· Jones, Forlin & Gillies, 2013· Sharma & Desai, 2008· Mullick, Deppeler & Sharma, 2012), στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα η ηγεσία επικεντρωνόταν στο πρόσωπο της διευθύντριας, ενώ κυριαρχούσε η αδιαφορία, η έλλειψη συμμετοχής καθώς και η διατήρηση της απόστασης. Η αντίθεση της μίας μορφής ηγεσίας με την άλλη επιβεβαιώνει για μία ακόμη φορά πόσο απείχε το σχολείο έρευνας από την καλλιέργεια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Είδαμε, επομένως, πως το κλίμα και οι σχέσεις που επικρατούν σε ένα σχολείο καθώς και οι επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας των μαθητών τους αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μία μονάδα και δίνουν βασικές πληροφορίες για το κατά πόσο όλοι οι μαθητές

αντιμετωπίζονται ισότιμα, σε πλαίσια ίσων ευκαιριών και περιβάλλοντος εξαλειμμένης περιθωριοποίησης. Η αξιολόγηση μίας σχολικής μονάδας, λοιπόν, με βάση αυτούς τους τομείς, καλό είναι να αποτελεί το πρώτο βήμα στις προσπάθειες προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αφού παρέχει μία συνολική εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση και μία βάση για την ακολουθούμενη δομημένη παρέμβαση.

Έτσι, στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε επιτακτική η ανάγκη για παρέμβαση στο σύνολο των τάξεων και του σχολείου, ώστε να αλλάξουν οι συνθήκες αυτές και η σχολική μονάδα να αποκτήσει πιο συμπεριληπτικό χαρακτήρα.

Για το σχεδιασμό της παρέμβασης ακολουθήθηκαν οι αρχές των φιλοσοφιών της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. Αναλόγως των προβληματικών σημείων που είχαν εμφανιστεί κατά την πρώτη φάση, αποφασίστηκαν διαφορετικές παρεμβάσεις για την κάθε τάξη και το σχολείο. Αν και όλες είχαν ως βάση τους τις δύο φιλοσοφίες, προσαρμόστηκαν στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Περνώντας στη δεύτερη φάση της έρευνας η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα τονίσει τη σύνδεση των δικών μου επιλογών για σχεδιασμό και υλοποίηση της παρέμβασης με τις αρχές των δύο φιλοσοφιών που ακολουθήθηκαν. Η σύνδεση αναμένεται να φανερώσει την πιστή προσήλωση στις αρχές αυτές για την επιβεβαίωση της ακολουθίας τους όπως επίσης και την βασική κατεύθυνση για τρόπο εφαρμογής τους. Ωστόσο, να τονιστεί πως εδώ κατά βάση γίνεται αναφορά σε σχέση με τη βιβλιογραφία, ενώ πιθανοί και προτεινόμενοι τρόποι εφαρμογής των δύο φιλοσοφιών παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο κεφάλαιο 8, μέσα από το δικό μου σχεδιασμό και παρέμβαση.

Ξεκινώντας με την καθολική σχεδίαση για μάθηση, οι Spooner et al. (2007) έχουν συντάξει μία ρουμπρίκα με βάση την οποία μπορεί κάποιος να βαθμολογήσει το κατά πόσο

έχει ακολουθήσει τις τρεις αρχές της φιλοσοφίας. Το άριστα είναι οι 3 βαθμοί και μπορεί να τους πετύχει κάποιος παρέχοντας από δύο και πάνω επιλογές για την κάθε αρχή. Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη αρχή δύο ή περισσότερες επιλογές για την παρουσίαση της γνώσης από τον δάσκαλο, για την δεύτερη εναλλακτικές επιλογές τρόπου παρουσίασης από τους μαθητές και για την τρίτη και πάλι δύο ή περισσότερες επιλογές για στρατηγικές εμπλοκής των μαθητών. Αντίστοιχα, αν κάποιος παρέχει από μία έως δύο επιλογές βαθμολογείται με δύο πόντους, ενώ αν δεν έχει δώσει καμία εναλλακτική επιλογή παίρνει έναν πόντο. Ανατρέχοντας στη δική μου παρέμβαση, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι για το σχεδιασμό του κάθε μαθήματος ή προγράμματος που έλαβε χώρα, παρέχονταν για κάθε αρχή τουλάχιστον δύο επιλογές. Έτσι, ασφαλές θα ήταν το συμπέρασμα ότι η παρέμβαση που υλοποιήθηκε ανταποκρινόταν όντως στις αρχές της φιλοσοφίας της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και έγινε με βάση αυτές.

Όσον αφορά στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, μία αντίστοιχη ρουμπρίκα δεν έχει εντοπιστεί από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ωστόσο, ο Ζαβλανός (2003) στο βιβλίο του δίνει σαφείς οδηγίες για το πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην πράξη η φιλοσοφία, παρέχοντας πλαίσιο σχεδιασμού από την πρώτη μέρα του σχολείου μέχρι και το κλείσιμο αυτού. Δεδομένου ότι η δική μου παρέμβαση στηρίχθηκε στις προτάσεις του προαναφερθέντος συγγραφέα, γίνεται αντιληπτό ότι η παρέκκλιση από τη φιλοσοφία αυτή ήταν μηδαμινή. Αυτό δύναται να καταστεί φανερό και ύστερα από τη σύγκριση της παρέμβασης με το θεωρητικό πλαίσιο που δόθηκε στο Κεφάλαιο 3.

Με την ολοκλήρωση και της δεύτερης φάσης της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να γίνει η τελική αξιολόγηση. Στόχος της ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η παρέμβαση ανταποκρίθηκε στον αρχικό στόχο της έρευνας που ήταν η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση της τρίτης φάσης συλλέχθηκαν για ακόμη μία φορά δεδομένα από όλους τους συμμετέχοντες και συγκρίθηκαν με αυτά της πρώτης φάσης. Η

σύγκριση μας έδειξε σημαντικές αλλαγές τόσο σε επίπεδο τάξεων όσο και σχολείου. Οι προβληματικές που είχαν παρουσιαστεί αρχικά, εμφανίστηκαν τώρα ως να έχουν μειωθεί ή εξαλειφθεί. Ταυτόχρονα, ο βαθμός ανάπτυξης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης φάνηκε να αυξάνεται αρκετά. Έτσι, ολοκληρώθηκε η φάση αυτή με θετικό πρόσημο. Η κατανόηση του τρόπου σύνδεσης μεταξύ των δύο φιλοσοφιών και πώς αυτός συνέβαλε στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα αναλυθεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο, όπου θα γίνει προσπάθεια απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων.

Κλείνοντας, αν θα ήθελα να αποδώσω την πορεία της έρευνας με ένα συνεχές αυτό θα αναπαρίσταντο ως ανοδικό, με τη μία άκρη του να βρίσκεται χαμηλά και να αντιπροσωπεύει το μικρό βαθμό ανάπτυξης της συμπερίληψης του σχολείου και την άλλη να βρίσκεται ψηλότερα και να παρουσιάζει την αλλαγή που υπέστη ο βαθμός μέσω των δύο υπό εξέταση φιλοσοφιών.



## ΔΕΚΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΚΑΘΑΡΣΙΣ – ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΧΑΣΜΑ~ΑΠΑΝΤΩΝΤΑΣ ΣΤΑ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

##### Περίληψη κεφαλαίου

Το δέκατο αποτελεί το προτελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Σε αυτό θα γίνει αναφορά στην τελική αποτίμηση της έρευνας μέσω της σύνδεσης των συμπερασμάτων με τη βιβλιογραφία, θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και θα παρουσιαστεί η γεφύρωση του χάσματος που είχε διατυπωθεί στην αρχή της εργασίας. Με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου αυτού ο αναγνώστης αναμένεται να έχει σχηματίσει μία σφαιρική εικόνα για το εξεταζόμενο θέμα και να αρχίσει να διαμορφώνει τη δική του προσωπική άποψη προβληματιζόμενος κριτικά πάνω στα όσα διάβασε.

##### *10.1.Δίνοντας απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα*

Στο ξεκίνημα της παρούσας διατριβής είχαμε δει τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί καθώς και το χάσμα που υπήρχε στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, που παρουσίαζε την συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιτακτική. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα διατυπωθούν οι απαντήσεις στα ερωτήματα και θα τεθούν υπό κριτική σκοπιά τα θεμέλια της γέφυρας του χάσματος, μέσα από τη σύνδεση των αποτελεσμάτων και των ευρημάτων που παρουσιάστηκαν στα παραπάνω κεφάλαια με τη βιβλιογραφία. Η συνολική αποτίμηση της έρευνας κρίνεται σημαντική, αφού θα δώσει στον αναγνώστη την ευκαιρία να εξετάσει κριτικά τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω συγκρίνοντάς τα με ευρήματα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας σε συνδυασμό με τα ερωτήματα που τέθηκαν.

Αρχικά όμως, ας θυμηθούμε τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν οριστεί:

1. Πώς η χρήση μεθοδολογικών εργαλείων μπορεί να αναδείξει φωνές συμμετεχόντων του οικοσυστήματος ενός σχολείου βάσει των οποίων μπορούν να γίνουν συγκεκριμένες επιλογές παρέμβασης για την προαγωγή της συμπερίληψης;
2. Ποιες παιδαγωγικές, μαθησιακές και κοινωνικές αλλαγές καταγράφηκαν στους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως προς τις σημαντικές παραμέτρους που αναδείχθηκαν από την έρευνα – δράση;
3. Ποια μπορεί να είναι η επίδραση του συνδυασμού της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Προσπαθώντας να απαντήσω στο πρώτο ερώτημα θα αναφερθώ στη μέθοδο του photovoice και το σημαντικό ρόλο που διετέλεσε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Στο Κεφάλαιο 4, της Μεθοδολογίας, έγινε εκτενής αναφορά στη μέθοδο αυτή. Ωστόσο, κρίνω σημαντικό να αναφερθώ και στη δική μου εμπειρία από την εφαρμογή της, ώστε να φανεί με ποιους τρόπους ένα μεθοδολογικό εργαλείο όπως το παραπάνω μπορεί να αναδείξει τις φωνές των συμμετεχόντων και να τις χρησιμοποιήσει ως γνώμονα για επιλογές παρέμβασης στη βάση της προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, θεωρώ πως το photovoice, με βοήθησε ιδιαίτερα κατά την συλλογή των δεδομένων μου τόσο μέσω των φωτογραφιών όσο και αργότερα στο κομμάτι των συνεντεύξεων. Μου έδωσε τη δυνατότητα να κάνω όσο το δυνατό λιγότερο κατευθυντήριες ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, μιας και αυτές βασίζονται καθαρά στις φωτογραφίες τους και όχι μόνο σε αυτά που σκεφτόμουν εγώ. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθούν και να αναδειχθούν θέματα τα οποία μπορεί εγώ να μην είχα στο μυαλό μου (Willson, Green, Hayworth-Brockman, & Beck, 2006).

Με το photovoice ο καθένας εξέφρασε την προσωπική του άποψη μέσα από τις φωτογραφίες και με τον τρόπο αυτό μπορέσαμε να συζητήσουμε και να αναλύσουμε πολλά και διαφορετικά θέματα που απασχολούσαν τους ίδιους και όχι εμένα (Wang & Burris, 1997), που σαν ερευνήτρια ή δασκάλα ίσως να επικεντρωνόμουν σε διαφορετικά κομμάτια.

Η μέθοδος αυτή ανέδειξε την αυθεντική φωνή του κάθε συμμετέχοντα και του έδωσε τη δυνατότητα να αποτυπώσει την προσωπική του πραγματικότητα μέσα από τη φωτογραφία (Blackman & Fairey, 2007· Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009). Επιπλέον, η συνέντευξη από τη στιγμή που επικεντρωνόταν στις φωτογραφίες περιστρεφόταν γύρω από τις ανάγκες και την προσωπική οπτική γωνία του καθενός και μόνο σε μικρό βαθμό παρεκκλίναμε από αυτήν και συζητήσαμε άλλα θέματα. Αυτό πιστεύω ότι βοήθησε και εμένα για να ξεδιπλώσω την πραγματικότητα που έκρυβε μία φωτογραφία, αλλά και εκείνους, που επειδή ακριβώς βασιζόταν σε κάτι δικό τους μιλούσαν με περισσότερες λεπτομέρειες και όρεξη (Blackman & Fairey, 2007). Αυτό φαινόταν και με το πέρας της συνέντευξης, όταν κάθε φορά που τους ρωτούσα πώς τους φάνηκε η διαδικασία, όλοι μου απαντούσαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελαν να το ξανακάνουν.

Τέλος, όσον αφορά το photovoice σε σύγκριση με την απλή συνέντευξη, πιστεύω πως το πρώτο υπερτερεί ακριβώς χάρη στη δυνατότητα που δίνει στον συνεντευξιαζόμενο να συζητήσει πάνω στις δικές του ανάγκες και προβληματισμούς - ερωτήματα και όχι πάνω σε μία φόρμα ερωτήσεων που έχει ετοιμάσει ο ερευνητής και ίσως φανεί ξένη, άγνωστη και απροσπέλαστη προς αυτόν. Επίσης, το photovoice δίνει στο συμμετέχοντα έναν επιπλέον ρόλο, αυτό του φωτογράφου (Palibroda, Krieg, Murdock & Havelock, 2009). Αυτό τον κάνει να εμπλακεί περισσότερο στη διαδικασία της έρευνας, θα πρέπει να σκεφτεί κριτικά και τελικά να καταλήξει σε μερικά πράγματα που πραγματικά είναι σημαντικά για αυτόν και πρέπει να αποτυπωθούν.

Ο συμμετέχοντας με το photovoice παύει να έχει τον παθητικό ρόλο του ομιλητή που μπορεί να έχει σε μία απλή συνέντευξη και γίνεται ο ίδιος ερευνητής από τη στιγμή που διερευνά την πραγματικότητα, την εξετάζει και τελικά την αποτυπώνει με το προσωπικό του στυλ στη φωτογραφία του (Bauer & Gaskell, 2000· Foster-Fishman et al., 2005· Tinkler, 2013). Θα έλεγα πως με το photovoice οι ρόλοι του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας αντιστρέφονται για λίγο, καθώς ο ερευνητής είναι πλέον παθητικός δέκτης της φωτογραφίας του συμμετέχοντα, ενώ ο τελευταίος μετατρέπεται σε ένα δυναμικό εργαλείο έρευνας που με την προσωπική του οπτική διαμορφώνει μετέπειτα και ολόκληρη τη συνέντευξη. Βέβαια, σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως αυτό δεν σημαίνει πως ο ερευνητής χάνει το ρόλο του ή ξεφεύγει από το σκοπό της έρευνας του. Κάθε άλλο θα έλεγα. Χρησιμοποιεί τη φόρμα ερωτήσεων - σκελετό που έχει ετοιμάσει και πραγματοποιεί μία πολύ καλή συνέντευξη που δεν αφήνει κενά και ελλείψεις.

Συμπερασματικά, κατά τη γνώμη μου το photovoice είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε ερευνητή ή εκπαιδευτικού, που θέλει να γνωρίσει την προσωπική οπτική των γύρω του και να ακούσει τι πραγματικά θέλουν να του πουν. Άλλωστε το τελευταίο αποτελεί βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και οτιδήποτε φέρνει στο προσκήνιο όσους βρίσκονται πίσω αυτό καλό είναι να εφαρμόζεται και να ακολουθείται συστηματικά. Η μέθοδος του photovoice ως μέσο προώθησης της συμπερίληψης είναι κάτι που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όμως τα πρώτα δείγματα προς την κατεύθυνση αυτή είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Προχωρώντας στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συναντάμε τα πιο σημαντικά ευρήματα της τελικής αξιολόγησης που οδήγησαν στη διατύπωση της αύξησης του βαθμού ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Αυτά ήταν τα εξής: η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, η απόδοση ίσων ευκαιριών, η μείωση της περιθωριοποίησης, η άρση των παρεμποδιστικών παραγόντων, ο ενεργός ρόλος όλων των

εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα, η βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων, η ανταπόκριση στις ανάγκες, η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας καθώς και η αλλαγή των χαρακτηριστικών της ηγεσίας. Τα ευρήματα αποτελούσαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης, που σχεδιάστηκε με τις δύο φιλοσοφίες. Αν θα θέλαμε να τα δούμε υπό το παιδαγωγικό, μαθησιακό και κοινωνικό πρίσμα θα παίρναμε τον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα. Σε αυτόν φαίνονται όλες οι αλλαγές που καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας, σύμφωνα με τις παραμέτρους που προέκυψαν από τα δικά τους λεγόμενα σε συγκερασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

### Πίνακας 18

#### *Αλλαγές στους συμμετέχοντες του οικοσυστήματος του σχολείου*

<u>Παιδαγωγικές αλλαγές</u>	<u>Μαθησιακές αλλαγές</u>	<u>Κοινωνικές αλλαγές</u>
Ενεργός ρόλος όλων των μελών, ανταπόκριση στις ανάγκες όλων, ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας και αλλαγή χαρακτηριστικών ηγεσίας	Ίσες ευκαιρίες προς όλους τους μαθητές, αύξηση συμμετοχής των μαθητών και παρεμποδιστικών παραγόντων	Μείωση περιθωριοποίησης, βελτίωση σχέσεων και άρση κλίματος

Κλείνοντας με την απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η τεκμηρίωση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία θα δώσει στον αναγνώστη την ευκαιρία να κατανοήσει τη βάση σύνδεσης των δύο φιλοσοφιών με αυτή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αλλά και τη μεταξύ τους σύνδεση.

Θέλοντας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα και τις αλλαγές που παρατηρήθηκαν στους συμμετέχοντες και παρουσιάστηκαν στον πίνακα με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ανατρέχουμε σε δύο ρουμπρικές αξιολόγησης. Η μία αποτελεί το Index For Inclusion των Booth & Ainscow (2011) και η δεύτερη το Competence Framework of

Inclusive Teachers, όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο της Watkins (2012). Το πρώτο αναφέρεται στους δείκτες της καλλιέργειας συμπεριληπτικών κουλτούρων, της ανάπτυξης συμπεριληπτικών πολιτικών καθώς και της αξιοποίησης συμπεριληπτικών πρακτικών. Το δεύτερο διέπεται από τέσσερις συνθήκες, οι οποίες είναι η αξιοποίηση της μαθησιακής διαφορετικότητας, η υποστήριξη όλων των μαθητών, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ όλων των μελών καθώς και η προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης της εκπαιδευτικών.

Με μία πρώτη ματιά φαίνεται πως τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τις προϋποθέσεις που προτείνουν οι ρουμπρικές. Εμβαθύνοντας, όμως, περισσότερο την ανάλυση γίνεται αντιληπτή μία πιο ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στις τρεις φιλοσοφίες. Αρχικά, σύμφωνα με την Ferguson (2008) κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό για την προώθηση της συμπερίληψης να σχεδιάζονται τα μαθήματα με τέτοιους τρόπους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, να τους εμπλέκουν όλους ενεργά δίνοντας τους ευκαιρίες να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των μαθημάτων καθώς και να δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Η περιγραφή αυτή ταιριάζει απόλυτα με τις τρεις αρχές της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και το σχεδιασμό των μαθημάτων που έγινε κατά την παρέμβαση, ενώ η ίδια στη συνέχεια του άρθρου της αναφέρεται ξεκάθαρα στη φιλοσοφία αυτή ως μία από τις πλέον ενδεδειγμένες στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Μία, ακόμη, αναφορά που κάνει η Ferguson (2008), ως προϋπόθεση για ανάπτυξη της συμπερίληψης, είναι η συνεχής σχολική βελτίωση, τόσο σε επίπεδο οργανωτικό όσο και εκπαιδευτικό. Το ίδιο φαίνεται να πιστεύουν και οι Florian & Spratt (2013) μέσα από τη δική τους ρουμπρικά αξιολόγησης (IPAA Framework) για το πλαίσιο συμπερίληψης. Η έννοια της σχολικής βελτίωσης είναι κυρίαρχη στη φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, οπότε βλέπουμε τη σύνδεση ανάμεσα στις δύο έννοιες να γίνεται όλο και πιο ισχυρή. Στην

παρούσα έρευνα, θυμόμαστε πως η σχολική βελτίωση προήλθε τόσο μέσα από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης όσο και από την αλλαγή της ηγεσίας, που πήρε πιο δημοκρατικά χαρακτηριστικά και κατανεμήθηκε σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Παραμένοντας στη σύνδεση μεταξύ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση, συναντάμε την αντίληψη των McElroy & Ulmer (2012). Οι δύο ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση προτείνει η κοινωνία να μη βιώνει το χάσιμο από ανθρώπινο δυναμικό εξαιτίας της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, κάτι που όπως συνεχίζουν οι ίδιοι συνάδει με την έννοια του «Κανένα παιδί να μη μένει πίσω» (No child left behind). Έτσι, η ολική ποιότητα στην ουσία της προτείνει να εκπαιδεύονται όλοι οι μαθητές υπό ίσων ευκαιριών πλαίσια, ώστε μόλις βγουν στην κοινωνία να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της. Όπως γίνεται φανερό, η σύνδεση μεταξύ των δύο φιλοσοφιών είναι ξεκάθαρη, από τη στιγμή που βασικός άξονας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ισότιμων ευκαιριών προς όλους (Booth & Ainscow, 2011).

Εκτός από τη σύνδεση των φιλοσοφιών της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση με αυτή της συμπερίληψης, είναι ουσιώδες να τονιστεί ακόμη μία φορά πιο ξεκάθαρα και η σύνδεση μεταξύ των δύο πρώτων φιλοσοφιών. Για τη σύνδεση αυτή, η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν έχει δώσει αρκετά στοιχεία, όμως αυτή είναι και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Με τα δεδομένα αυτά αρχίζει να καλύπτεται το κενό που υπήρχε και παρέχονται νέα στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη αρχή της καθολικής σχεδίασης για μάθηση, όπως είδαμε μέσα από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, προαγόταν σε μεγάλο βαθμό από την αρχή της πίστης στη συνεχή βελτίωση της ολικής ποιότητας. Η δεύτερη με έκανε συνεχώς να ψάχνω νέους τρόπους να παρουσιάζω το μάθημα στους μαθητές μου, με αποτέλεσμα να βελτιώνομαι τόσο εγώ όσο και η

διδασκαλία που πρόσφερα. Αντίστοιχα, η δεύτερη αρχή της καθολικής σχεδίασης συνδυαζόταν με την αρχή της ικανοποίησης των αναγκών όλων. Η αρχή της παροχής πολλαπλών ευκαιριών παρουσίασης της γνώσης από πλευράς μαθητών δρούσε συμπληρωματικά με το στόχο μου να ικανοποιώ τις ανάγκες όλων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την άρση των εμποδίων περιθωριοποίησης που σχετίζονταν με τα μαθήματα. Τέλος, συνδυαστικά δρούσαν και οι τρίτες αρχές των δύο φιλοσοφιών, οι οποίες στόχευαν προς την ίδια κατεύθυνση. Ειδικότερα, η μία με στόχο την ενεργό εμπλοκή και η άλλη την ενεργό συμμετοχή όλων, συνέβαλαν ώστε να παρέχονται συνεχώς αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής προς το σύνολο των παιδιών.

Συνδυαστικά οι 6 αρχές μπορούν να προσφέρουν τόσο σε ερευνητές όσο και σε εκπαιδευτικούς σαφείς κατευθύνσεις για τη λήψη, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αποφάσεων που στόχο έχουν την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, την εξάλειψη φαινομένων περιθωριοποίησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αύξηση της εμπλοκής όλων, την άρση τυχόν παρεμποδιστικών παραγόντων καθώς και τη γενικότερη προαγωγή και αναμόρφωση μίας σχολικής μονάδας στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, είδαμε λοιπόν πως τα ευρήματα της έρευνας προσθέτουν ένα ακόμη λιθαράκι στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα, προτείνοντας συνδέσεις και απαντήσεις. Πώς το κενό φαίνεται να καλύπτεται για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, απαντάται στο αμέσως παρακάτω υποκεφάλαιο.



### **10.2.Η γεφύρωση του χάσματος**

Το χάσμα που φάνηκε να υπάρχει στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή και παρουσιάστηκε στην αρχή της παρούσας διατριβής, χάρη στα δεδομένα που συλλέχθηκαν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν, μοιάζει σιγά σιγά να γεφυρώνεται.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προσθέτουν ένα σημαντικό λιθαράκι στο ελληνικό εκπαιδευτικό οικοδόμημα και παρέχουν σαφές πλαίσιο οργάνωσης, σχεδιασμού και εκπόνησης προγράμματος που στόχο έχει την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα προσφέρει μία δυναμική πρόταση αντιμετώπισης των προβληματικών που χαρακτηρίζουν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, από τη στιγμή που αντανακλά το πραγματικό νόημα της συμπερίληψης, το θέτει στο προσκήνιο και το προσεγγίζει σφαιρικά από διαφορετικές πλευρές με σκοπό την πλήρη κάλυψή του. Τόσο τα θεωρητικά όσο και τα πρακτικά – ερευνητικά δεδομένα γύρω από τον τομέα αυτόν εμπλουτίζονται, η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαπλώνεται και η αλλαγή φαίνεται να λαμβάνει χώρα, ακόμη και στη μικρή κλίμακα του ενός σχολείου.

Ο σχεδιασμός μίας παρέμβασης βάσει της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση φαίνεται να απαντάει στο ζητούμενο της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας για απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής προς το σύνολο των μαθητών. Η διαφορετική διαφορετικότητα του κάθε μοναδικού παιδιού στα ελληνικά σχολεία μοιάζει να μπορεί να ικανοποιηθεί μέσα σε αυτά τα πλαίσια δράσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και αυτή είναι η απαίτηση των καιρών μας.

## **ΕΝΔΕΚΑΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

### **Η ΑΥΛΑΙΑ ΠΕΦΤΕΙ**

#### **Περίληψη κεφαλαίου**

Και η αυλαία πέφτει με το ενδέκατο και τελευταίο κεφάλαιο. Εδώ θα γίνει αναστοχασμός πάνω στην ερευνητική διαδικασία καθώς και στη γενικότερη εμπειρία συγγραφής της διατριβής, θα εκφραστούν κάποιοι προβληματισμοί για την εφαρμογή παρόμοιας παρέμβασης στην ελληνική σχολική κοινότητα, θα διατυπωθούν πιθανές προτάσεις αλλαγής προς την εκπαιδευτική πολιτική, θα δοθούν οι περιορισμοί της έρευνας, θα επισημανθεί η συμβολή και η πρωτοτυπία της και τέλος θα προταθούν προεκτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες. Στο κεφάλαιο αυτό, ο αναγνώστης θα μπορέσει να τοποθετήσει και το τελευταίο κομμάτι αυτού του μακροσκελούς παζλ, έχοντας όμως πλέον στη σκέψη του και πιθανούς άλλους ερευνητικούς γρίφους.

#### ***11.1. Αναστοχασμός πάνω στην έρευνα***

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια κρίνω πως μου δίδαξε ποικίλα μαθήματα τόσο για το θέμα που διερευνούσα όσο γενικότερα για τη σχολική ζωή. Μιλώντας πλέον από απόσταση και προβαίνοντας σε αναστοχαστικές σκέψεις πάνω σε αυτήν, ενδιαφέρον θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να γίνει μία συνολική αναδρομή της εμπειρίας μου.

Ένα από τα πρώτα μαθήματα που πήρα ήταν ότι ως ερευνήτρια χρειάζεται συνεχής επαγρύπνηση και προσπάθεια για να τηρείται το πρόγραμμα διεξαγωγής της έρευνας. Χρειάζεται συνεχής διερεύνηση από πολλαπλές πηγές ώστε τα συμπεράσματα να είναι ασφαλή και να υπάρχει αξιοπιστία στα αποτελέσματα. Επιπλέον, βασικό είναι το γεγονός ότι για την εφαρμογή μίας έρευνας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται συνεχώς ερευνητικά

εργαλεία, με σκοπό να ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες και να αναλαμβάνονται δράσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα όπου η παρέμβαση αφορούσε την εφαρμογή των αρχών των δύο φιλοσοφιών εντελώς άγνωστων στους εκπαιδευτικούς με στόχο την προαγωγή μιας άλλης φιλοσοφίας, επίσης άγνωστης, το να διατηρείται ο προβληματισμός στο σχολείο για τη συνεχή αλλαγή ήταν κάτι πάρα πολύ δύσκολο. Οι εκπαιδευτικοί μη όντως οικείοι με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας αλλά και δομής σχέσεων μέσα στο σχολείο, χρειαζόταν διαρκή κινητοποίηση για να υπάρξει αυτή η αλλαγή.

Διαπίστωσα, λοιπόν, ότι για την αλλαγή ενός παραδοσιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνεργατικότητας, άρνηση και μη αποδοχή του διαφορετικού και αγνώστου, χρειάζεται να καταβληθεί πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια από έναν ερευνητή που οραματίζεται ένα σχολείο με ολική ποιότητα, στο οποίο τα μαθήματα σχεδιάζονται έτσι ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και όλα αυτά μέσα στο πλαίσιο προαγωγής της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όσα εμπόδια και να συναντηθήκαν στην πορεία αυτή με δυνάμωσαν ακόμη περισσότερο και μου έδωσαν μεγαλύτερη αποφασιστικότητα για τη συνέχιση της έρευνάς μου.

Έτσι, η κύρια αλλαγή που βίωσα ως ερευνήτρια και οραματίστρια του παραπάνω οράματος βασιζόταν ακριβώς στη διαρκή προσπάθεια εύρεσης νέων τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής όσο το δυνατόν περισσότερων και όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό σε νέες δράσεις. Αυτό βέβαια με τη σειρά του με οδήγησε ώστε να γίνομαι καλύτερη εκπαιδευτικός και ερευνήτρια. Η συνεχής διερεύνηση για να ανταποκρίνομαι όσο γίνεται περισσότερο στις ανάγκες τους με βοήθησε να αποτελέσω παράδειγμα για εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και τελικά συνέβαλε στο να ασπαστούμε το ίδιο όραμα. Η συνεχής προσπάθειά μου έγινε προσπάθεια και των άλλων. Το αποτέλεσμα της κοινής αυτής δράσης ήταν η επίτευξη του αρχικού μου στόχου για προώθηση της συμπερίληψης.

Πιστεύω πως η κάθε έρευνα έχει να προσφέρει πολλά στον ερευνητή. Καλώ, λοιπόν, τον κάθε εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για την προαγωγή της επιστήμης μας να υιοθετήσει το ρόλο αυτό και μέσα από τα δικά του μαθήματα και εμπειρίες να συμβάλει στην πραγμάτωση καλύτερων σχολείων.

### **11.2.Περιορισμοί έρευνας**

Για την κατανόηση και την πλήρη αποσαφήνισή τους είναι ιδιαίτερος σημαντικό να δίνονται οι περιορισμοί των ερευνητικών προσπαθειών. Οι περιορισμοί βοηθούν τόσο τον ίδιο τον ερευνητή να θέσει κάποια όρια από την εφαρμογή της έρευνάς του, αλλά και έναν μελλοντικό ερευνητή που θα θελήσει να διεξάγει μία παρόμοια. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια κατά την παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων της τρίτης φάσης δόθηκαν συγκεκριμένοι περιορισμοί για την κάθε μία παρέμβαση που υλοποιήθηκε. Στο σημείο αυτό ως συμπλήρωμα των στοιχείων εκείνων θα δοθεί μία γενική εικόνα των περιορισμών, παρουσιάζοντας τρεις σημαντικές πτυχές.

Ο πρώτος περιορισμός προκύπτει από τη φύση της ίδιας της έρευνας. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη μίας συγκεκριμένης πραγματικότητας, χωρίς να επιδιώκει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της στο σύνολο ενός δεδομένου πληθυσμού. Τα συμπεράσματα, επομένως, που έχουν προκύψει εδώ αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, με τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν με το συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό και τη χρησιμοποίηση των δεδομένων υλικοτεχνικών υποδομών. Οι ανάγκες που παρουσιάστηκαν και ο τρόπος με τον οποίο καλύφθηκαν σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να πω ότι αντιπροσωπεύουν ολόκληρη την ελληνική σχολική κοινότητα. Ούτε ακόμη και την εκεί τοπική κοινότητα. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως μία άλλη σχολική μονάδα, με άλλους μαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς, διαφορετική ηγεσία, διαφορετική

κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή καθώς και άλλη κουλτούρα θα κατέληγε και σε άλλα συμπεράσματα. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι αν και ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της, η αναλυτική περιγραφή των φάσεων και αποφάσεων της έρευνας παρέχει ένα στέρεο έδαφος για μεταφορά της σε διαφορετικά πλαίσια (Lincoln & Guba, 1985).

Ο δεύτερος σημαντικός περιορισμός της έρευνας ήταν ο χρονικός ορίζοντας της διεξαγωγής της. Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης, αλλά ακόμη περισσότερο στην τρίτη φάση, έβλεπα πως οι συμμετέχοντες και εγώ είχαμε να προσφέρουμε πολλά περισσότερα για την αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, αν υπήρχε επιπλέον χρόνος. Οι σχέσεις άρχισαν να γίνονται πιο στενές έπειτα από την αρχική αξιολόγηση, αφού μέχρι τότε ακόμη γνωριζόμασταν. Αυτό συνέβαινε και προς τις τρεις πλευρές των συμμετεχόντων. Θεωρώ, λοιπόν, πως η ίδια έρευνα αν ξεδιπλωνόταν σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, θα βλέπαμε ακόμη μεγαλύτερη αλλαγή ως προς το βαθμό ανάπτυξης συμπερίληψης. Άλλωστε, η φιλοσοφία της, που αφορά σε μία αέναη διαδικασία, θα πρέπει να έχει και αέναα περιθώρια για να αναπτυχθεί. Το ένα σχολικό έτος, αν και κάλυψε τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, θα έλεγα πως ήταν αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα για μία εκ βαθέων αλλαγή και στροφή προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τέλος, ένας τρίτος περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι η παρέμβαση στις τρεις τάξεις έλαβε χώρα σε ένα μόνο μάθημα. Όπως είχε διατυπωθεί παραπάνω στο όγδοο κεφάλαιο και στο κομμάτι ανάλυσης των δεδομένων από τους συμμετέχοντες, η πλειοψηφία εξέφραζε την επιθυμία η παρέμβαση να λάμβανε χώρα και άλλα μαθήματα, κάτι που ήταν και δική μου σκέψη και επιθυμία εξαρχής. Ωστόσο, η επιλογή αυτή προερχόταν κατά βάση από τη διάθεση και τη δήλωση των εκπαιδευτικών των τάξεων η συνεργασία μας να περιοριστεί σε ένα μόνο μάθημα. Έτσι, ο περιορισμός εφάπτεται στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα ίσως να ήταν διαφορετικά και πιθανά πιο καταλυτικά για την προώθηση της

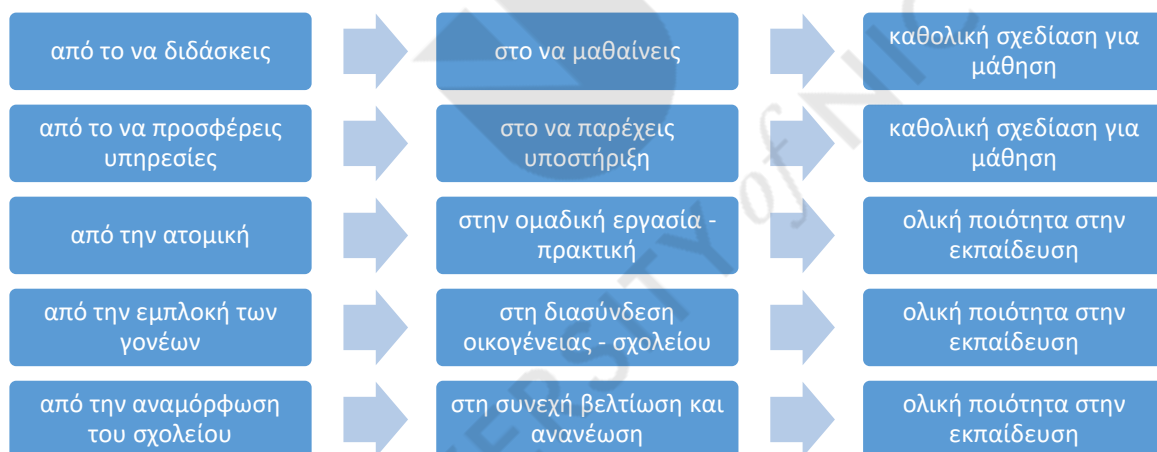
συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Άλλωστε, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι και οι τρεις φιλοσοφίες χαρακτηρίζονται από συστημική διάθεση και αντιμετωπίζουν την σχολική πραγματικότητα και το ανθρώπινο δυναμικό που δρα σε αυτήν ως σύνολο. Επομένως, ο περιορισμός αυτός σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ξεπεραστεί διαχέοντας την παρέμβαση σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής.

### ***11.3. Συμβολή και πρωτοτυπία έρευνας***

Η συμβολή και η πρωτοτυπία της έρευνας αντανακλώνται σε δύο σημαντικές πτυχές αντίστοιχα. Η πρώτη αφορά στη συμβολή προς την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα με εμπλουτισμό των γνώσεων πάνω στο ζήτημα τρόπων προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η δεύτερη στη συμβολή προς την ελληνική κοινότητα με νέα δεδομένα πάνω σε ένα θέμα που αφήνει ακόμη πολλά περιθώρια για διερεύνηση και βελτίωση. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην πρωτοτυπία, η μία πτυχή αναφέρεται στη σύνδεση τριών διαφορετικών φιλοσοφιών, ενώ η άλλη στη χρήση και ανάδειξη του photovoice ως δυναμικού εργαλείου έρευνας.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα πεδίο που κερδίζει ολοένα και συνεχώς περισσότερο έδαφος και χρήζει ερευνητικών δεδομένων για την ανάδειξη, κατανόηση και αντιμετώπιση των θεμάτων που μπορεί να προκύπτουν. Η παρούσα έρευνα εστιασμένη στο κομμάτι ανάδειξης πρακτικών που προωθούν τη φιλοσοφία αυτή, πιστεύω πως προσθέτει ένα ακόμη λιθαράκι στο παγκόσμιο οίκημα της γνώσης που δύναται να βοηθήσει όποιον καταπιαστεί με το απαιτητικό αυτό έργο. Όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και συγκεκριμένα στα υποκεφάλαια 1.8 και 1.9, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως χρειάζεται αρκετή προσπάθεια ακόμη ώστε οι πρακτικές, οι πολιτικές και οι κουλτούρες των χωρών να

ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην πραγματική απονομή ισότιμων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο ζητούμενο για συμπερίληψη και την πραγματικότητα των σχολείων φανερώνει πως υπάρχει περιθώριο για προτάσεις βελτίωσης που θα καλύψουν αυτό το κενό και θα φέρουν την εκπαιδευτική κοινότητα ένα βήμα πιο κοντά στο ζητούμενό της. Η παρούσα διατριβή φαίνεται να προσθέτει ένα κομμάτι γέφυρας σε αυτό το χάσμα, αφού λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες προβληματικές, προτείνει ένα δομημένο πλαίσιο δράσης. Αν θα θέλαμε να το αναπαραστήσουμε και διαγραμματικά θα βλέπαμε πως οι πέντε τομείς στην εκπαίδευση που χρήζουν βελτίωση (Ferguson, 2008) καλύπτονται από τις δύο φιλοσοφίες που εξετάστηκαν εδώ και τα αποτελέσματά τους αναλύθηκαν παραπάνω:



Διάγραμμα 3. Συμβολή έρευνας

Όμως θα λέγαμε, επιπρόσθετα, πως η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται και σε ένα ακόμη σημείο. Πιο συγκεκριμένα, παρέχει ένα πλαίσιο προς τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν επί των δικών τους τρόπων εργασίας και να πάρουν εκείνες τις αποφάσεις που θα τους επιτρέψουν να έρθουν πιο κοντά στα άλλα μέλη της σχολικής πραγματικότητας και να καλύψουν τις ανάγκες τους. Έχοντας στο μυαλό τους νέες ιδέες και προτάσεις

μπορούν να δράσουν προς τις δικές τους κατευθύνσεις και να φτάσουν τελικά στο ζητούμενό τους.

Εξίσου σημαντικά, όμως, είναι τα ευρήματα της έρευνας και για την ελληνική πραγματικότητα. Η ενασχόληση με ένα θέμα σχεδόν άγνωστο προς τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, που όμως αρχίζει συνεχώς να ακούγεται στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, ίσως αποτελέσει κίνητρο για συστηματικότερες προσεγγίσεις και προσπάθειες. Η συμπερίληψη στη χώρα μας βρίσκεται υπό συνεχή εξέλιξη και διερεύνηση ακόμη, όμως αυτή ακριβώς η συνθήκη της προσφέρει το περιθώριο να αναπτυχθεί δομημένα και ολοκληρωμένα, αξιοποιώντας δεδομένα όπως αυτά της παρούσας έρευνας.

Η συμβολή και πρωτοτυπία της έρευνας κρίνω πως είναι ιδιαίτερος σημαντική, αφού με τη σφαιρική προσέγγιση της συμπερίληψης είδαμε σημαντικές αλλαγές σε ένα περιβάλλον που απείχε πολύ από τη φιλοσοφία της. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά προς κάθε αντίστοιχη ερευνητική απόφαση και προσπάθεια.

Τέλος, η πρωτοτυπία σχετικά με τη χρήση του photovoice θεωρώ πως θα δώσει μία πολύτιμη εναλλακτική στα χέρια οποιουδήποτε ερευνητή επιθυμεί να προσεγγίσει βαθιά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων του. Η μέθοδος αυτή, εύκολη στην εφαρμογή της από πλευράς ερευνητή και ενδιαφέρουσα από πλευράς ερευνώμενου πληθυσμού, δύναται να χρησιμοποιηθεί για μία πληθώρα θεμάτων καθώς και προς ένα πολύ μεγάλο εύρος ηλικιών.

Συνοψίζοντας, κατά την άποψή μου η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο τόσο για έναν ερευνητή που επιθυμεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις του πάνω στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους όσο και για έναν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό που θέλει να γνωρίσει τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας του αλλά και του γενικότερου σχολείου του.



#### *11.4.Δυσκολίες εφαρμογής μίας παρέμβασης προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην ελληνική σχολική κοινότητα – Προτάσεις για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής*

Οδεύοντας προς το κλείσιμο της διατριβής θα ήθελα να αναφερθώ στη σύγχρονη ελληνική σχολική κοινότητα καθώς και τις πιθανές δυσκολίες που θα μπορούσε να συναντήσει κάποιος στην προσπάθειά του να αναπτύξει πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, όπως θυμόμαστε από το Κεφάλαιο 1, η ελληνική νομοθεσία έχει μόλις κάποια χρόνια, από το 2013, που άρχισε να κάνει αναφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αυτή όχι απόλυτα ανταποκρινόμενη στη φιλοσοφία της. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί και την έλλειψη γνώσεων από πλευράς εκπαιδευτικού δυναμικού, αφού οι περισσότεροι δεν είναι εξοικειωμένοι με την έννοια αυτή. Το τελευταίο φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, όπου εκπαιδευτικοί διαφορετικών ετών προϋπηρεσίας, καταγωγής και τόπου σπουδών δεν γνώριζαν καθόλου τη συγκεκριμένη φιλοσοφία. Η μη εξοικείωση αυτή αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη της συμπερίληψης, καθώς όπως τονίζεται από την παγκόσμια βιβλιογραφία, για οποιαδήποτε ανάληψη πρωτοβουλίας προς την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών είναι πρωταρχικής σημασίας η γνώση της ίδιας της φιλοσοφίας (Ferguson, 2008· Florian & Linklater, 2010· Forlin & Chambers, 2011). Ξεκινώντας, λοιπόν, από αυτό, καταλαβαίνουμε πως η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι ακόμη έτοιμη να αναλάβει δράση και να προωθήσει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που θα πρέπει να συζητηθεί είναι οι υποδομές των σχολικών μονάδων καθώς η στελέχωσή τους με εκπαιδευτικό δυναμικό. Οι συχνά ανεπαρκείς υποδομές όπως και η ελλιπής ή και προσωρινή στελέχωση των σχολείων με αναπληρωτές γενικής, ειδικής εκπαίδευσης και ειδικοτήτων οδηγούν σε συνθήκες που αδυνατούν να χαρακτηριστούν από ασφάλεια, δέσμευση, εμπιστοσύνη και διάρκεια τόσο για

τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Γκιζελή, Μακρίδης κ.α., 2007· Γκιζελή, 2008). Μέσα σε τέτοια πλαίσια καταλαβαίνουμε πως παρεμβάσεις όπως η προτεινόμενη δεν μπορούν να έχουν συνέπεια και συνέχεια, δικλείδες ασφαλείας, όμως, πολύ σημαντικές για την υιοθέτηση πρακτικών και πολιτικών συμπερίληψης.

Τέλος, μία ακόμη πτυχή που εμφανίζεται ως δυσκολία φαίνεται να αποτελεί η ίδια η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με την ελλιπή χρηματοδότηση, την ανισομερή κατανομή εκπαιδευτικών πόρων, την αύξηση της αναλογίας μαθητών προς εκπαιδευτικό, την ελάχιστη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την έλλειψη καταρτισμένου προσωπικού, τον μικρό αριθμό πρωτοβουλιών για εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και την μικρή επένδυση χρόνου για μάθηση (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016) γίνεται αντιληπτό πως για να ανθίσει η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει μία ριζική αναδιάρθρωση προς όλες τις κατευθύνσεις.

Η ριζική αυτή αναδιάρθρωση θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από την αλλαγή της ίδιας της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, με στόχο την κάλυψη όλων αυτών των αδυναμιών που δρουν ως παρεμποδιστικοί παράγοντες στην προσπάθεια ανάπτυξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προτάσεις αλλαγής αλλά και προβληματισμού, όπως αυτές που διατυπώνονται παρακάτω, καλό θα ήταν να ληφθούν υπόψη από τους ιθύνοντες των εκπαιδευτικών θεμάτων που προσπαθούν για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα με ζητούμενο τη συμπεριληπτική εκπαίδευση:

- Δυνατότητα σε όλους τους μαθητές μας να εκφράζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους,
- Εστίαση στις φωνές τους και διαμόρφωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με βάση αυτές,

- Δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζονται με τρόπους που οι ίδιοι επιλέγουν και όχι με τρόπους που τους επιβάλλονται,
- Σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν όλα τα απαραίτητα εφόδια και υλικά για τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους,
- Διαμόρφωση σχολικών χώρων που να ανταποκρίνονται στη φύση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με βάση τις αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση,
- Επιμορφώσεις προς τους εκπαιδευτικούς για να γνωρίσουν τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να μπορέσουν να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους με βάση τις φιλοσοφίες της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση,
- Δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των σχολείων, με στόχο την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, π.χ. ψηφιακών βιβλίων, αλλά και σκέψεων και ιδεών,
- Διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού – αξιοποίηση των αρχών της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση,
- Βαρύτητα στις συνθήκες που οδηγούν στην περιθωριοποίηση των μαθητών και προσπάθεια εξάλειψής τους,
- Συνεργασία και διαμόρφωση κοινής πορείας μεταξύ των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης, για να υπάρχει σταθερή κατεύθυνση προς τη συμπερίληψη και τέλος,
- Προαγωγή ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία και ταυτόχρονα μίας κοινωνίας που είναι ανοιχτή στην αλλαγή του σχολείου.

Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρώ πως θα πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το ανθρώπινο δυναμικό στο οποίο απευθύνεται, να ακούει προτάσεις όπως οι παραπάνω και να προβαίνει σε αλλαγές με γνώμονα τα δικαιώματα των ανθρώπων. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως πολιτική και σχολικό ανθρώπινο δυναμικό αποτελούν σύστημα και η συμπόρευση είναι επιτακτική για την προαγωγή και των δύο.

Θα ήθελα, ωστόσο, να κλείσω με ένα θετικό μήνυμα, λέγοντας πως όλες οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στη μακροχρόνια πορεία εξέλιξης του ανθρώπου ξεκίνησαν από μικρά βήματα. Ας είναι, λοιπόν, η ερευνητική προσπάθεια αυτή ένα μικρό βήμα, με την ελπίδα το βήμα αυτό να παρακινήσει και άλλους προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης.

### ***11.5. Αναστοχασμός πάνω στη διατριβή***

Αναστοχαζόμενη πάνω σε όλο το διάστημα που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής, πιάνω τον εαυτό μου να έχει ανάμεικτα συναισθήματα. Η χαρά μπερδεύεται με τη συγκίνηση, η ανακούφιση με τη νοσταλγία και οι σκέψεις για μελλοντικά σχέδια με τις αναμνήσεις από το μακρύ αυτό ταξίδι. Νιώθω πως η Ιθάκη προβάλλει μπροστά μου, ως άλλος Οδυσσέας που με τόση ανυπομονησία περίμενε τη στιγμή αυτή. Όμως, το ταξίδι αυτό άφησε τα στίγματά του πάνω μου, αφού με ωρίμασε, μου γνώρισε νέους τρόπους αντιμετώπισης των πραγμάτων, μου φανέρωσε πτυχές του χαρακτήρα μου και της ψυχικής μου δύναμης που δεν γνώριζα ότι έχω και τελικά μου άφησε μία όμορφη γεύση γνώσεων και εμπειριών.

Η εκπόνηση μίας διατριβής από μόνη της κρίνω, πλέον εκ πείρας, πως είναι μία επίπονη και απαιτητικότερη διαδικασία. Όμως, το κέρδος που αποκομίζει κανείς τόσο στο μυαλό όσο και την καρδιά του δεν συγκρίνεται με τις ατελείωτες ώρες διαβάσματος, άγχους και εργασίας. Εισήλθα στον κόσμο της διατριβής με αναπάντητα ερωτήματα, απορίες,

σκέψεις και χαίρομαι που βγαίνω και πάλι με προβληματισμούς, γιατί αυτοί θα με οδηγήσουν και πάλι να ερευνήσω, να είμαι δημιουργική, εφευρετική και δραστήρια. Η γνώση δεν τελειώνει ποτέ και μία διδακτορική διατριβή σου το μαθαίνει με τον πιο επικοινωνιακό τρόπο.

### **11.6. Προτάσεις για προεκτάσεις**

Κλείνοντας λοιπόν τη διατριβή, διατυπώνω ορισμένες προτάσεις για πιθανές μελλοντικές ερευνητικές εργασίες. Οι προτάσεις αυτές αφορούν σε πτυχές της παρούσας εργασίας που θα ήταν καλό να διερευνηθούν περαιτέρω για τη σφαιρικότερη κάλυψη θεμάτων γύρω από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση;
- Πώς η μέθοδος του photovoice θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως παράγοντας προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
- Ποια εμπόδια συναντώνται στην πορεία διαμόρφωσης πιο συμπεριληπτικών σχολείων στην Ελλάδα;
- Τι πολιτικές θα μπορούσαν να εισηγηθούν οι κυβερνήσεις, ώστε να προωθηθεί πιο ενεργά η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Ερωτήματα, όπως τα παραπάνω, εγείρουν ενδελεχής διερεύνησης και τα αποτελέσματά τους αναμένεται να θέσουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι μαθητές μας δικαιούνται να απολαμβάνουν εκπαίδευση ίσων ευκαιριών και είναι υποχρέωσή μας να προσπαθήσουμε να τους την προσφέρουμε.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of universal design for learning. *Learning Environments Research, 14*, 171–185. doi:10.1007/s10984-011-9090-2
- Αγγελίδης, Π. (2011α). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011β). Η δραστηριότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377–392). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*, 109-124.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects, 38*(1), 15-34.
- Akhtar, M. S. (2000). Total quality management and its application in education in Pakistan. *Journal of Elementary Education, 10*(2), 29-43.
- Algozzine, B., Audette, R. H., Marr, M. B., & Algozzine, K. (2005). An Application of Total Quality Principles in Transforming the Culture of Classrooms. *Planning and Changing, 36*(3), 176–192.
- Allan, J. (2005). Inclusion as an ethical project. In S. Temain (Ed.), *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anastasiou, D., Kauffman, J. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 30*(4), 429-443.
- Andrusyszyn, M., & Davie, L. (1997). Facilitating reflection through interactive journal writing in an online graduate course: A qualitative study. *Journal of Distance Education, XII*(1/2), 103-126.

- Angelides, P., Charalambous, C., & Vrasidas, C. (2007). Teachers' Practice as a Marginalization Factor in the Process for Inclusive Education in Cyprus. *The Journal of the International Association of Special Education*, 8(1), 20-30.
- APA, (2017). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Including 2010 and 2016 Amendments. Retrieved from: <http://www.apa.org/ethics/code/index.aspx>
- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in Education. An implementation Handbook*. Florida, Delray Beach: St Lucie Press.
- Asaro-Saddler K., Saddler B. (2010). Planning Instruction and Self-Regulation Training: Effects on Writers With Autism Spectrum Disorders. *Council for Exceptional Children*. 77, 107-124.
- Attfield, R. & Williams, C. (2003). Leadership and inclusion: A special school perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 28-33.
- Aune, B. (2000). Career and academic advising. *New Directions for Student Services*, 2000(91), 55-67.
- 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.
- Avramidis, E. et al., (2000). 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- 121.
- Babbie, E., & Mouton, J. (2001). *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο: Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Baglieri, S. & Shapiro, A. (2012). *Disability studies and the inclusion classroom*. New York, NY: Routledge.
- Balen, R., Blyth, E., Calabretto, H., Fraser C., Horrocks, C., & Manby, M. (2006). Involving children in health and social research: 'Human becomings' or 'active beings'? *Childhood*, 13(1), 29-48.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London, United Kingdom: Falmer.
- Ballard, K. (2004). Children and disability: Special or included? *Waikato Journal of Education*, 10, 315-326.

- Barnes, C., Mercer G., & Shakespeare, T. (1999). *Exploring Disability. A Sociological Introduction*. Cambridge: Polity.
- Barr Greenfield, T. (1975). Theory about organisations: a new perspective and its implications for schools. In: M. G. Hughes (Ed.) *Administering Education: International Challenge*. London: Athlone Press, 71-99.
- Bartoletti, R. J. (2000). *An assessment of total quality management on a K-4 school: A case study*. (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, Bronx, NY.
- Basham, J. D., Meyer, H., & Perry, E. (2010). The design and application of the digital backpack. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 339–359.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2000). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Becker, H., Dumas, S., & Roberts, G. (2001). The Inclusion Inventory: A tool to assess perceptions of the implementations of inclusive educational practices. *Special Services in Schools*, 16(1&2), 57-72.
- Becker O' Keeffe, S. (2012). *Examining practice for educating culturally and linguistically diverse exceptional populations in middle school inclusive settings*. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, UMI Number: 3548573.
- Bennett, T., & DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126.
- Berg, S. L. (2004). The advantages and disadvantages of the inclusion of students with disabilities into regular education classrooms. *University of Wisconsin-Stoudt*.
- Berman, H., Ford-Gilboe, M., Moutrey, B., et al. (2001). Bridging theory and practice: Using reflexive cycles in feminist participatory action research. *Feminism & Psychology*, 13(3), 21–41.
- Bernacchio, C., & Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31, 167-169.
- Besterfield, D. H., Michna, C. B., Besterfield, G. H., & Sarce, M. B. (2004). *Total quality management*. Singapore: Pearson Education.
- Blackman, A. & Fairey, T. (2007). *The Photovoice Manual: A guide to designing and running participatory photography projects*. London: Photovoice.
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davie, E., Levine, P., Newman, L. (2004). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.



- Blaikie, N. W. H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Blandford, A. (2013). Semi-structured qualitative studies. In: Soegaard, Mads and Dam, Rikke Friis (eds.). "The Encyclopedia of Human-Computer Interaction, 2nd Ed.". Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation. Available online at [http://www.interactiondesign.org/encyclopedia/semi-structured\\_qualitative\\_studies.html](http://www.interactiondesign.org/encyclopedia/semi-structured_qualitative_studies.html)
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method Berkley*. University of California Press.
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Bof, A. M. (1997). *Improving the quality and efficiency of primary education in Brazil. Focusing On the school: The case of Rondonopoli*. (Unpublished doctoral dissertation). The Georgia Washington University, Seattle, WA.
- Bogdan, R. G. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bonstingl, J. J. (1992a). *Schools of quality: An introduction to total quality management in education*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bonstingl, J. J. (1992b). The total quality classroom. *Educational Leadership*, 49(6), 66-70.
- Booth, T. (1999). Viewing Inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index on inclusion*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosworth, D. L. (2001). *Benefits to students with Down Syndrome in the inclusion classroom: K-3*. Towson, MD: Towson University.
- Breen, L. J. (2007). The researcher 'in the middle': Negotiating the insider/outsider dichotomy. *The Australian Community Psychologist*, 19(1), 163-174.

- Brocka, B., & Brocka, M. (1992). *Quality management: Implementing the best ideas of the masters*. Homewood, IL: Business One Irwin.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 44, 194-202.
- Brooks, R., te Riele, K. & Maguire, M. (2014). *Ethics and Education Research*. London: Sage Publications.
- Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2009). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 33, 3–12.
- Burgstahler, S. (2015a). Equal Access: Universal Design of Instruction. Seattle: DO-IT, University of Washington. Retrieved from: <http://www.washington.edu/doiit/equal-access-universal-design-instruction>
- Burgstahler, S. (2015b). Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples. Seattle: DO-IT, University of Washington. Retrieved from: <http://www.washington.edu/doiit/Brochures/Academics/instruction.html>
- Burke, J. R. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Burrello, L., Lashley, C., & Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Burrello, L.C., Sailor, W., & Kleinhammer-Tramill, J. (2013). *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives*. New York, NY: Routledge Press.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campbell, R. (2002). *Emotionally Involved: The Impact of Researching Rape*. New York: Routledge.
- Canadian Council on Learning (2009). *Lessons in learning. Does placement matter? Comparing the academic performance of students with special needs in inclusive and separate settings*. Canadian Council on Learning.
- Capper, C.A., & Frattura, E.M. (2009). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2003). *Becoming Critical* (2<sup>nd</sup> ed.). Lewes: Falmer.
- Carter, E. W., Siseo, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32, 213- 227.

- Center for Applied Special Technology. (2015). CAST through the years: One mission, many innovations. Retrieved from: [http://www.cast.org/about/timeline.html#.VP4RU\\_msWVE](http://www.cast.org/about/timeline.html#.VP4RU_msWVE)
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author. Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Center for Applied Special Technology. (n.d.). UDL questions and answers. Retrieved from: <http://www.cast.org/research/faq/index.html>
- Chappell, R. T. (1993). *Effects of the implementation of total quality management on the Rappahannock County, Virginia Public Schools.* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Charmaz, K. (1990). 'Discovering' chronic illness: Using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30(11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis.* London: Sage Publications.
- Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ. κ.α. (2007). Υλικοτεχνική υποδομή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 99-112.
- Γκιζελή, Β. Δ. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόμορφο πεδίο της έρευνας. *Πρακτικά Διμερίδας Αξιολόγηση των Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.* Αθήνα 20-21 Μαρτίου.
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F. (1998). Personal experience methods. In: K. N., Denzin, & Y. S., Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials.* Thousand Oaks: Sage Publications, 150–178.
- Cleary, B.A. (1996). Re-learning the learning process: educators must change their approach to providing education. *Quality Progress*, 29(4), 79-90.
- Cleary, T.S. (2001). Indicators of quality. *Planning for Higher Education*, 29(3), 19-28.
- Coelli, M. & Green, D. A. (2012). Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
- Cohen, L. & Holliday, M. (1996). *Practical Statistics for Students.* London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morriison, K. (2011). *Research methods in Education* (7<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.

- Conn-Powers, M., Cross, A., Traub, E., & Hutter-Pishgahi, L. (2006). The universal design of early education: Moving forward for all children. *Beyond the Journal, Young Children on the Web*. Retrieved from: <http://www.naeyc.org/files/yc/file/200609/ConnPowersBTJ.pdf>
- Copeland, S. R., & Cosbey, J. (2008). Making progress in the general curriculum: Rethinking effective instructional practices. *Research and Practice For Persons With Severe Disabilities*, 33/34, 214-227.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- 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.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. (2010). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Remedial & Special Education*, 33(3), 162-172. doi: 10.1177/0741932510381651
- Crawford, L. E. D. & Shutler, P. (1999), Total quality management in education: problems issues for the classroom teacher. *The International Journal of Educational Management*, 13(2), 67-72.
- Creech, B. (1994). *The 5 Pillars of TQM: How to Make Total Quality Management Work for You*. New York, NY: Plume.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crooks, D. L. (2001). The importance of symbolic interaction in grounded theory research on women's health. *Health Care for Women International*, 22,11-27.
- Crosby, P. (1979). *Quality is free*. New York: McGraw-Hill.
- Danby, S. & Farrell, A. (2004). Accounting for young children's competence in educational research: New perspective in research ethics. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 35-39.
- Danforth, S., & Narayan, S. (2015). This New Field of Inclusive Education: Beginning a Dialogue on Conceptual Foundations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 70-85.

- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171. doi: 10/1007/s10643-00177- 4.
- Das, A. K. (2001). *Perceived training needs of regular primary and secondary school teachers to implement inclusive education programs in Delhi, India*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Melbourne.
- Das, A. K. et al., (2013a). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*, DOI:10.1080/19415257.2012.747979
- Das, A. K. et al., (2013b). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*, 28(1), 27-36.
- Datnow, A. & Castellano, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- Davies, D., & Dodd, J. (2002). Qualitative research and the question of rigor. *Qualitative Health research*, 12(2), 279-289.
- Deming, W. E. (1986). *Out of Crisis*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. London: Butterworth.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2003). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- DePalma, R. (2010). Socially just research for social justice: negotiating consent and safety in a participatory action research project. *International Journal of Research and Method in Education*, 33(3), 215-227.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic Creed. The Demands of Sociology upon Pedagogy*. New York and Chicago: E. L. Kellogg & Co.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.
- Diener, E. & Crandall, R. (1978). *Ethics in Social and Behavioral Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the 'informal science education' ad hoc committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.

- Dobbelstein, P. & Neidhardt, T. (2006). The Quality of schools between Self-Evaluation and Accountability. In: P. Dobbelstein & T. Neidhardt (Eds), *Schools for Quality-What Data-based Approaches Can Contribute*. CIDREE.
- Dolan, R. P., & Hall, T. E. (2001). Universal Design for Learning: Implications for large-scale assessment. *IDA Perspectives*, 27(4), 22–25.
- Dolan, R. P., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., & Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(7).
- Dullea, K., & Mullencler, A. (1999). Evaluation and empowerment. In I., Shaw and J., Lishman (Eds.), *Evaluation and Social Work Practice*. London: Sage.
- Dunleavy, J., & Milton, P. (2008). Student engagement for effective teaching and deep learning. *Education Canada*, 48(5), 4-8.
- Duranczyk, I. M., & Fayon, A. K. (2008). Successful Undergraduate Mathematics Through Universal Design of Essential Course Components, Pedagogy, and Assessment. In J. L., Higbee & E. Goff. (Eds.), *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp.137-153). Minnesota University, Minneapolis. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Dusty, C. E., & Schneider Dinnesen, M. (2012). Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning. *Kentucky Journal Of Excellence In College Teaching & Learning*, 10, 36-52.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Rosenstein, A., Eul Jung, C., Banks, R. A., Niswander, V., & Gibson, C. L. (2006). Using a participatory action research approach to create a universally designed inclusive high school science course: A case study. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 293-308.
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In: R. G. Burgess (Ed.) (1985b) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 152-174.
- Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας, «Λειτουργία Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων 2015-2016». Αρ.Πρωτ.Φ.50/1169/149005/Δ1/23-09-2015/ΥΠΟΠΑΙΘ. Γενική Δ/Νση Σπουδών Π/Θμιας και Δ/Θμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε. Τμήμα Α΄.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33, 33-41.
- Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002) The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2),113-126, DOI: 10.1080/13603110110067190

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research: a Realistic Approach*. London: Sage Publications.
- Escrig-Tena, A. B. (2004). TQM as a competitive factor. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 21(6), 612–637.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Τα δικαιώματα των παιδιών μέσα από τα μάτια τους*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Evans, J. R., & Lindsay, W. M. (2005). *The management and control of quality* (6th ed.). Mason, OH: South-Western.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2010). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Αθήνα, Ελλάδα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*, (2<sup>η</sup> εκδ., τόμ. α). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Farooq, M. S., Akhtar, M. S., Ullah, S. Z., & Memon, R. A. (2007). Application of total quality management in education. *Journal of Quality and Technology Management*, 3(2), 87-97.
- Fauske, J. F. (2011). Collaboration as transformative and inclusionary leadership. In P. Jones, J. R. Fauske, & J. F. Carr. (Eds.), *Leading for inclusion: How schools can build on the strengths of all students* (pp. 13–29). New York: Teachers College Press.
- Feigenbaum, A.V. (1956). Total quality control. *Harvard Business Review*, 34(6), 93–101.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each other and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Fickel, K. M., Schuster, J. W., & Collins, B. C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8, 219-244.

- Fischbach, R. & Fischbach, G. (2006). Foreward. In S. Ackerman (Ed.), *Hard science, hard choices*. Washington, DC: Dana Press.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 27(3), 165-174.
- Fitzgerald, E., Bunde-Birouste, A. & Webster, E. (2009). Through the eyes of children: engaging primary school- aged children in creating supportive school environments for physical activity and nutrition. *Health Promotion Journal of Australia*, 20, 127–132.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). “Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice.” *European Journal of Special Needs Education* 28(2), 119–135. doi:10.1080/ 08856257.2013.778111.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Foster-Fishman, P., Nowell, B., Deacon, Z., et al. (2005). Using methods that matter: The impact of reflection, dialogue and voice. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 275–291.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M.L. (2009). *Response to Intervention and the Pyramid Model*. Tampa, Florida: University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G., & Strain, P. (2003). The Teaching Pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-53.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education* (9<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frankfort-Nachmias, D., Nachmias, C. & DeWaard, J. (2014). *Research methods in the social sciences* (8<sup>th</sup> eds.). Duffield: Worth Publishers.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Freeman, A. & Grey, H. (1989). *Organising special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.



- Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children, 34*, 49–53.
- Fryxell, D., & Kennedy, C.H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 259-269.
- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention, 37*(3), 190–207.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22*(2), 223–237.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2013). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Garvin, D. A. (1998). *Managing Quality: the Strategic and Competitive Edge*. The Free Press, New York.
- Gawronski, M. E. (2014). *Universal Design For Learning: Perceptions Of Faculty And Students At A Northeastern Community College*. (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, UMI Number: 3672028.
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society, 30*(7), 1042-1054, DOI: 10.1080/09687599.2015.1075867
- Gevins, A., & Smith, M. E. (2000). Neurophysiological measures of working memory and individual differences in cognitive ability and cognitive style. *Cerebral Cortex, 10*(9), 829-839.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco: Sociology Press.
- Glaser, B., G. & Strauss, A., L. (2012). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B., G. & Strauss, A., L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetsch, D. L. & Davis, S. (2014). *Quality management for organizational excellence: Introduction to Total Quality* (7<sup>th</sup> ed.). Essex: Pearson Education Limited.

- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Gordon, M. (2010). Student voice key to unlocking inclusive educational practices. *Canadian Journal for New Scholars in Education. The Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue Canadienne des Jeunes Chercheurs et Chercheurs en Education*, Special Issue.
- Gore, M. C. (2010). *Inclusion strategies for secondary classrooms: Keys for struggling learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S., & Ditto, P. H. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 55-130.
- Grassi, E. A. & Barker, H. B. (2010). *Culturally and linguistically diverse exceptional students: Strategies for teaching and assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Greenbank, P. (2003). The role of values in educational research: the case for reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791-801.
- Gronn, P. (2003). Distributing and intensifying school leadership. In: N. Bennett, & L. Anderson, (Eds), *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. London: Sage Publications.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product of Praxis*. Lewes: Falmer.
- Habib, R., McIntosh, A. R., & Tulving E. (2000). Individual differences in the functional neuroanatomy of verbal discrimination learning revealed by positron emission tomography. *Acta Psychologica*, 105(2-3), 141-157.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255.
- Haggerty, K. D. (2004). Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics. *Qualitative Sociology*, 27(4), 391-414.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. London: Sage Publications.

- Harac, L. (2006). A level playing field: UDL in the classroom. In D.H. Rose and A. Meyer (Eds.), *A practical reader in Universal Design for Learning* (pp. 39-48). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2010). *Human exceptionality: School, community, and family*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2011). *Powerful Writing Strategies for All Students*. Retrieved from: <https://lighthouseview.wordpress.com/2011/02/17/self-regulated-strategy-development-srsd-approach-and-writing-instruction/>
- Harrison, J., MacGibbon, L., & Morton, M. (2001). Regimes of trustworthiness in qualitative research: The rigors of reciprocity. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 323-345.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
- Hayward, R. P. D. (1998). *Action research on total quality education in a South African primary school*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Africa, South Africa.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583-601.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers' views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Higbee, J. L., Chung, C. J., & Hsu, L. (2004). Enhancing the inclusiveness of first-year courses through Universal Design. In I. M. Duranczyk, J. L. Higbee, & D. B. Lundell (Eds.), *Best practices for access and retention in higher education* (pp. 13-26). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Higbee, J. L., Chung, C. J., & Hsu, L. (2008). Enhancing the inclusiveness of first-year courses through Universal Instructional Design. In J. L., Higbee & E. Goff. (Eds.), *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp.61-77). Minnesota University, Minneapolis. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Higbee, J. L., Ginter, E. J., & Taylor, W. D. (1991). Enhancing academic performance: Seven perceptual styles of learning. *Research & Teaching in Developmental Education*, 7(2), 5-10.

- Higbee, J., L. & Goff, E. (Eds.) (2008). *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education*. Minnesota University, Minneapolis. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in Middle Schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED459000).
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. & Jackson R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Hollingsworth, S. (1997). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Holly, M. L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Holly, P. (1990). *The developing school*. London: The Falmer Press.
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 406-415. doi: 10.1044/0161-1461(2009/08-0026).
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hubbard, J. (1994). *Shooting back: A photographic view of life by Native Americans*. New York: The New York Press.
- Hult, M. & Lennung, S. (1980). Towards a definition of action research: a note and bibliography. *Journal of Management Studies*, 17(2), 241-250.
- Inclusive Schools Network (2015). *Together We Learn Better: Inclusive Schools Benefit All Children*. Retrieved from: <http://inclusiveschools.org/together-we-learn-better-inclusive-schools-benefit-all-children/>
- Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All. (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*.
- Iphofen, R. (2011). *Ethical Decision – making in Social Research: A practical guide* (2<sup>nd</sup> eds.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- ISO 8402. (1994). *Quality management and quality assurance—Vocabulary*. Geneva: International Organization for Standardization.
- Izzo, M. V., Murray, A. & Novak, J. (2008). The Faculty Perspective on Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 60-72.
- Jackson, S., Pretti-Frontczak, K., Harjusola, S., Grisham-Brown, J., & Romani, J. M. (2009). Response to intervention: Implications for early childhood professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 424-434.
- Jimenez, T. C., Graf, V. L., & Rose, E. (2007). Gaining access to general education: The promise of Universal Design for Learning. *Issues in Teacher Education*, 16(2), 41-54.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, J. H. (1993). *Total Quality Management In Education*. Oregon School Study Council, 36(6).
- Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013). The Contribution of Facilitated Leadership to Systems Development for Greater Inclusive Practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60-74.
- Juran, J. (1988). *Quality Control Handbook* (4<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1981). *Management of Quality* (4<sup>th</sup> eds). Juran Institute Wilton, CT.
- Kanuha, V. K. (2000). “Being” native versus “going native”: Conducting social work research as an insider. *Social Work*, 45(5), 439-447.
- Καραγιάννη, Π., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα. *Μακεδόν*, 15, 223-231.
- Karten, T. J. (2009). *Inclusion strategies that work for adolescent learners!* Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Kartsen, S., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Vergeer, M. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kemmis, S. (1997). Action Research. In: J. P. Keeves (Eds.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Elsevier Science Ltd., 173-179.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The Action Research Planner* (2nd ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.

- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, K. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. London: Springer.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), (2016). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2015. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kinney P. D., & Kinney L.S. (2008). Computer-Mediated Learning in Mathematics and Universal Instructional Design. In J. L., Higbee & E. Goff. (Eds.), *Pedagogy and Student Services for Institutional Transformation: Implementing Universal Design in Higher Education* (pp.155-163). Minnesota University, Minneapolis. Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- King-Sears, P. (2014). Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning Part One of Two. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 68-70.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32, 199-201.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2008). *Educating exceptional children*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Kortering, L. J., McClannon, T. W., & Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29, 352–363. doi:10.1177/0741932507314020
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kroeger, S., Burton, C., Comarata, A., Comhs, C., Hamm, C., Hopkins, R., et al. (2004). Student voice and critical reflection: Helping students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50-57.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 133-141.
- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., & Kaplan, D. (2000). The development of cognitive skills to support inquiry learning. *Cognition and Instruction*, 18, 495—523.

- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.
- Lares, J. S. (1995). *Total quality management as a means to improve the process of student discipline*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- LeBlanc, P. R. (2010). A practical approach to qualitative interviews. *The Qualitative Report*, 15(6), 1621-1623. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-6/leblanc.pdf>
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- LeCompte, M & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Academic Press Ltd.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. doi: 10.1177/0013161X08321221
- Leuenberger, J. A. & Whitaker, S. V. Jr. (1993). The Total Quality Movement in Education. In: Greenawalt, C. E. (Eds.), *Educational Innovation: An Agenda to Frame the Future*. Commonwealth Foundation and the University Press of America.
- Levacic, R. (1997). Managing resources in educational institutions: an open systems approach. In: M. Preedy, R. Glatter, & R. Levacic, (Eds.) *Educational management: strategy, quality and resources*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413-421.
- Lincoln, Y., S. & Guba, E., G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lieber, J., Horn, E., Palmer, S., & Fleming, K. (2008). Access to the general education curriculum for preschoolers with disabilities: Children's school success. *Exceptionality*, 16, 18–32. doi:10.1080/09362830701796776
- Lieberman, A. (Ed.) (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Literacy Design Collaborative. (2015). *Overview*. Retrieved from: <http://ldc.org/how-ldc-works/overview>

- Lukhwari, M. H. (2003). *Total quality management as a response to educational changes in school management*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pretoria, South Africa.
- Mace, R. (1998). *A perspective on universal design*. An edited excerpt of a presentation at Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design.
- Mace, R. L., Story, M. F., & Mueller, J. L. (1998). A Brief History of Universal Design. In *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. North Carolina: The Center for Universal Design. Retrieved from [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/pudfiletoc.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/pudfiletoc.htm)
- Μακρή, Ο. (2008). Ολική ποιότητα και σχολική τάξη. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους, «Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία», *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σελ. 882-890). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Marino, M. T. (2009). Understanding how adolescents with reading difficulties utilize technology-based tools. *Exceptionality, 17*, 88–102. doi:10.1080/09362830902805848
- Marino, M. T., Black, A. C., Hayes, M. T., & Beecher, C. C. (2010). An analysis of factors that affect struggling readers' achievement during a technology-enhanced STEM astronomy curriculum. *Journal of Special Education Technology, 25*(3), 35-47.
- Marshall, J., Pritchard, R., & Gunderson, B. (2004). The relation among school district health, total quality principles for school organization and student achievement. *School Leadership and Management, 24*(2), 175-190.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2000). Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Βασικές έννοιες και παραδοχές. Στο: Δ. Ματθαίου (επιμ), *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (α' τεύχ.) (σ.35). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Maulding, W. S. (1998). *A comparative study of the impact of the total quality management program on exit level Texas assessment of academic skills scores*. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton, TX.
- Mavrou, K., & Symeonidou, S. (2013). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 18*(9), 918-933.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- McAteer, M. (2013). *Action Research in Education*. London: Sage Publications.
- McClanahan, E., & Wicks, C. (1994). *Future force: A teacher's handbook for using TQM in the classroom*. Glendale, CA: Griffin.



- McCormick, R. & James, M. (1988). *Curriculum Evaluation in Schools* (2nd ed.). London: Croom Helm.
- McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 199-215.
- McElroy, R., & Ulmer, J. M. (2012). Applying Total Quality Management and Taguchi Method Techniques to Public Education. *Global Education Journal*, 2012(3), 178-185.
- McGhie-Richmond, D., Sung, A. N. (2013). Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 43-59.
- McGuire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- McGuire-Schwartz, M. E., & Arndt, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 127–139.
- McIndosh, P. (2010). *Action Research and Reflective Practice. Creative and visual methods to facilitate reflection and learning*. London: Routledge.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McMaster, C. (2015). “Where is \_\_\_\_\_?”: Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- McMaster, C. (2013b). ERO caught in the act (again): Limiting inclusion to suit policy. *Kairaranga*, 14(2), 47-51.
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: sage Publications.
- McTaggart, R. (1996). Issues for participatory action researchers. In: O. Zuber – Skerritt (Eds.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 243-255.
- Meo, G. (2008). Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21–30.
- Mercer, C. & Mercer, A. (2001). Teaching learning strategies, content, and study skills. In Mercer C., & Mercer A. (Eds.), *Teaching students with learning problems*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Merriam, S. B. & Tisdell, J. E. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4<sup>th</sup> ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311–1322.
- Μέσσιου, Κ. (2004). Εμπλοκή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2005). The Future is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. National Center on Universal Design for Learning. Retrieved from: [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Meyer-Rose\\_FutureisintheMargins.pdf](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Meyer-Rose_FutureisintheMargins.pdf)
- Meyer, A., & Rose, D. H. (2000). Universal design for individual differences. *Educational Leadership*, 58, 39-43.
- Michael, M., & Trezek, B. (2006). Universal design and multiple literacies: Creating access and ownership for students with disabilities. *Theory Into Practice*, 45, 311- 318.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverley Hills: Calif. Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Miller, T., Birch, M., Mauthner, M. & Jessop, J. (Ed.) (2012). *Ethics in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2010). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (4<sup>th</sup> ed.). London: Pearson.
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' Perceptions of the Relationship between Inclusive Education and Distributed Leadership in two Primary Schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal Of Teacher Education For Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014
- Mitchell, D. (Ed.) (2005). *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.

- Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π., (2009). Ο διάλογος και το σχέδιο ζωγραφικής ως αποτελεσματικές τεχνικές για την κατανόηση της περιθωριοποίησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 120 - 137.
- Mohaladi, M. S. (2001). *The relationship between matriculation pass rates and the existence of total quality management (TQM) principles as a guiding management practice in Harrismith District schools. South Africa.* (Unpublished doctoral dissertation). Concordia University, Canada.
- Morningstar, M. E., Allcock, H. C., White, J. M., Taub, D., Kurth, J. A., Gonsier-Gerdin, J., & ... Jorgensen, C. M. (2016). Inclusive Education National Research Advocacy Agenda. *Research & Practice For Persons With Severe Disabilities*, 41(3), 209-215. doi:10.1177/1540796916650975.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School – centered Evaluation.* Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Mruck, K., & Breuer, F. (2003). Subjectivity and reflexivity in qualitative research. *The FQS issues. Forum Qualitative Social Research*, 4(2). Retrieved from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696/1505>
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mulholland, M. & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070–1083.
- Mullick, J., Deppeler, J., & Sharma, U. (2012). Inclusive education reform in primary schools of Bangladesh: Leadership challenges and possible strategies to address the challenges. *International Journal of Whole Schooling*, 8(1). Retrieved from: [http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/IJWSIndex.html](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html)
- Mullins, L. J. (2007). *Management and Organisational Behaviour* (8<sup>th</sup> ed.). London: Pitman Publishing.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1993). *Total quality management and the School.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- National Center on Universal Design for Learning. (2014). *The Three Principles of UDL.* Retrieved from: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>
- National Disability Authority. (2015). *The 7 Principles.* Center for Excellence in Universal Design. Retrieved from: <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/>
- NBC (Producer). (1980). *If Japan can... why can't we?* (NBC white paper) (2 videotapes, 80 minutes total). New York: Producer.

- Nielsen, D. (2013). Universal Design in First-Year Composition--Why Do We Need It, How Can We Do It? *CEA Forum*, 42(2), 3-29 Sum-Fall 2013.
- Nixon, J. (Eds.) (1981). *A Teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.
- Νόμος υπ. αριθ. 1143\27-3-1981. «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ 80\Α\31-3-1981.
- Νόμος υπ. αριθ. 1566\26-9-1985. «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». ΦΕΚ 167\Α\30-9-1985.
- Νόμος υπ. αριθ. 1771\15-4-1988. «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 71\Α\19-4-1988.
- Νόμος υπ. αριθ. 1824\30-12-1988. «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 296\Α\30-12-1988.
- Νόμος υπ. αριθ. 2817\14-3-2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 78\Α\14.03.2000.
- Νόμος υπ. αριθ. 3699\26-9-2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». ΦΕΚ 199\Α\2-10-2008.
- Νόμος υπ. αριθ. 4115\30-01-2013. «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 24\Α\30-01-2013.
- Νόμος υπ. Αριθ. 4327\14-05-2015. «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 50/Α/14-05-2015.
- Noula, I., Cowan, S., & Govaris, C. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 47-66, DOI: 10.1080/00071005.2014.984654.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: η πρόκληση του 21 αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον* (3<sup>η</sup> εκδ.). Θεσσαλονίκη: Ανικούλα.
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence. Text with cases* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Odom, S. L. (Ed.) (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Early Childhood Education Series.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers Toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education

- Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal Of Special Education*, 31(2), 209-227.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. & Havelock, J. (2009). *A Practical Guide to Photovoice: Sharing Pictures, Telling Stories and Changing Communities*. Winnipeg, Manitoba: Prairie Women's Health Centre of Excellence.
- Palley, M. 2002. Education in the digital age. In D.H. Rose, A. Meyer, N. Stragman, & G. Rappolt, *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, Virginia: ACEI.
- Palmer, J., & Caputo, A. (2005). *The Universal Instructional Design Implementation Guide*. Ontario: University of Guelph. Retrieved from <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/uid-implementation-guide-v4.pdf>
- Panneerselvam, R. & Sivasankaran, P. (2014). *Quality management*. Delhi: PHI, Learning Private Limited.
- Παπαϊωάννου, Π. (2012). *Επιστημολογικές τάσεις της εκπαιδευτικής Έρευνας – Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990-2010)*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2<sup>η</sup> εκδ.). Λευκωσία.
- Parker, D. R., Robinson, L. E., & Hannafin, R. D. (2008). "Blending" technology and effective pedagogy in a core course for preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 24, 49–54.
- Parker, N. K. (2004). The Quality Dilemma in Online Education. In: T. Anderson, F. Elloumi, *Theory and Practice of Online Learning*, pp. 385-409. Athabasca, Canada.
- Parliament of the United Kingdom. (2001). *Special Educational Needs and Disability Act 2001*.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation Methods* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Paul, C. L. (1998). *The relationship between the principles of total quality management and school climate, school culture, and teacher empowerment*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia, MO.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education*, 22, 197-203.
- Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: a review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15-37.

- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Preedy, M., Glatter, R. & Levacic, R. (Eds.). (1997). *Educational management: strategy, quality and resources*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Proctor & Gamble. (1992). *Report to the Total Quality Leadership Steering Committee and Working Councils*. Cincinnati, OH: Proctor & Gamble.
- Proudford, C. & Baker, R. (1994). Looking at school improvement from a contextual perspective. *School Organisation*, 14(1), 21-35.
- Quirk, C. (2009). Concluding briefing remarks: Recommended policies for taking best practices to scale. *TASH Connections*, 35(3), 34-37.
- Quong, T. & Walker, A. (1996). TQM and School Restructuring: a case study. *School Organisation*, 16(2), 223.
- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, doi:10.1177/0741932513518980.
- Rao, K., & Tanners, A. (2011). Curb cuts in cyberspace: Universal instructional design for online courses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 211–229.
- Rapoport, R. N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23(6), 499-513.
- Reeves, C. A. & Bednar, D. A. (1994). Defining Quality: Alternatives and Implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Rennie, L. J., Feher, E., Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2003). Toward an agenda for the advancing research on science learning in out-of-school settings. *Journal of Research in Science*, 40(2), 112-120.
- Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C., & Ormston, R. (2014). *Qualitative Research Practice* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Roberts, K. D., Park, H. J., Brown, S., & Cook, B. (2011). Universal design for instruction in postsecondary education: A systematic review of empirically based articles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 5–15.
- Rose, D. H. (2001). Universal design for learning: Deriving guiding principles from networks that learn. *Journal of Special Education Technology*, 16(2), 66-67.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., & Domings, Y. M. (2014). UDL Unplugged: The role of technology in UDL. National Center on Universal Design for Learning. Retrieved from: [http://www.udlcenter.org/resource\\_library/articles/udlunplugged](http://www.udlcenter.org/resource_library/articles/udlunplugged)

- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2008). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. In S. E. Burgstahler & R. C. Cory (Eds.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (pp. 45-59). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A., Eds., (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D.H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). Reflections: Universal design for learning and the common core. *The Special EDge*, 27(2), 3–5.
- Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (Eds.). (2005). *The universally designed classroom*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rose, D., Sethuraman, S., & Meo, G. J. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(2), 56-60.
- Rose, R. (Ed.) (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International Responses to Developing Inclusive Education*. London: Routledge.
- Roth, W. M. (2005). *Doing qualitative research: Praxis of methods*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rowley, J. (1995). A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education. *International Journal of Educational Management*, 9(1), 26-27.
- Rypma, B., & D'Esposito, M. (1999). The roles of prefrontal brain regions in components of working memory: effects of memory load and individual differences. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 96(11), 6558-6563.
- Ryndak, D., Reardon, R., Benner, S., & Ward, T. (2007). Transitioning to and sustaining district-wide inclusive services: A 7-year study of a district's ongoing journey and its accompanying complexities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4), 228–246.
- Sailor, W. (2008-2009). Access to the general education curriculum: Systems change or tinker some more? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33-34(4-1), 249-257.
- Sailor, W. & Rogers, B. (2005) Rethinking inclusion: Schoolwide applications. *Phi Delta Kappan*, 86(7), 503-509.
- Sailor, W., Zuna, K, Choi, J., Thomas, J., McCart, A., & Blair, R. (2006). Anchoring schoolwide positive behavior support in structural school reform. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 18-30.

- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20, 110–138.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective strategies* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Sallis, E. (2005). *Total quality management in education* (3<sup>rd</sup> ed.). Taylor & Francis e-Library.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between the best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111, 214-247.
- Santamaria, L. J. & Thousand, J. A. (2004). Collaboration, co-teaching, and differentiated instruction a process-oriented approach to whole schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 1, 13-27.
- Save the Children (2014). *Photovoice Guidance. 10 Simple Steps to Involve Children in Needs Assessments*. Save the Children.
- Schargel, F. P. (1996). Why we need total quality management in education. *Total Quality Management*, 7(2), 213-217.
- Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17–30.
- Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H. (1995). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267(5198), 699-701.
- Schofield, J. W. (1993). Increasing the generalizability of qualitative research. In: M. Hammersley (Eds.) *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*. London: Sage Publications in association with the Open University Press, 200-225.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schwartz, D. (1989). Visual Ethnography: Using Photography in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 12(2), 119–154.
- Scott, S., McGuire, J.M., & Embry, P. (2002). *Universal design for instruction fact sheet*. Storrs: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.
- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2001). *Principles of Universal Design for Instruction*. Storrs, CT: University of Connecticut, Center on Postsecondary Education and Disability.



- Scott, S. S., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2003). Universal Design for Instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education, 24*(6), 369-379.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 5*(4), 465-478.
- Sebastianelli, R. & Tamimi, N. (2002). How product quality dimensions relate to defining quality. *International Journal of Quality & Reliability Management, 19*(4), 443-445.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Serrant-Green, L. (2002). Black on black: Methodological issues for black researchers working in minority ethnic communities. *Nurse Researcher, 9*(4), 30-44.
- Sharma, U., et al., (2009). Attitudes and concerns of pre-service teachers regarding inclusion of students with disabilities into regular schools in Pune, India. *Asia Pacific Journal of Teacher Education, 37*(3), 319-331.
- Sharma, U., & Desai, I. (2008). The changing roles and responsibilities of school principals relative to inclusive education. In C. Forlin, & M. G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion and teacher education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 153–168). Abingdon, USA: Routledge.
- Silver, P., Bourke, A., & Strehorn, K. C. (1998). Universal Instructional Design in higher education: An approach for inclusion. *Equity and Excellence in Education, 31*(2), 47-51.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94*, 429-445.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 895-907, DOI: 10.1080/13603116.2011.602534
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education, 11*(2), 173-192.
- Smith, A. (2009). The fierce urgency of now: What, if any, lessons have we learned about educating children who were excluded from public schools prior to EHA? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 33/34*(4-1), 258-261.
- Smith, A., Kozleski, E. & King, K. (2008). Framework for organizing K–12 environments: Universal Design for Learning, differentiated instruction, and multiple intelligences. *TASH Connections, 34*(3), 11-13.
- Smith, A., & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in national curriculum physical education: A brief review. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 69-83.

- Smith-Davis, J. (2003). Maximum Exposure. *Principal Leadership: High School Edition*, 4(2), 44-50.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Soodak, L., & Erwin, E. J. (1995). Parents, Professionals, and Inclusive Education: A Call for Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 257-276.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783, DOI: 10.1080/13603116.2015.1111447.
- Spencer, S. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for teachers in today's inclusive classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching & Learning*, 1(1), 10- 22.
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28, 108–116. doi:10.1177/07419325 070280020101
- Spooner, F., Stem, B., & Test, D. W. (1989). Teaching first aid skills to adolescents who are moderately mentally handicapped. *Education and Training in Mental Retardation*, 24, 341-351.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551-555.
- Stenhouse, L. (1979). *What is action research?*. Norwich: Classroom Action Research Network.
- Stone, J. (2013). *Planning for Universal Design for Learning in the Early Childhood Inclusion Classroom: A Case Study*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas at San Antonio. UMI Number: 3594620.
- Strack, R. W. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practice*, 5, 49-58.
- Straus, J. A. (1996). *The impact of total quality management on student achievement and school improvement team performance in an urban elementary setting*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, Norfolk, VA.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. L. & Corbin J., (1990). *Basics of Qualitative Research, Grounded theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications.

- Stringer, E. T. (2007). *Action Research in Education*. London: Pearson.
- Stringer, E. T. (2014). *Action Research* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Suarez, J. G. (1992). *Three Experts on Quality Management: Philip B. Crosby, W. Edwards Deming, Joseph M. Juran*. Department of the Navy, Office of the Under Secretary of the Navy, Total Quality Leadership Office. Publication No. 92-02.
- Taguchi, G. (1981). *On line Quality Control during production*. Tokyo: Japanese Standards Association.
- The Center For Universal Design. (1997). *The Principles of Universal Design*. North Carolina State University. Retrieved from: [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs\\_p/docs/poster.pdf](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf)
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Tinkler, P. (2013). *Using Photographs in Social and Historical Research*. London: Sage.
- Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1).
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Kalfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56, 52-55.
- Torgerson, D., Torgerson, C., Ainsworth, H., Buckley, H., Heaps, C., Hewitt, C., & Mitchell, N. (2014). *Improving Writing Quality*. Education Endowment Foundation.
- Tribus, M. & Langford, D. (1996), *Myron Tribus Education Papers*, British Deming Association, Salisbury.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Turk, R. (1994). *Successful procedures for implementing total quality management in UCEA recommended secondary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, College Station, TX.

- Van Den Hoonaard, W. C. & Van Den Hoonaard, D. K. (2013). *Essentials of thinking ethically in qualitative research*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Varsamis, P. & Agaliotis, I. (2011). Profiles of self-concept, goal orientation, and self-regulation in students with physical, intellectual, and multiple disabilities: Implications for instructional support. *Research in Developmental Disabilities, 32*(5), 1548-1555.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education, 33*, 33-50.
- 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.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 201–216.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- UNESCO. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO. Αθήνα.
- UNESCO. (2008). *International conference on education, 48th session Geneva, «Inclusive education: the way of the future», Final Report*.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- United Nations. (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. GA 85th Plenary Meeting.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2013). *The State of The World’s Children 2013. Children with Disabilities*.
- United States Department of Education. (2004). *A Guide to Education and No Child Left Behind*.
- University of Toronto at Scarborough. (2004). *Universal Instructional Design. Creating an Accessible Curriculum*. Retrieved from: <http://www.utscc.utoronto.ca/~ability/Publication%20-%20Universal%20Instructional%20Design%20University%20of%20Toronto%20Scarborough.pdf>
- Υπουργική Απόφαση αριθ. 17812/Γ6/2014. «Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών». ΦΕΚ 315/17812/Γ6/12-02-2014.

- Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399. doi:10.1080/00131881.2016.1232918.
- Χαμπούρη – Ιωαννίδου, Α. (2003). Στρατηγική Διαχείρισης των Πολιτισμικών Μονάδων. Στο: Μ. Βινιεράτου, Α. Γεωργίου, Ε. Γλύτση, Α. Κιούκας, Α. Κοσκινά, Χ. Μπουσουλέγκα, Μ. Οικονόμου, Β. Σκούρα, Ι. Ταξοπούλου, Α. Χαμπούρη – Ιωαννίδου, *Πολιτισμική Πολιτική και Διοίκηση* (τόμ. β'). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Waitoller, F. R., Kozleski, E. B., & Gonzalez, T. (2016). Professional inquiry for inclusive education: learning amidst institutional and professional boundaries. *School Effectiveness & School Improvement*, 27(1), 62-79. doi:10.1080/09243453.2014.908929
- Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. The Wallace Foundation.
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185-192.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1994). Empowerment through photo novella: Portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21, 171-186.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C. & Pies, C. (2004). Family, Maternal, and Child Health Through Photovoice. *Maternal and Child Health Journal*, 8(2), 95-102.
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.
- Wehmeyer, M. (2006). Beyond access: Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 322-326.
- Whitburn, B. (2014). Accessibility and autonomy preconditions to 'our' inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, 14(1), 3-15. doi:10.1111/1471-3802.12014.

- Willson, K., Green, K., Hayworth-Brockman, M., & Beck, R. R. (2006). Prairie women use photovoice methods to fight poverty. *Canadian Woman Studies*, 25(3/4), 160- 165.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A.C., Wallerstein, N., Wang, C.C. & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through photovoice. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 241–261.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of validity in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3&4). Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/winter.html>
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 52-77.
- Wolery, M., & Shuster, J. W. (1997). Instructional methods with students who have significant disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, 61-79.
- Wood, J. (1993). *Mainstreaming: A practical approach for teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Xiong, J., Rao, S., Jerabek, P., Zamarripa, F., Woldorff, M., & Lancaster, J. (2000). Intersubject variability in cortical activations during a complex language task. *NeuroImage*, 12(3), 326-339.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: The Guilford Press.
- Yoon-Suk, H. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*. 26(1), 136-146.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/Erlbaum.
- Zeff, R. (2007). Universal Design across the Curriculum. *New Direction for Higher Education*, 137, 27-44.
- Zuber – Skerritt, O. (1996). Introduction. In: O. Zuber – Skerritt (Eds.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 3-9.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Έγκριση διεξαγωγής έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,  
ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας:  
Να διατηρηθεί μέχρι:  
Βαθμός Προτεραιότητας

-----  
ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Π.Ε.  
ΤΜΗΜΑ Α' ΣΠΟΥΔΩΝ  
& ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Μαρούσι, 12-10-2015

Αρ. Πρωτοκόλλου : Φ15/1055/160129/Δ1

Ταχ. Δ/νση : Ανδρέα Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη : 15180 – Μαρούσι  
Ιστοσελίδα : <http://www.minedu.gov.gr>  
Email : [spudonpe@minedu.gov.gr](mailto:spudonpe@minedu.gov.gr)  
Πληροφορίες : Π. Αγγελόπουλος  
Κ. Γκουνέλα  
Τηλέφωνο : 210 344 2248

ΠΡΟΣ : κα Ιωάννα Μπακιρτζή  
Αμφίσης 7  
54 454 Κάτω Τούμπα, Θεσσαλονίκη

ΚΟΙΝ.: 1. Ι.Ε.Π.  
[info@iep.edu.gr](mailto:info@iep.edu.gr)  
2. Διευθυντές Εκπ/σης Π.Ε. ... .  
3. Αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους  
(Μέσω των Δ/νσεων Π.Ε. .... )

### ΘΕΜΑ : Έγκριση έρευνας

**Σχετικά έγγραφα:** το σχετικό 133137/Δ1/26-8-2015

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την με αριθμ. 42/18-8-2015 πράξη του Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «Μία έρευνα δράσης για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μέσω της καθολικής σχεδίασης για μάθηση και της ολικής ποιότητας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας» η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στη βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στη Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε.

3. Η έρευνα να διεξαχθεί με τη σύμφωνη γνώμη της Διεύθυνσης κάθε σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με

δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν. Σε κάθε περίπτωση να εξασφαλισθεί η σύμφωνη γνώμη των εμπλεκόμενων στην έρευνα.

4. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφη-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

5. Η έρευνα θα διεξαχθεί κατά το σχολικό έτος 2015-2016, απευθύνεται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και χωρίζεται σε δύο φάσεις: α) η πρώτη αφορά στις παρεμβάσεις που θα γίνουν εντός της τάξης από όσους εκπαιδευτικούς δεχτούν να συμμετάσχουν στην έρευνα και β) η δεύτερη αφορά στην παρέμβαση που θα γίνει εκτός τάξεων. Στα πλαίσια της παρέμβασης που θα γίνει στη σχολική μονάδα ο χρόνος απασχόλησης των μαθητών δεν θα υπερβαίνει τις δύο διδακτικές ώρες ανά τμήμα.

6. Οι ώρες και οι μέρες των επισκέψεων της ερευνήτριας στα σχολεία θα οριστούν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος και της λειτουργίας των σχολείων.

7. Για κάθε μαθητή που πρόκειται να ηχογραφηθεί/φωτογραφηθεί να έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η ενυπόγραφη συναίνεση, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, του γονέα ή του κηδεμόνα του μαθητή. Επιπλέον, η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει ειδικό λογισμικό για την απόκρυψη των προσώπων μαθητών και εκπαιδευτικών από τις φωτογραφίες.

8. Τα οπτικοακουστικά αρχεία θα καταστραφούν αμέσως μετά τη χρήση τους για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Την απόλυτη και αποκλειστική ευθύνη για τη φύλαξη, διαχείριση και καταστροφή των εν λόγω αρχείων φέρει η υπεύθυνη ερευνήτρια.

9. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Η έρευνα να διεξαχθεί με την απαραίτητη διακριτικότητα και να προστατευθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση, να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Ι.Ε.Π.

Επισημαίνεται ότι το συνημμένο υλικό της έρευνας θα φυλάσσεται στο αρχείο του Ι.Ε.Π. για δύο χρόνια από την ημερομηνία συζήτησής της στο Διοικητικό Συμβούλιο και μετά θα καταστρέφεται με ευθύνη του Τμήματος Γραμματειακής Υποστήριξης.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν.: 2 φύλλα

#### **Εσωτερική Διανομή:**

Δ/ση Σπουδών, Προγραμμάτων & Οργάνωσης Π.Ε.

Τμήμα Α'

**Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ ΤΟΥ Α' ΤΜΗΜΑΤΟΣ**

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ**



## 2. Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους μαθητές



UNIVERSITY OF NICOSIA  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### Έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα

#### 1. Σκοπιμότητα έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, για την προώθηση και αύξηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην παρουσίαση της γνώσης με πιο ελκυστικό τρόπο για τους μαθητές καθώς και δραστηριότητες που έχουν ως βάση τις ανάγκες των μαθητών, όπως οι ίδιοι τις εκφράζουν, θα διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό προωθείται η ενεργός εμπλοκή τους στο καθημερινό μάθημα.

#### 2. Διαδικασία έρευνας

Για τη συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η λήψη φωτογραφιών, εκ μέρους των μαθητών, καθώς και η συνέντευξη. Ο συνολικός χρόνος που θα χρειαστεί να διαθέσουν δεν θα ξεπεράσει τη μία ώρα.

#### 3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Πιστεύουμε πως η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία, προτείνοντας πρακτικές και παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο προώθησης της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, που φέρνει στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές και τις ανάγκες τους.

#### 4. Ανωνυμία / προστασία προσωπικών δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Σε περίπτωση που το πρόσωπο ενός παιδιού φαίνεται σε κάποια από τις φωτογραφίες, αυτό θα αλλοιωθεί με ειδικό λογισμικό η/υ.

#### 5. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η εσείς και το παιδί σας να μη συναινέσετε. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να διακόψουν τη συμμετοχή τους, οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας το επιθυμούν.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Μπακιρτζή Ιωάννα

#### **6. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

### 3. Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους γονείς



UNIVERSITY OF NICOSIA  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## Έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα

### 1. Σκοπιμότητα έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, για την προώθηση και αύξηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην παρουσίαση της γνώσης με πιο ελκυστικό τρόπο για τους μαθητές καθώς και δραστηριότητες που έχουν ως βάση τις ανάγκες των μαθητών, όπως οι ίδιοι τις εκφράζουν, θα διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό προωθείται η ενεργός εμπλοκή τους στο καθημερινό μάθημα.

### 2. Διαδικασία έρευνας

Για τη συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η συνέντευξη. Ο συνολικός χρόνος που θα χρειαστεί να διαθέσετε δεν θα ξεπεράσει τη μία ώρα.

### 3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Πιστεύουμε πως η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία, προτείνοντας πρακτικές και παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο προώθησης της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, που φέρνει στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές και τις ανάγκες τους.

### 4. Ανωνυμία / προστασία προσωπικών δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

### 5. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μη συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας, οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας το επιθυμείτε.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Μπακιρτζή Ιωάννα

**6. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετέχω στη διαδικασία της έρευνας.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ



#### 4. Έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης για τους εκπαιδευτικούς



UNIVERSITY OF NICOSIA  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### Έντυπο ενημέρωσης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα

#### 1. Σκοπιμότητα έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, για την προώθηση και αύξηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην παρουσίαση της γνώσης με πιο ελκυστικό τρόπο για τους μαθητές καθώς και δραστηριότητες που έχουν ως βάση τις ανάγκες των μαθητών, όπως οι ίδιοι τις εκφράζουν, θα διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό προωθείται η ενεργός εμπλοκή τους στο καθημερινό μάθημα.

#### 2. Διαδικασία έρευνας

Για τη συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η λήψη φωτογραφιών, εκ μέρους σας, καθώς και η συνέντευξη. Ο συνολικός χρόνος που θα χρειαστεί να διαθέσετε δεν θα ξεπεράσει τη μία ώρα, η οποία μάλιστα θα είναι εκτός διδακτικού ωραρίου. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συμμετέχουν στην παρέμβαση, διαμορφώνοντας μερικές δραστηριότητες της τάξης τους με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ο χρόνος που θα διαθέσουν δε θα ξεπερνά τις δύο διδακτικές ώρες.

#### 3. Αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα

Πιστεύουμε πως η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ελληνικά δημόσια σχολεία, προτείνοντας πρακτικές και παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο προώθησης της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών, που φέρνει στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους μαθητές και τις ανάγκες τους.

#### 4. Ανωνυμία / προστασία προσωπικών δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι εμπιστευτικά, ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

#### 5. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μη συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας, οποιαδήποτε στιγμή της έρευνας το επιθυμείτε.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Μπακιρτζή Ιωάννα

**6. Δήλωση συναίνεσης**

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετέχω στη διαδικασία της έρευνας.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΚΑΙ ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΟΣ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ



5. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για μαθητές – Α' φάση έρευνας

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για ΜΑΘΗΤΕΣ**

1) Μερικές φορές κάνω τα μαθήματά μου σε ζευγάρι με έναν φίλο μου.
2) Μέσα στην τάξη δουλεύουμε σε ομάδες.
3) Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν κολλάνε.
4) Οι συμμαθητές μου με βοηθάν όταν κολλάω εγώ.
5) Οι εργασίες μου μπαίνουν στους τοίχους της τάξης για να μπορούν να τις βλέπουν όλοι.
6) Στο δάσκαλό μου αρέσει να ακούει τις ιδέες μου.
7) Στο δάσκαλό μου αρέσει να με βοηθάει με τις εργασίες μου.
8) Μου αρέσει να βοηθάω το δάσκαλό μου όταν το χρειάζεται.
9) Πιστεύω ότι οι κανόνες της τάξης μου είναι δίκαιοι.
10) Μερικοί μαθητές της τάξης μου μιλάν άσχημα και αποκαλούν τους άλλους με άσχημα ονόματα.
11) Έχω βιώσει bullying.
12) Όταν αισθάνομαι λυπημένος στο σχολείο αισθάνομαι ότι πάντα κάποιος δάσκαλος θα μου συμπαρασταθεί.
13) Όταν οι συμμαθητές μου μαλώνουν μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος επιλύει τις διαφορές δίνοντας δικαιοσύνη.
14) Πιστεύω ότι το να θέτω στόχους για το τρίμηνο με βοηθάει να βελτιωθώ.
15) Ο δάσκαλος με αφήνει να επιλέξω τι εργασία να κάνω.
16) Αισθάνομαι χαρούμενος όταν κάνω καλά τις εργασίες μου.
17) Όταν έχω να κάνω εργασίες για το σπίτι συνήθως καταλαβαίνω από μόνος μου τι πρέπει να κάνω.
18) Στον δάσκαλο αρέσει να του λέω τι κάνω στο σπίτι.
19) Η οικογένειά μου πιστεύει ότι αυτό είναι ένα καλό σχολείο.
20) 3 πράγματα που μου αρέσουν πολύ στο σχολείο και 3 που δε μου πολύ αρέσουν.

6. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς – Α΄ φάση έρευνας

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

1) Το σχολείο τους κάνει όλους να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι.
2) Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο.
3) Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται.
4) Υπάρχει σεβασμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
5) Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.
6) Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καλά με τους προϊστάμενους τους.
7) Η τοπική κοινότητα εμπλέκεται σε δράσεις του σχολείου.
8) Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.
9) Οι προϊστάμενοι, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές συμφωνούν με την ιδέα της ισότιμης μεταχείρισης.
10) Οι μαθητές χαίρουν ισότιμης εκτίμησης.
11) Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο δείχνοντας σεβασμό τόσο στην ανθρώπινη ύπαρξή τους όσο και στο ρόλο που αναλαμβάνουν μέσα στο σχολείο.
12) Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να απομακρύνουν τυχόν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμμετοχή των μαθητών σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής.
13) Το σχολείο προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει κάθε μορφή διάκρισης.
14) Υπάρχει βοήθεια προς το νέο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον.
15) Το σχολείο επιδιώκει να δέχεται όλους τους μαθητές της περιοχής του.
16) Οι υποδομές του σχολείου είναι προσβάσιμες για όλους.
17) Υπάρχει βοήθεια προς τους νέους μαθητές ώστε να προσαρμοστούν στο σχολείο.
18) Όλες οι προσπάθειες υποστήριξης των μαθητών είναι συντονισμένες.
19) Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών τους βοηθούν να ανταποκριθούν στην διαφορετικότητα των μαθητών.
20) Υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική αντιμετώπισης των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
21) Η υποστήριξη των μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα ή θρησκευτικές πεποιθήσεις εντάσσεται στη γενικότερη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος.
22) Ο αποκλεισμός λόγω κακής συμπεριφοράς μειώνεται.
23) Τα εμπόδια στην παρακολούθηση των μαθημάτων εξαλείφονται.
24) Τα φαινόμενα bullying ελαχιστοποιούνται.



<b>25)</b> Η διδασκαλία σχεδιάζεται ώστε να λαμβάνει τις μαθησιακές δυνατότητες όλων των μαθητών.
<b>26)</b> Τα μαθήματα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
<b>27)</b> Τα μαθήματα καλλιεργούν την κατανόηση της διαφορετικότητας.
<b>28)</b> Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησής τους.
<b>29)</b> Οι μαθητές μαθαίνουν με συνεργασία.
<b>30)</b> Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επιτυχία όλων των μαθητών.
<b>31)</b> Οι κανόνες στην τάξη βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό.
<b>32)</b> Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να σχεδιάσουν και να παραδώσουν τα μαθήματά τους.
<b>33)</b> Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης (παράλληλη στήριξη, βοηθητικό προσωπικό, τμήμα ένταξης) υποστηρίζουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.
<b>34)</b> Οι ασκήσεις για το σπίτι συμβάλλουν στην μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών.
<b>35)</b> Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός τάξης.
<b>36)</b> Η διαφορετικότητα των μαθητών αποτελεί ευκαιρία για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας και της διδασκαλίας.
<b>37)</b> Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αξιοποιούνται στο έπακρο.
<b>38)</b> Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δραστηριότητες για υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής.
<b>39)</b> Οι δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινότητα είναι γνωστές και αξιοποιούνται.
<b>40)</b> Οι πόροι του σχολείου διανέμονται δίκαια ώστε να υποστηρίζεται η ισότιμη μεταχείριση όλων.
Πείτε μου 3 αλλαγές που θα θέλατε να πραγματοποιηθούν στο σχολείο.

7. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για γονείς – Α΄ φάσης έρευνας

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ**

1) Σχέση με εκπαιδευτικό της τάξης
2) Ποιότητα και συχνότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, εμπιστοσύνη προς το πρόσωπό του
3) Άκουσμα των προβληματισμών από τον εκπαιδευτικό
4) Αξιοποίηση γνώσεων που οι γονείς έχουν για τα παιδιά τους
5) Ικανοποίηση αναγκών από τον τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και της γενικότερης λειτουργίας της τάξης – Ίσες ευκαιρίες μάθησης – Προσαρμογή μαθήματος στον καθένα
6) Τα παιδιά χαίρουν προσοχής και εκτίμησης από τον εκπαιδευτικό και γενικά το σχολείο
7) Περιστατικά bullying
8) Αναγνώριση και αποδοχή διαφορετικότητας στην τάξη και το σχολείο
9) Συναισθήματα από τη φοίτησή του παιδιού στο σχολείο
10) Ύπαρξη φιλικών σχέσεων των παιδιών σε αντιδιαστολή με απομόνωση ή περιθωριοποίηση
11) Ικανοποίηση αναγκών των μαθητών
12) Άκουσμα της φωνής των μαθητών από το σχολείο
13) Ποιότητα και συχνότητα επικοινωνίας με τη διευθύντρια του σχολείου
14) Άκουσμα των φωνών των γονέων από τη διευθύντρια
15) Διάθεση διευθύντριας για ικανοποίηση των αναγκών των γονέων - γενικότερη στάση προς αυτούς
16) Ρόλος γονέων στο σχολείο
17) Σχέσεις γονέων αναμεταξύ τους
18) Σχέσεις γονέων και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων
19) 3 θετικά για το σχολείο και 3 αρνητικά που πιστεύετε ότι χρήζουν βελτίωσης ή αλλαγής

8. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για μαθητές – Γ' φάση έρευνας

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για ΜΑΘΗΤΕΣ**

1) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση συμμετοχής στο μάθημα.
2) Συμβολή της παρέμβασης στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.
3) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση της συνεργατικότητας.
4) Ικανοποίηση των αναγκών από το μάθημα.
5) Διαφοροποίηση στάσης και συναισθημάτων προς το μάθημα.
6) Συμβολή της παρέμβασης στη βελτίωση των σχέσεων με τους συμμαθητές.
7) Συμβολή της παρέμβασης στην απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους.
8) Γενικά συναισθήματα για την παρέμβαση στο μάθημα.
9) Ικανοποίηση από τα ζωγραφισμένα παιχνίδια στην αυλή.
10) Ικανοποίηση από τη γενική διαμόρφωση του σχολείου.
11) Σχόλια για τις δράσεις και τα προγράμματα που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
12) Συμβολή των παιχνιδιών στη μείωση της περιθωριοποίησης των μαθητών.
13) Γενικά συναισθήματα για την αλλαγή του σχολείου.
14) Γνώμη για τη συμμετοχή στην έρευνα και στη διαδικασία λήψης φωτογραφιών και συνεντεύξεις πάνω σε αυτές.
15) Γενικές εντυπώσεις από τη φετινή χρονιά τη σχέση που δημιουργήθηκε μαζί μου τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν με τους συμμαθητές και ένα γενικό σχόλιο για το πώς κύλησε η χρονιά.

9. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς – Γ' φάση έρευνας

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

1) Σχόλια για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της παρέμβασης.
2) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών.
3) Συμβολή της παρέμβασης στην απόδοση ίσων ευκαιριών συμμετοχής και μάθησης προς όλους.
4) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση της συνεργατικότητας των μαθητών.
5) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
6) Συμβολή της παρέμβασης στη μείωση της περιθωριοποίησης μαθητών.
7) Σχόλια για δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν μία τέτοια παρέμβαση.
8) Δυνατότητα ένταξης των πρακτικών με βάση τις δύο φιλοσοφίες στο καθημερινό μάθημα.
9) Ικανοποίηση των αναγκών από το αποτέλεσμα της παρέμβασης.
10) Ικανοποίηση των προσδοκιών από την έρευνα.
11) Σχόλια για την προσπάθεια αλλαγής του σχολείου - των προγραμμάτων που ακολουθήθηκαν - της διαμόρφωσης που έλαβε χώρα στον εξωτερικό και εσωτερικό χώρο του σχολείου - της επιμόρφωσης.
12) Συμβολή της παρέμβασης στην αλλαγή του κλίματος μεταξύ των σχέσεων των εκπαιδευτικών.
13) Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων - μεταξύ σχολείου και μαθητών.
14) Συμβολή της παρέμβασης στην ανάληψη περισσότερο ηγετικών ρόλων στο σχολείο.
15) Διαμόρφωση του κλίματος και των συνθηκών του σχολείου με βάση την παρέμβαση.
16) Σχόλια για τη συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας της λήψης φωτογραφιών και τις συνεντεύξεις.
17) Γενικά σχόλια για το σύνολο της χρονιάς με βάση την έρευνα.

**10. Ενδεικτικό ερωτηματολόγιο για γονείς – Γ' φάση έρευνας**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ για ΓΟΝΕΙΣ**

1) Σχόλια για την παρέμβαση στο μάθημα.
2) Συμβολή της παρέμβασης στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών.
3) Συμβολή της παρέμβασης στην ικανοποίηση των αναγκών των γονέων.
4) Συμβολή της παρέμβασης στην αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών.
5) Συμβολή της παρέμβασης στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.
6) Συμβολή της παρέμβασης στην απόδοση ίσων ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής προς όλους τους μαθητές.
7) Συμβολή της παρέμβασης στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας.
8) Συμβολή της παρέμβασης στην αλλαγή αντίληψης και στάσης για το μάθημα.
9) Επιθυμία για εφαρμογή παρόμοιας παρέμβασης και σε άλλα μαθήματα.
10) Γενικά σχόλια για την αναδιαμόρφωση του σχολείου σε σχέση με τα παιχνίδια της αυλής και τον καλλωπισμό του εσωτερικού του σχολείου.
11) Σχόλια για τη συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις και τα προγράμματα.
12) Συμβολή της παρέμβασης στο σχολείο στην αλλαγή των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.
13) Συμβολή παρέμβασης στην αλλαγή αντίληψης και συναισθημάτων των παιδιών για το σχολείο.
14) Σχόλια για την ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων από το σύνολο της έρευνας.
15) Σχόλια για τη συμμετοχή στη διαδικασία της έρευνας και της συνέντευξης.
16) Γενικά σχόλια για τη φετινή χρονιά με βάση την έρευνα.
17) Σχόλια για την παρέμβαση στο μάθημα.

## 11. Εικόνες από το ψηφιακό βιβλίο Bookbuilder

### Κεφάλαιο 11



Ο Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο - ο Παπαφλέσσας

00:00 00:00 1-11

#### Περίληψη


Τον χειμώνα του 1824-1825 ο Ιμπραήμ Πασάς αποβιβάστηκε στην Πελοπόννησο. Η Επανάσταση περνούσε δύσκολες στιγμές. Τότε ο Παπαφλέσσας με τους άνδρες του σχωρώθηκαν στο Μανιάκι. Στην άνιση μάχη που ακολούθησε, ο Παπαφλέσσας έχασε τη ζωή του.



Στόχος του μαθήματος είναι να γνωρίζουμε:

1. Τις κινήσεις του Ιμπραήμ Πασά
2. Το κλίμα που επικρατούσε μεταξύ των Ελλήνων επαναστατών
3. Τη μάχη στο Μανιάκι
4. Την τακτική του Κολοκοσιώνη

00:00 00:00 1-11 00:00 00:00 1-11



Αφού κατέστειλαν την επανάσταση στην Κρήτη και κατέστρεψαν την Κόσο και τα Ψαρά, οι αιγυπτιακές δυνάμεις κινήθηκαν προς την Πελοπόννησο. Τον χειμώνα του 1824-1825 ο γιος του Μεχμέτ Αλή, Ιμπραήμ Πασάς, αποβίβαστηκε στη Μεθώνη με πολύ στρατό και εφόδια.

Την ίδια στιγμή οι Έλληνες επαναστάτες είχαν διχαστεί από τις εμφύλιες διαμάχες για την εξουσία, με αποκορύφωμα τη φυλάκιση του Κολοκοτρώνη και άλλων γνωστών οπλαρχηγών. Καθώς ήταν απροετοίμαστοι, δεν μπόρεσαν να συγκρατήσουν τα τουρκοαιγυπτιακά στρατεύματα.

00:00 00:00

Hide

Εξυμνού ☺ Ξερόλα ☺ Ερώτηση

Με αρμυρήριο τη Μεθώνη, ο Ιμπραήμ και οι Γάλλο σύμβουλοι και επιτελείς του επιχείρησαν να καταλάβουν τον όρμο του Ναυαρίνου, για την ασφάλεια των πλοίων τους. Στη συνέχεια, τα τουρκοαιγυπτιακά στρατεύματα περικύκλωσαν τα κάστρα χρησιμοποιώντας κανόνια και ανάγισσαν τους πολιορκιμένους να τα παραδώσουν.

Μπροστά στον κίνδυνο να σβήσει η Επανάσταση, ο υπουργός των Εσωτερικών Παπαφλέσσας ζήτησε από την κυβέρνηση την αποφυλάκιση των απλαρχηγών. Ο ίδιος πήγε στη Μεσσηνία και οχυρώθηκε με τους άντρες του στο ορεινό χωριό Μανιάκι, αποφασισμένος να μην αφήσει τον Ιμπραήμ να περάσει στο εσωτερικό της Πελοποννήσου. Δίνοντας άνιση μάχη, στο τέλος Μαΐου του 1825, ο Παπαφλέσσας και οι συμπολεμιστές του πολέμησαν γενναία και έχασαν τη ζωή τους.



Ερώτηση

00:00 00:00

Ερώτηση 1. Ποιες ήταν οι κινήσεις του Ιμπραήμ αφότου πήγε στη Μεθώνη; Ερώτηση 2. Οι κινήσεις αυτές τι αίσθημα προκάλεσαν στην ελληνική κυβέρνηση; Ερώτηση 3. Τι αποφάσεις να κάνει ο Παπαφλέσσας με τους συμπολεμιστές του; Ερώτηση 4. Ποιο ήταν το αποτέλεσμα της μάχης;

Εξυμνού ☺ Ξερόλα ☺

Η μάχη στο Μανιάκι

<https://www.youtube.com/watch?v=9f-hmUe2EE>

Έως 07:20



Description


Μετά τη μάχη στο Μανιάκι, η κυβέρνηση αποφάσισε γενική αμυνσία. Οι φιλικισμένοι σπλιάρχηγοι ελευθερώθηκαν και ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης διορίστηκε αρχιστράτηγος. Ο Ιμπραήμ ανεμπόδιστος, έφτασε στην Τριπολιτσά και δύο μέρες μετά προχώρησε εναντίον του Ναυπλίου, της πρωτεύουσας των επαναστατών. Συγκρούστηκε άμεσα στους Μύλους της Αργολίδας με ελληνικές στρατιωτικές δυνάμεις, που είχαν επικεφαλής τον Υψηλάντη και τον Μακρυγιάννη, και επέστρεψε στην Τριπολιτσά.



Description

Ο Κολοκοτρώνης για να αντιμετωπίσει τον στρατό του Ιμπραήμ, που ήταν οργανωμένος σύμφωνα με ευρωπαϊκά πρότυπα, επέλεξε την τακτική του «λεπτοπόλεμου». Έλληνες ένοπλοι έκαναν αιφνιδιαστικές επιθέσεις κατά τις νυχτερινές κυρίως ώρες και προκαλούσαν στον εχθρό μεγάλες φθορές. Όμως είχε γίνει φανερό πως ο τρόπος αυτός του πολέμου δεν ήταν πλέον αποτελεσματικός. Έτσι, η επαναστατική Κυβέρνηση ανέθεσε την οργάνωση τακτικού στρατού στον Γάλλο συνταγματάρχη Κάρλο Φαβιέρο.

Εξήλινα



▶ 00:00 00:00 ◀ ◀ ▶ ▶

Εξήλινα

Ο Κολοκοτρώνης για να αποδυναμώσει τον στρατό του Ιμπραήμ ξεκίνησε να κάνει φαικνές νυχτερινές επιθέσεις, τον λεγόμενο «λεπτοπόλεμο». Αυτόσο, η πρακτική αυτή δεν ήταν πλέον αποτελεσματική. Έτσι, η κυβέρνηση ζήτησε από το Γάλλο συνταγματάρχη Κάρλο Φαβιέρο να οργανώσει τον ελληνικό στρατό.

▶ 00:00 00:00 ◀ ◀ ▶ ▶

Hide

Created with CAST's UDL Book Builder





23/9/2017

Επιτελής: αξιωματικός

Glossary

### Εφόδια

υλικά που είναι απαραίτητα για την εκτέλεση ενός έργου ή την επίτευξη ενός σκοπού

### Εμφύλιες διαμάχες

Εμφύλια διαμάχη: αντιπαράθεση ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στο ίδιο σύνολο, π.χ. έθνος, κράτος

### Ιμπραήμ Πασάς

Πίος του Μεχμέτ Αλή, αρχηγός τουρκοαιγυπτιακού στρατού



### Κάρολος Φαβιέρος

Ήταν Γάλλος φιλέλληνας στρατηγός και διοικητής του τακτικού στρατού της Ελλάδας κατά την Ελληνική Επανάσταση του 1821.

