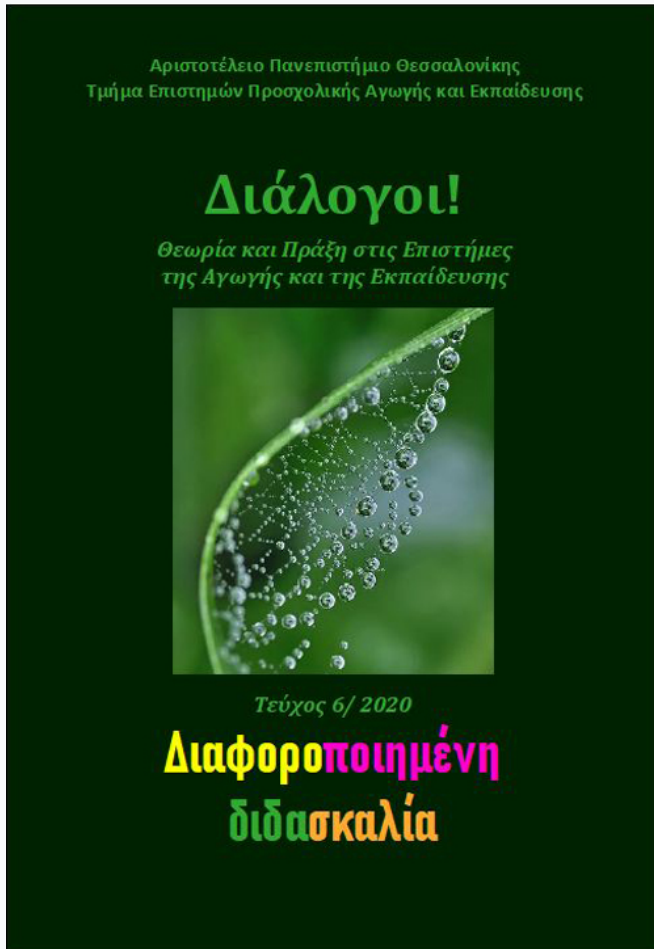


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 6 (2020)



Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών

Λία Τσερμίδου, Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη

doi: [10.12681/dial.23328](https://doi.org/10.12681/dial.23328)

Copyright © 2020, Λία Τσερμίδου & Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσερμίδου Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 209–238. <https://doi.org/10.12681/dial.23328>

## Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών

Λία Τσερμίδου    Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

### Περίληψη

Η φοίτηση ανάπηρων μαθητών/τριών στη γενική εκπαίδευση σε συνθήκες που διασφαλίζουν την ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών κρατών παγκοσμίως. Εντούτοις, διεθνείς οργανισμοί και πλήθος ερευνητικών πορισμάτων υποδεικνύουν την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό ρόλο του ως προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των ανάπηρων μαθητών/τριών. Υπό το πρίσμα μίας τέτοιας διαπίστωσης, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δύναται να αποτελέσει, στο επίπεδο της σχολικής πράξης, ένα κατάλληλο πλαίσιο για τη διαχείριση της ετερότητας και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας. Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να αναδείξει, αφενός, τις πρακτικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση, και αφετέρου να εντοπίσει μια σειρά κυρίαρχων πρακτικών που τελικώς προωθούν διακρίσεις και διαχωρισμό ως προς την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα πορίσματα μιας έρευνας η οποία, αξιοποιώντας την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, μελετά τις πρακτικές των τελειόφοιτων νηπιαγωγών σχετικά με την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αναγνωρίζεται ως ένα μέσο προαγωγής της ενταξιακής εκπαίδευσης, σε επίπεδο σχολικής πράξης. Παράλληλα, όμως, εντοπίζεται αντίφαση στις πρακτικές των τελειόφοιτων νηπιαγωγών ως προς την αναγνώριση της αξίας της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της θέσης της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Ενταξιακή εκπαίδευση, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Αναπηρία, Σπουδές για την Αναπηρία, Κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας

### Abstract

The research study presented below draws on research conducted in the context of Disability Studies employing the sociopolitical model of disability. It addresses the vexed issue of the education of the disabled, which, in the context of this research study is perceived as a fundamentally political, economic and cultural issue, apart from a pedagogical one. Based on statistics coming from international and European organizations research, as well as recent study findings, it becomes evident that the failure of the educational system to counterbalance the social and educational exclusion of disabled students

---

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Λία Τσερμίδου, [ltsermidou@ecd.uoa.gr](mailto:ltsermidou@ecd.uoa.gr), Ερευνήτρια, Εργαστήριο Ειδικής, Ενταξιακής Εκπαίδευσης και Σπουδών στην Αναπηρία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

remains a problem of paramount importance despite the fact that inclusive education has been both a guiding principle and a top priority in global educational policy agendas for decades. The main objective of global and more specifically European educational policies is the attendance of disabled students in mainstream schools under such conditions that will ensure their active, equal and fair participation in the educational process.

In this context, differentiated pedagogy offers the appropriate framework in order to address issues concerning heterogeneity and to unlock the liberating potential for diversity in Disability Studies by:

- a) highlighting the critical issue of equitable education and of equal access to education of all students and
- b) approaching diversity not as a problematic challenge but as educational enrichment.

The present article attempts to inform the academic discussion on inclusion with an emphasis on educational practice, focusing on differentiated pedagogical approaches that promote inclusion on the one hand whilst highlighting the practices which constitute the key features of the Greek educational system on the other. In relation to the latter, it sheds light on these practices that arguably promote discrimination and segregation regarding the education of the disabled. At the same time, it discusses the practices that embrace inclusion within differentiated pedagogical contexts.

The research study records and analyzes the practices of final-year Early Childhood Education undergraduate students who study inclusive education and are encouraged to make differentiated educational interventions during their student teacher internship. The research methodology adopted is qualitative and it is based on the premise that students as prospective teachers can strategically determine a scope for action and change, as well as the nature of the educational intervention practices.

It argues that a theoretical discourse of differentiated pedagogy and inclusive education is adopted by the educators who denounce exclusion and discrimination experienced by disabled students. Yet, whilst they acknowledge the significance of differentiated pedagogy and inclusive education, their assertions are in direct contradiction to the actual place of differentiated pedagogy and inclusive education in their educational practice. In other words, prospective teachers endorse diversity and claim commitment to human rights but they fail to translate them into educational practice.

**Keywords:** Inclusive education, Differentiation, Disability Studies, Disability, Social Model

## Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο πραγματεύεται τα θέματα της αναπηρίας και της ένταξης μέσα από το πρίσμα των Σπουδών για την Αναπηρία<sup>1</sup> και της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Θίγεται το κρίσιμο θέμα της εκπαίδευσης των αναπήρων, το οποίο, προσλαμβάνεται ως ζήτημα,

---

<sup>1</sup> Οι Σπουδές για την Αναπηρία είναι ένα πολυεπιστημονικό πεδίο που προκύπτει από τις ανάγκες κατανόησης του ζητήματος της αναπηρίας ως κοινωνικού και πολιτικού θέματος. Οι Σπουδές για την Αναπηρία συνδέονται με τη διερεύνηση των νομικών, οικονομικών, αλλά και πολιτικών παραμέτρων, που συμβάλλουν στον αποκλεισμό των αναπήρων από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Goodley, 2011· Καραγιάννη, 2014).

εκτός από παιδαγωγικό, θεμελιωδώς πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό. Βάσει τόσο των στατιστικών δεδομένων που προέρχονται από μελέτες ευρωπαϊκών και διεθνών φορέων (UNESCO-UIS, 2017, 2018· UNESCO-UIS & GEMR 2017· USAID, 2016· WHO & World Bank, 2011) όσο και της σχετικής με το θέμα αρθρογραφίας (Croce & Bakhshi, 2011· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006· Καραγιάννη, 2018· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012), προκύπτει ένα μείζον πρόβλημα, που εντοπίζεται στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό ρόλο του σε σχέση με τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών. Αξιοσημείωτο και αντιφατικό στη συνθήκη αυτή είναι το γεγονός ότι το εν λόγω πρόβλημα παραμένει υπαρκτό, παρότι στις εκπαιδευτικές ατζέντες όλων των χωρών η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί, επί δεκαετίες, βασική κατευθυντήρια αρχή και προτεραιότητα σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών (Armstrong et al., 2000, 2011· Zoniou-Sideri, 2018· WEF, 2015).

Με άξονα τα ανωτέρω, η φοίτηση των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών στις δομές της γενικής εκπαίδευσης, και μάλιστα υπό συνθήκες που εξασφαλίζουν την ενεργή, ισότιμη και δίκαιη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη και παγκοσμίως (Armstrong et al., 2000· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Στην ανάδειξη του στόχου αυτού έχουν συμβάλει μία σειρά ετερογενών παραγόντων, μεταξύ των οποίων και οι δεσμεύσεις που προκύπτουν από διεθνείς συμβάσεις (όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, UNESCO 1994, και η σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, United Nations, 2006), όσο και οι διεκδικήσεις των αναπηρικών κινημάτων διεθνώς (Barton & Oliver, 1997· Finkelstein, 1980· Oliver, 1990).

Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση εμφανίζεται συχνά, είτε ως εκπαιδευτική ρητορική (Boyle & Anderson, 2020· Slee, 2020) είτε ως «πανταχού παρούσα-απούσα» έννοια, «κακοποιημένη» και απογυμνωμένη από το θεωρητικό της πλαίσιο (Καραγιάννη, 2019, σσ. 117-120). Παρά τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης που αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των μαθητών και μαθητριών (Barton, 2016), στην περίπτωση των ανάπηρων μαθητών/τριών, προάγονται διαχωριστικές και νομιμοποιητικές ιδεολογίες, οι οποίες μετουσιώνονται σε πρακτικές εκπαιδευτικού αποκλεισμού· πρακτικές που αντλούνται από την επικρατούσα θεώρηση των «ειδικών αναγκών» και που συμμορφώνονται με την τάση για ομαλοποίηση κάθε μορφής ετερότητας (Zoniou-Sideri, 2018). Η δυσκολία ανταπόκρισης στη μαθητική ετερογένεια και η αδυναμία διαχείρισης των ανάπηρων μαθητών/τριών οδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς στη μετονομασία της αναπηρίας σε διαφορετικότητα, την οποία εν τέλει αποδίδουν στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας, αποσιωπώντας κάθε διαφορά (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019, σ. 14). Η χρήση γενικής και ουδέτερης ορολογίας, καταλήγει να καθιστά την εκπαίδευση απρόσωπη και συμβάλλει στην αναπαραγωγή των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Η αποσιώπηση αυτή επισημαίνει ηχηρά την αδυναμία αποδοχής της αναπηρίας και την αποποίηση της ευθύνης της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικής αλλαγής (Καραγιάννη, 2018). Επίσης, η σύγχυση που επικρατεί στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς την πρόσληψη και εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαφοροποίησης, η οποία προσφέρει στους/τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία της τάξης μετουσιώνεται σε απλοποίηση της διαδικασίας της εκπαίδευσης των αναπήρων. Ως άμεση συνέπεια του ανωτέρω οι ανάπηροι μαθητές βιώνουν τον αποκλεισμό, καθώς δεν είναι αποδέκτες ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, 2018).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προτείνεται από την παρούσα έρευνα ως προσέγγιση για τη διαχείριση της ετερότητας και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, καθώς α) καταδεικνύει το κρίσιμο ζήτημα της εκπαίδευσης ως βασικό δικαίωμα της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/τριών και β) δίνει έμφαση και συμπεριλαμβάνει όλες τις διαφορές όχι ως προβλήματα, αλλά ως πλούτο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να αξιοποιηθεί για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει στην άρση κάθε μορφής αποκλεισμού και προτάσσει σε επίπεδο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων τη δίκαιη ανταπόκριση στη μαθητική ετερογένεια, την ανάδειξη της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και την αναγκαιότητα αναμόρφωσης της εκπαίδευσης σε δημοκρατικό θεσμό (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015).

Επομένως, στην προσπάθεια διερεύνησης της συζήτησης σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την ένταξη, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμο αφενός, να εξεταστούν οι πρακτικές που αποτελούν δομικά συστατικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προωθούν διακρίσεις ως προς την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών/-τριών και, αφετέρου, να αναδειχθούν οι πρακτικές που προάγουν την ενταξιακή προοπτική και άπτονται των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Με άξονα τα ανωτέρω, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε έναν πληθυσμό που βρίσκεται στο μεταίχμιο μεταξύ της ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της σταδιακής εξοικείωσης με την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω του μαθήματος της πρακτικής άσκησης. Ο εν λόγω πληθυσμός παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς, ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν σημαντικά τόσο στη διαμόρφωση των εξελίξεων στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πεδίο, όσο και στην προαγωγή της συζήτησης και την προσπάθεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για τις ανάγκες της έρευνας, επιλέχθηκε ένα τμήμα εκ των κεντρικών ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

## 1. Ενταξιακή Εκπαίδευση: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η εκπαίδευση ανάπηρων<sup>2</sup> μαθητών/-τριών αποτελεί ένα από τα ζητήματα που απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο παγκοσμίως, όσο και στην Ελλάδα. Η κεντρική τάση και ο βασικότερος στόχος της παγκόσμιας και, πιο συγκεκριμένα, της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/-τριών ακολουθεί την προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης<sup>3</sup> και μεταφράζεται στο δικαίωμα όλων των

<sup>2</sup> Ο όρος που επιλέγεται από τις γράφουσες είναι «αναπηρία» και «ανάπηροι/ες» (disabled) έναντι του επικρατέστερου όρου «άτομα με αναπηρίες» (people with disabilities). Η επιλογή αυτή γίνεται με βάση το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, το οποίο τοποθετείται στο ζήτημα υποστηρίζοντας πως ο όρος 'αναπηρία' εκφράζει κοινωνική και πολιτική θέση δίνοντας έμφαση στην έννοια της καταπίεσης, ενώ ο όρος «άτομα με αναπηρίες» ερμηνεύει την αναπηρία ως χαρακτηριστικό, κάτι που σύμφωνα με τους/τις εκπροσώπους του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας είναι κοινωνική κατασκευή (Barnes & Mercer, 2010· Barton, 2012· Καραγιάννη, 2017· Oliver, 2009).

<sup>3</sup> Οι όροι «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση» προσδιορίζονται στο παρόν κείμενο κατ'αντιστοιχία των αναφερόμενων στη διεθνή βιβλιογραφία όρων 'inclusion' και 'inclusive education'.

ατόμων στη μόρφωση ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, θρήσκευμα, εθνοτική ή εθνική προέλευση, αναπηρία, οικονομική κατάσταση ή κατάσταση υγείας. Βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση αυτού του δικαιώματος είναι «η εμπλοκή όλων και η επιμονή, όχι μονάχα στην πρόσβαση, αλλά στην ίση συμμετοχή και επιτυχία» (Slee, 2004, σ. 42· Slee, 2019).

Παρόλο που έχουν περάσει είκοσι έξι χρόνια από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) και δεκαέξι χρόνια από την υπογραφή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία<sup>4</sup> (United Nations, 2006), η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στον αντισταθμιστικό ρόλο του ως προς τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των ανάπηρων μαθητών και μαθητριών παραμένει υπαρκτή. Βάσει τόσο των στατιστικών δεδομένων που προέρχονται από μελέτες ευρωπαϊκών και διεθνών φορέων, όσο και των πορισμάτων από τις σύγχρονες έρευνες, διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική ίσων ευκαιριών και ιδιαίτερα η πολιτική της ένταξης που αφορά στους/τις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες αντιμετωπίζεται «ως ένα επιβεβλημένο δόγμα», γεγονός που υποκρύπτει κινδύνους και οδηγεί σε έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό της παιδαγωγικής σκέψης (Armstrong, 2011, σ. 43).

Σε επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής διακηρύσσονται και υπερισχύουν τοποθετήσεις που φαινομενικά ασπάζονται τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, στην πράξη, όμως, καταλήγουν να αποτελούν «μια σειρά από ρητορικά ιδεολογήματα» περί ενταξιακών πρακτικών. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα εξακολουθεί να απέχει αρκετά από την πραγμάτωση του δικαιώματος των ίσων ευκαιριών, με «τη λογική των ‘ειδικών αναγκών’» και του αποκλεισμού να επικρατεί και την ένταξη να προσλαμβάνεται ως μεταφορά της ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο (Ainscow & Miles, 2008), παραπέμποντας σε προσεγγίσεις αφομοιωτικές. Με τον τρόπο αυτό, ενώ σε επίπεδο διακήρυξης υποστηρίζεται η κατάργηση διαχωριστικών πρακτικών, στην πράξη αυτές νομιμοποιούνται και αναπαράγονται (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010· Fyssa & Vlachou, 2015· Slee, 2008). Υπό αυτό το καθεστώς, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη δεν επιτυγχάνεται, καθώς η θεωρία δεν προσεγγίζεται κριτικά, αλλά υιοθετείται και μεταφράζεται σε πρακτική με διαστρεβλωτικό και παραποιημένο τρόπο. Το αποτέλεσμα των ανωτέρω διεργασιών είναι η θεωρία να απομακρύνεται από την πράξη και μια ουσιαστική συζήτηση για την ένταξη να καθίσταται αδύνατη ή αποδυναμωμένη (Slee, 2012).

Ως αντίλογος, προτείνεται η διερεύνηση και ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής ενταξιακής προσέγγισης, που θα έχει ως στόχο να καταπολεμήσει τον αποκλεισμό και τη διάκριση που βιώνουν οι ανάπηροι/ες μαθητές/τριες και που θα εξυπηρετεί τις αρχές ενός δημοκρατικού σχολείου, συνεπούς στο πρόταγμα «της ισότητας όλων» (Armstrong, 2011· Donnelly & Watkins 2011· Slee, 2004·). Η ενταξιακή εκπαίδευση καλείται να θέσει στο επίκεντρο τα ζητήματα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο γενικό σχολείο, ανταποκρινόμενη στις επιταγές του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

---

<sup>4</sup> Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, καθώς και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που τη συνοδεύει, ψηφίστηκαν από την Ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών στις 13/12/2006 και τέθηκαν σε ισχύ στις 03/05/2008. Όσον αφορά την Ελλάδα, η Σύμβαση υπογράφηκε στις 30/03/2007, και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στις 27/09/2010. Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο της Σύμβασης πραγματοποιήθηκε κατά τη Συνεδρίαση της Ολομέλειας της Βουλής της Ελλάδας στις 11/04/2012 με ψήφισμα του νομοσχεδίου 4074/2012.

Πρόκειται για ένα κοινωνικοπολιτικό ζήτημα το οποίο, όμως, συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Barton, 2000). Άλλωστε, το ζήτημα της ένταξης αποτελεί μια δημόσια, πολιτική ανάδειξη της διαφορετικότητας και ως τέτοια απαιτεί συνεχή και συνολική προώθηση μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Corbett & Slee, 2000).

Οι διεκδικήσεις για μια ενταξιακή κοινωνία που επανεξετάζει και διαπραγματεύεται σε μακροεπίπεδο την οργάνωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και γενικότερα τον τρόπο αντιμετώπισης των διακρίσεων και των αποκλεισμών σε όλα τα επίπεδα είναι ιδιαίτερα σημαντικές, και η συμφωνία για την αναγκαιότητα των διεκδικήσεων αυτών αποτελεί τη βάση της επιστημονικής συζήτησης για μια ενταξιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, για την ανάπτυξη αυτής της επιστημονικής συζήτησης κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθούν σε μικροεπίπεδο εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως μεθοδολογίας προσανατολισμένης προς την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική πραγματεύεται τα παραπάνω ζητήματα προσφέροντας ένα κατάλληλο, ευρύ πεδίο μελέτης, που καλύπτει τόσο το μικροεπίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο μακροεπίπεδο τα εμπόδια στην ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής -η οποία προσλαμβάνεται ως ενταξιακή πρακτική- εντοπίζονται σε θεσμούς και σε ισχύουσες δομές, πολιτικές και πρακτικές. Ο διάλογος, ωστόσο, μεταξύ του μακρο- και μικροεπιπέδου φαίνεται να απουσιάζει, παρότι είναι κομβικός για την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενταξιακής εκπαίδευσης.

## **2. Η Διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως πλαίσιο για την ανάπτυξη ενταξιακών πρακτικών, συνέργεια δύο προσεγγίσεων**

Η διασύνδεση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/-τριών, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης προσφέρει μεγάλο πλεονέκτημα καθώς εξετάζει τις διαδικασίες ένταξης με αφετηρία και σημείο αναφοράς τη γενική εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015· Webster & Blatchford, 2019). Άλλωστε, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική πρωτοεμφανίστηκε στη γενική εκπαίδευση με σκοπό να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις στις λεγόμενες τάξεις μεικτής ικανότητας, μέσα από τις διαδικασίες προσαρμογής της οργανωτικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/-τριών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική υπό το πρίσμα μιας ενταξιακής προοπτικής δεν εξετάζει την ένταξη των ανάπηρων μαθητών στη γενική εκπαίδευση, αλλά διαπραγματεύεται ένα σχολείο όπου μπορούν να φοιτούν όλα τα παιδιά, ανάπηρα και μη, με στόχο να ωφελήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/-τριες και να προβληματίσει ως προς την ίδια τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης (Blamires, 1999· Corbett, 2001· Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2004).

Ωστόσο, η άκριτη χρήση του όρου, απόρροια της αποπλαισιωμένης υιοθέτησής του, καθώς και η ασυνέπεια ως προς τις προϋποθέσεις υλοποίησης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής έχουν λειτουργήσει ανασταλτικά στις μέχρι πρότινος εφαρμογές της. Έχοντας αποκτήσει πρωτοφανή δημοφιλία, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική επιβουλεύονται άτομα και φορείς για εμπορικούς σκοπούς ή πολιτικές

διαφημιστικής προώθησης<sup>5</sup>. Επιπλέον, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική εμφανίζεται συχνά τόσο στις θεωρητικές συζητήσεις όσο και στην εκπαιδευτική πράξη ως ειδική μέθοδος απλαισίου θεωρητικά με εργαλειακό χαρακτήρα που περιορίζεται σε τεχνικά ζητήματα και στρατηγικές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Η συζήτηση για τα εν λόγω ζητήματα είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής εάν δεν θέτει υπό διαπραγμάτευση τις αλλαγές σε επίπεδο δομής, λειτουργίας αλλά και στόχων της εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, Καραγιάννη, 2019). Όπως υπογραμμίζει η Καραγιάννη (2019), «η μονομερής έμφαση στις μεθόδους και τις στρατηγικές αποσιωπά τη σημασία των σκοπών και των περιεχομένων της μάθησης που αναπαράγουν συγκεκριμένες κοινωνικές ιεραρχήσεις» (σ. 125). Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι η σύμπραξη της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με την ενταξιακή εκπαίδευση δύναται από τη μία να πλαισιώσει θεωρητικά την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και, παράλληλα, να ενημερώσει την εκπαιδευτική πράξη ως προς την ένταξη ανάπηρων μαθητών/τριών.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θέτει ως αρχή πως όλοι/ες ανεξαιρέτως οι μαθητές/-τριες έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να συμμετέχουν ισότιμα και ισάξια σε όλες τις διαδικασίες της μάθησης συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Corbett, 2001). Με αυτόν τον τρόπο, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στοχεύει, αφενός, στην καταπολέμηση των περιοριστικών διδακτικών προσεγγίσεων και αφετέρου στην αποτελεσματική ανταπόκριση σε διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών, στόχοι οι οποίοι προασπίζονται από την πλευρά της ενταξιακής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2016).

Επιπρόσθετα, η καταλληλότητα της συνέργειας των εν λόγω προσεγγίσεων γίνεται εμφανής όταν λαμβάνεται υπόψη πως η αναγκαιότητα της ανάδειξης της διαφοράς έναντι της αποσιώπησής της αποτελεί κεντρικό ζήτημα και κοινό παρανομαστή τόσο στην διαφοροποιημένη παιδαγωγική όσο και στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι προσεγγίσεις αυτές συμφωνούν πως η διαφορά κατανοείται και προσλαμβάνεται όχι ως πρόβλημα, αλλά ως πλούτος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019). Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι δεν υπάρχουν δύο μαθητές/-τριες που να είναι όμοιοι/-ες μεταξύ τους, όπως δεν υπάρχουν και δύο εκπαιδευτικοί που να είναι όμοιοι/-ες μεταξύ τους. Κατ' επέκταση, η ανομοιογένεια στις τάξεις είναι δεδομένη και στις συνθήκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής συγκυρίας γίνεται όλο και πιο εμφανής, καθώς οι αφετηρίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές, «έρχονται στις τάξεις «από εδώ και από παντού», κουβαλώντας τις διαφοροποιημένες «αποσκευές» τους, κοντινές ή μακρινές από την επίσημη κουλτούρα του σχολείου» (Σφυρόερα, 2019, σ. 55).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, αναγνωρίζοντας την προαναφερθείσα εγγενή ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, καταδεικνύει τα προβλήματα που απορρέουν από το μύθο της ομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και στοχεύει στην

---

<sup>5</sup> Σε μία απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο διαπιστώνει κανείς την εκτόξευση των σχετικών ηλεκτρονικών αναφορών την τελευταία δεκαετία. Ενδεικτικά για τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» οι αναφορές μέσω της μηχανής αναζήτησης google ανέρχονται στις 342 συνολικά για όλα τα έτη μέχρι το 2009 και σε 7260 μέχρι και σήμερα. Οπωσδήποτε ο αριθμός περιλαμβάνει διπλοκαλύψεις, αλλά αυτό ισχύει για όλα τα έτη. Μια δειγματοληπτική έρευνα του περιεχομένου των ιστοσελίδων βεβαιώνει την ανωτέρω διαπίστωση, ξεφεύγει όμως από τα πλαίσια της παρούσας μελέτης.



ανάδειξη και δημιουργική αξιοποίηση της εν λόγω ετερογένειας. Οι διαφορές των μαθητών αποτελούν βάση σχεδιασμού και πηγή εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην εκπαίδευση εντοπίζεται μια άκριτη ρητορική περί αποδοχής της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που στην πράξη ισοδυναμεί με την αντιμετώπιση των μαθητών/τριών ως πανομοιότυπα αντίγραφα (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2015).

Η καθολική προσέγγιση της «διαφοράς» που δηλώνεται μέσα από τον όρο «διαφορετικότητα» αντιμετωπίζει την αναπηρία με 'ουδέτερο τρόπο' και, κατά συνέπεια, «η χρήση της λέξης 'διαφορετικότητα' γίνεται αντιληπτή ως ευφημισμός για το έλλειμμα και το μη κανονικό, που δύναται να αντιμετωπιστεί με αφομοιωτικές τεχνικές εκπαιδευτικών ρυθμίσεων» (Ντεροπούλου-Ντέρου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2019, σ. 14). Το πρόβλημα σε μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι μόνο οι στρεβλώσεις των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά οι εξαιρετικά δυσμενείς επιπτώσεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα και αφορούν τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό των μαθητών/τριών.

Επιπρόσθετα, βασική κοινή παραδοχή των δύο προσεγγίσεων είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και, υπό το πρίσμα αυτό, ο/η εκπαιδευτικός προσεγγίζει κάθε μαθητή/τρια αναγνωρίζοντας όχι μόνο τις αδυναμίες του/της, αλλά και τις δυνατότητές του/της. Αυτή η παραδοχή καταρρίπτει την παραδοσιακή προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας ως διαδικασίας που εντοπίζει το λάθος, την ανικανότητα, την αδυναμία, τη μη κατεκτημένη γνώση με σκοπό την διορθωτική παρέμβαση.

Ένα άλλο πρόβλημα που άπτεται της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά στον τρόπο και τις διαδικασίες ανίχνευσης των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών/τριών. Συνήθως οι διαδικασίες αυτές έχουν αξιολογικό/ταξινομητικό χαρακτήρα, κατατάσσουν τους/τις μαθητές/τριες σε κατηγορίες, εστιάζουν στο έλλειμμα, τη διάγνωση, την κατηγοριοποίηση και στην ατομική αντιμετώπιση με σκοπό τη «ρύθμιση» της διαφορετικότητας των μαθητών (Barton, 1997· Corbett & Slee 2000).

Προϋπόθεση για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της (Ainscow, 2020) που θα αποβλέπει στην ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών στα σχολεία.

### **3. Η σημασία της έρευνας**

Η διερεύνηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και παίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία εφαρμογής της ένταξης και στην προαγωγή μιας ενταξιακής κουλτούρας (Jordan & Stanovich, 2003). Έρευνες που μελετούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν πολλές φορές δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στην εφαρμογή των ενταξιακών πρακτικών και η πραγμάτωση της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί μεγάλη πρόκληση (Armstrong, 2003). Πολλοί/ές εκπαιδευτικοί εκφράζουν αμφιβολίες αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης μικτών ομάδων, ενώ κρίνεται ως ανεπαρκής η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με επακόλουθο την υποστήριξη της εκπαίδευσης των αναπήρων σε δομές ειδικής εκπαίδευσης (DeLuke, 2000· Romi & Leyser, 2006). Επομένως, το αίτημα για επιπρόσθετη ανάγκη υποστήριξης κρίνεται επιτακτικής

σημασίας από τους/τις εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των ενταξιακών προγραμμάτων (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελούν οι πρακτικές εκπαιδευτικού αποκλεισμού, που εμπύπτουν στην προσέγγιση των «ειδικών αναγκών» και στην τάση για ομαλοποίηση κάθε μορφής ετερότητας (Zoniou-Sideri, 2018). Η ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης ως απόρροια του κλινικού μοντέλου αξιολόγησης (Ainscow, 2020) μεταφράζεται σε ειδική εκπαίδευση που αξιοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία θεραπευτικού προσανατολισμού, στοχεύοντας στην αποκατάσταση της κλινικής εικόνας που παρουσιάζεται μέσω των διαγνώσεων. Απόρροια του ανωτέρω είναι ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των αναπήρων ως αποκλίνουσας ομάδας από την εκπαιδευτική κοινότητα. Οι παραπάνω συνθήκες και διαδικασίες οδηγούν στην αποσιώπηση των διαφορών (Slee, 2020) και αλλοιώνουν εννοιολογικά το περιεχόμενο της ένταξης, προσδίδοντάς της χροιά συμβατή πιο πολύ με τις αρχές της ομαλοποίησης (Meekosha & Jakubowicz, 1996).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και οργανισμούς, έχουν πραγματοποιηθεί σειρά ερευνών που καταδεικνύουν ως βασικό εμπόδιο μιας ενταξιακής προοπτικής την προσέγγιση της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών μέσα από τη λογική των «ειδικών αναγκών» (Armstrong et al., 2000· Barton, 2016· Zoniou-Sideri, 2018· Zoniou-Sideri et al., 2006· Norwich, 2008, 2010· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000). Εντοπίζεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα εστίασης σε μελέτες που εξετάζουν το ζήτημα της συμμετοχής των ανάπηρων μαθητών/-τριών σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα από τη σκοπιά της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Προκύπτει, μάλιστα, ανάγκη για στροφή της εκπαιδευτικής έρευνας στην ανάδειξη των πρακτικών που προωθούν διακρίσεις και το διαχωρισμό στην εκπαίδευση στη βάση μιας ενταξιακής θεώρησης και, ειδικότερα, σε κρίσιμα ζητήματα για το σύνολο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πορείας των ανάπηρων παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα μελετώνται οι πρακτικές εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Αρχικά, ο λόγος που επιλέγεται η προσχολική εκπαίδευση ανάγεται στη σημασία της πρώτης αυτής σχολικής βαθμίδας για την μετέπειτα σχολική πορεία των μαθητών/τριών. Όπως έχει αναδειχθεί από πολλές έρευνες, οι πρώτες εμπειρίες μάθησης είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη των παιδιών και τη διαμόρφωση προσδοκιών για τα επόμενα σχολικά χρόνια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Επιπροσθέτως, τόσο οι βάσεις για κριτική σκέψη όσο και οι αναπαραστάσεις για την αναπηρία δομούνται στην κρίσιμη αυτή ηλικιακή περίοδο, κατά την οποία τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον και διαμορφώνουν τις πρώιμες αντιλήψεις τους (Δραγώνα, 2004). Σ' αυτό το σημαντικό έργο, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορεί να συναρθρώνεται, με τις διδακτικές προσεγγίσεων, οι οποίες αξιοποιούν εποικοδομητικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και προσφέρουν μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Τέλος, η προσχολική ηλικία έχει γίνει αντικείμενο συζητήσεων για καινοτομίες στις παιδαγωγικές θεωρίες, στη διαμόρφωση του χώρου και του παιδαγωγικού προγράμματος σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, στο οποίο κέντρο είναι το παιδί και η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Anstotz, 2012· Δαφέρμου et al., 2009).

## 4. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

### 4.1. Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μια ευρύτερης μελέτης που αφορά τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Στο παρόν κείμενο θα αναπτυχθεί μέρος της εν λόγω μελέτης που αφορά τις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές των τελειόφοιτων νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, θα εξεταστεί πώς νοηματοδοτείται η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως εκπαιδευτικό πλαίσιο και ως μεθοδολογία για την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού είναι αυτή της ποιοτικής έρευνας και, συγκεκριμένα, της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου γραπτών τεκμηρίων - εργασιών (Verma & Mallick, 2004).

Ο ερευνητικός άξονας που θα αναπτυχθεί εν συνεχεία επικεντρώνεται στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο των παρεμβάσεων των τελειόφοιτων νηπιαγωγών και στοχεύει στην ανάδειξη α) των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορούν να συμβάλουν ή/και να παρεμποδίσουν τις διαδικασίες υιοθέτησης ενταξιακής προοπτικής στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη και β) των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, ενστερνιζόμενοι τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, μπορούν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Τα ερωτήματα που θα παρουσιαστούν στο παρόν κείμενο είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι πρακτικές που υιοθετούν οι τελειόφοιτοι/-ες νηπιαγωγοί με στόχο την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;
2. Ανταποκρίνονται οι πρακτικές που υιοθετούν οι τελειόφοιτοι/ες νηπιαγωγοί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και, κατ'επέκταση, στην αναγκαιότητα ανταπόκρισης στην ετερογένεια της σχολικής τάξης και πώς;

### 4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, στο σύνολό της, βασίζεται στην ερμηνευτική προσέγγιση και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους κατανοείται και ερμηνεύεται η κοινωνική πραγματικότητα (Benz & Shapiro, 1998· Robson, 2010· Schwandt, 2000). Το συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο συνάδει με την κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας ως θεωρητικό μοντέλο κατανόησης και επεξεργασίας κοινωνικών ζητημάτων και αναδεικνύεται στην καταλληλότερη για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας μέθοδο (Finkelstein, 1991). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου δεν περιορίζεται στα εργαλεία συλλογής και στις τεχνικές επεξεργασίας δεδομένων, αλλά αφορά μία συνολική επιλογή θεωρητικού παραδείγματος και αντίστοιχου ερευνητικού πλαισίου (Blaxter et al., 2004· Cohen et al., 2008). Η εύρεση κατάλληλων μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων δεν αποτελεί ένα τεχνικό ζήτημα, αλλά ανάγεται σε γενικότερα επιστημολογικά ερωτήματα και επιλογές αναφορικά με τους τρόπους κατανόησης και ερμηνείας των υπό μελέτη κοινωνικών φαινομένων και των τρόπων με τους οποίους αυτά μελετώνται.

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική εργασία που θα παρουσιαστεί παρακάτω αφορά την αξιοποίηση γραπτών τεκμηρίων που προκύπτουν από την υποβολή εργασιών, οι οποίες αφορούν τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποίησαν στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης τελιόφοιτοι/ες νηπιαγωγοί. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που αφορούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσω γραπτών εργασιών αξιοποιεί τη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Chilton 2004· Κυριαζή, 1999· Verma & Mallik, 2004). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν εξαιρετικά σημαντικό να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν όχι μόνο όσα λέγονται, αλλά και όσα δεν λέγονται ή/και αποσιωπώνται (Mayring, 2000). Καθώς τα γραπτά τεκμήρια εμπεριέχουν ιδεολογικά και παιδαγωγικά συμφραζόμενα, που δεν μπορούν να ανιχνευθούν με τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, υιοθετήθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση.

Τα κείμενα με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αναλύονται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, συντάχθηκαν με τη μορφή των εργασιών στο πλαίσιο του μαθήματος που αφορά ζητήματα της ενταξιακής πράξης. Στο συγκεκριμένο μάθημα, οι φοιτητές/τριες παρατηρούν την εκπαιδευτική πράξη σε δομές της προσχολικής εκπαίδευσης, είτε στη γενική τάξη είτε σε τμήμα ένταξης. Οι φοιτήτριες σχεδιάζουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και εφαρμόζουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές, τις οποίες καταγράφουν και παραδίδουν σε γραπτή μορφή. Αυτά τα κείμενα αποτελούν βάση της ανάλυσης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που παρουσιάζονται παρακάτω. Οι φοιτητές/-τριες στις τελικές εργασίες τους κλήθηκαν να αναπτύξουν γραπτώς και να καταγράψουν τις ενταξιακές πρακτικές που εφάρμοσαν στην πράξη μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδίασαν και υλοποίησαν. Οι φοιτήτριες<sup>6</sup>, στην πλειοψηφία τους, εργάστηκαν σε ζευγάρια (ορισμένες φοιτήτριες ανέλαβαν τις υποχρεώσεις ατομικά), τόσο στο πλαίσιο της πρακτικής, όσο και στη συγγραφή της τελικής εργασίας τους και τη διεξαγωγή της των δραστηριοτήτων στα νηπιαγωγεία. Στη φάση αυτή ζητήθηκε η άδεια από τους/τις φοιτητές/τριες να επιτρέψουν την ανάλυση των κειμένων τους για ερευνητικούς σκοπούς με βάση το εμπιστευτικό πρωτόκολλο αλλά και τον κώδικα δεοντολογίας και καλής πρακτικής του Πανεπιστημίου.

Η επεξεργασία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων – γραπτών τεκμηρίων πραγματοποιήθηκε σε τρεις ομάδες, σε τρία ακαδημαϊκά έτη. Η εσωτερική αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε από το κοινό περιεχόμενο τόσο των μαθημάτων, όσο και των κειμένων που κατατεθήκαν από τις φοιτήτριες. Η πρώτη ομάδα, ομάδα Α, αφορά την ακαδημαϊκή χρονιά 2012-2013, η δεύτερη, ομάδα Β, αφορά την χρονιά 2013-2014 και η τρίτη, ομάδα Γ, αφορά την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015. Συγκεκριμένα κατά το έτος 2012-2013 συλλέχθηκαν δεκαεννιά (19) εργασίες που αντιστοιχούν σε τριάντα οκτώ (38) άτομα, το 2013-2014 συγκεντρώθηκαν δεκαοκτώ (18) εργασίες από το πληθυσμό τριάντα τεσσάρων (34) ατόμων και το 2014-2015 παραδόθηκαν είκοσι (20) εργασίες από τριάντα εννέα (39) φοιτήτριες. Οι συμμετέχουσες στη φάση ανάλυσης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ήταν όλες γυναίκες και φοιτούσαν στο τελευταίο έτος των σπουδών τους.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συλλογή γραπτών τεκμηρίων αφορούν συνολικό δείγμα εκατόν ένα (111) ατόμων (57 εργασίες).

---

<sup>6</sup> Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε σε όλες τις φοιτήτριες, χωρίς τη συμμετοχή και συνεισφορά των οποίων δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

| <b>A ομάδα</b>     | <b>B ομάδα</b>     | <b>Γ ομάδα</b>     |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 2012 - 2013        | 2013-2014          | 2014 – 2015        |
| <b>38 άτομα</b>    | <b>34 άτομα</b>    | <b>39 άτομα</b>    |
| <b>19 εργασίες</b> | <b>18 εργασίες</b> | <b>20 εργασίες</b> |

**Πίνακας 1**  
*Το δείγμα της έρευνας*

## **5. Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων**

Η παρουσίαση και η συζήτηση των ευρημάτων, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης δημοσίευσης, περιορίζεται σε εκείνα τα ζητήματα που αφορούν τις ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο της εφαρμογής των διαφοροποιημένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων των τελειόφοιτων νηπιαγωγών. Η παρουσίαση των δεδομένων πραγματοποιείται βάσει των ερωτημάτων της έρευνας αλλά και των αξόνων που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των γραπτών τεκμηρίων.

Βασική διαπίστωση αποτελεί ότι η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζεται στις εργασίες των τελειόφοιτων ως πλαίσιο αναφοράς για την ενταξιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των συμμετεχουσών στην έρευνα, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι κεντρικής σημασίας για την πραγμάτωση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επομένως, η παρακάτω παρουσίαση επικεντρώνεται στους τρεις κεντρικούς, αλληλένδετους, άξονες: α) νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, β) νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και γ) ενταξιακές πρακτικές υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

### **5.1. Νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης**

#### **5.1.1. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες**

Ός προς τη νοηματοδότηση της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι φοιτήτριες δηλώνουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, είτε φέρουν αναπηρία είτε όχι. Γράφουν μεταξύ άλλων: «δεν αφορά μόνο τον μαθητικό πληθυσμό με αναπηρίες», αλλά αφορά «όλα τα άτομα», «απευθύνεται σε όλα τα παιδιά», «χωρίς καμία εξαίρεση». Αντιλαμβάνονται την έννοια της ένταξης αναφορικά με όλο τον μαθητικό πληθυσμό και αυτό διαφαίνεται σε ενταξιακές πρακτικές, όπως όταν η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων που οργανώνουν αφορά την ομάδα της τάξης και όχι μόνο τα παιδιά του τμήματος ένταξης. Οι φοιτήτριες θέτουν στόχους για όλα τα παιδιά, όπως «ενεργοποίηση όλων των παιδιών», «απευθύνεται σε όλα τα παιδιά», «υποστηρίξαμε και τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς καμία εξαίρεση», «με βασικό στόχο τη συμμετοχή και ένταξη όλων των παιδιών».

Επιπρόσθετα, οι φοιτήτριες νοηματοδοτούν την ένταξη ως «αποκατάσταση όλων των μορφών αποκλεισμού». Σε αυτό το πλαίσιο προσλαμβάνουν τον ρόλο του/της 'ενταξιακού εκπαιδευτικού' ως εξοικείωση με την ετερότητα. Οι φοιτήτριες δηλώνουν πως ο/η 'ενταξιακός/ή εκπαιδευτικός' αποφεύγει «τον διαχωρισμό και την

ετικετοποίηση», αφού αναγνωρίζουν ότι «κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον διπλανό» (ΕΠΑ6:11<sup>7</sup>).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που περιγράφονται από τις φοιτήτριες είναι σε συμφωνία με τη σύγχρονη βιβλιογραφία που διδάχτηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους και συνεπής με τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Freire & Shor, 2011· Slee, 2011). Ειδικότερα, οι τοποθετήσεις τους συμφωνούν με τις απόψεις που διατυπώνει ο Roger Slee (2011), ο οποίος επισημαίνει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους ανάπηρους μαθητές και τις ανάπηρες μαθήτριες, αλλά ωθεί προς υιοθέτηση μιας στάσης πολιτισμικής επαγρύπνησης, που λειτουργεί για τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και αφορά όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες.

Η διατύπωση αυτή καταγράφεται σε αρκετές περιπτώσεις, χωρίς όμως να υπάρχουν ενδείξεις εμπέδωσης της έννοιας ή ύπαρξης συνέπειας σε σχέση με την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, στις εκπαιδευτικές πρακτικές των τελειόφοιτων διαπιστώνονται σημαντικές αντιφάσεις. Από τη μία, τα μέλη του δείγματος επισημαίνουν την αναγκαιότητα να υλοποιηθεί η ένταξη στο γενικό σχολείο, παράλληλα όμως, τονίζουν ότι η ένταξη δεν απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, αλλά μπορεί να γίνεται κατά περίπτωση. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει και από τις εκθέσεις παιδαγωγικής παρέμβασης των φοιτητριών, που χρησιμοποιούν κλινικό-διαγνωστικό λεξιλόγιο (π.χ. όρους, όπως «διαταραχή»), καθώς και συνεχείς αναφορές στην υποστήριξή τους από προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις. Οι φοιτήτριες αναπαράγουν τις επίσημες διαγνώσεις των ανάπηρων μαθητών/τριών και τις επιβεβαιώνουν λέγοντας «συμφωνούμε απόλυτα με τη διάγνωση αυτή», «σύμφωνα με την κλινική εικόνα της αναπηρίας που του έχει διαγνωστεί», «πάσχει από», ενώ άλλοτε προσθέτουν τη δική τους εκτίμηση, όπως «αξιολογούμε ότι», «εμείς λοιπόν είδαμε», «αν δικό μας μέλημα ήταν η κλινική ταξινόμηση», «θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μία διαταραχή της άρθρωσης, την δυσλαλία»:

Έχουμε στην ουσία δύο αναπηρίες να λάβουμε υπόψη, αυτή του αυτισμού και της διαταραχής του λόγου. ΕΠΑ5:7β

Το τμήμα ένταξης αποτελείται από δύο νήπια τα οποία παρουσιάζουν τα εξής: Το Α παιδί πάσχει από αυτισμό μαζί με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Συμφωνούμε απόλυτα με τα διαγνώση αυτή καθώς το παιδί φέρει τα συμπτώματα του αυτισμού καθώς ακόμα παρουσιάζει και άλλες διαταραχές. ΕΠΑ3:3

Αναφέρονται σε διαταραχή λόγου και ομιλίας, εμείς λοιπόν είδαμε να έχει κίνητρο επικοινωνίας το παιδί όπως και ιδέες και η επιλογή του λεκτικών μέσων να είναι ορθή έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό στους άλλους. Εκεί λοιπόν που υπάρχει μία σύγχυση είναι στην εκφορά. Επομένως αν δικό μας μέλημα ήταν η κλινική ταξινόμηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μία διαταραχή της άρθρωσης, την δυσλαλία. ΕΠΑ5:2γ

Το γεγονός παραπέμπει, σύμφωνα και με την γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού, στο ότι το παιδί είναι πιθανό να αντιμετωπίζει μια διαταραχή λόγου και συγκεκριμένα κινητική αλαλία, εφόσον καταλαβαίνει απόλυτα το λόγο των άλλων,

---

<sup>7</sup> Τα αποσπάσματα παρατίθενται κωδικοποιημένα για λόγους εξασφάλισης ανωνυμίας, αλλά και συντομίας.

αλλά ο ίδιος δεν αντιλαμβάνεται την συμβολική διάσταση της κίνησης του λόγου.  
ΕΠΒ10:5

Επιπλέον, υιοθετούν «διαγνωστικό» λόγο και αξιολογούν τη συμπεριφορά του γονέα:

Η συγκεκριμένη μητέρα αξιολογούμε ότι βρίσκεται στο στάδιο της άρνησης προσεγγίζοντας παράλληλα και το στάδιο της θλίψης. Η μητέρα φαίνεται να μην έχει ακόμα αποδεχτεί την αναπηρία. ΕΠΑ13:31

Τα παραπάνω δεν προκαλούν έκπληξη. Κατά καιρούς, πολλοί/ές θεωρητικοί της ένταξης, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν αναφερθεί στα εν λόγω ζητήματα ως ορόσημα στη συζήτηση για την ένταξη (Armstrong, 2003, 2004· Barton, 1997, 2003, 2010· Καραγιάννη, 2014· Riddell, 2002· Slee, 2013). Έχουν αναφερθεί, δηλαδή, στο γεγονός ότι στον λόγο όσων εμπλέκονται στην ενταξιακή εκπαίδευση συχνά παρατηρούνται «ολισθήσεις νοημάτων», «νομιμοποιήσεις και ενοποιήσεις λόγου διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων», «ανιστορικές χρήσεις όρων», επιμονή στη χρήση κατηγοριοποιήσεων μαθητών/τριών (με γνώμονα τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας), παροχή ειδικής αγωγής μέσα στη γενική εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2014, σ.23).

### *5.1.2. Πρόσληψη της ένταξης ως μεταφορά της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο*

Εμβαθύνοντας περισσότερο σε ζητήματα αρχών και στόχων της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς και της φοίτησης των ανάπηρων μαθητών/τριών σύμφωνα με τις θέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης, παρατηρούνται μια σειρά αντιφάσεων.

Στις εκθέσεις των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ενώ δε γίνεται ανοιχτά αναφορά ούτε στο γενικό αλλά ούτε στο ειδικό σχολείο, διαφαίνεται η ανάγκη υποστήριξης των ανάπηρων μαθητών/τριών από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή εκπαιδευτικό προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις στην αναπηρία. Υιοθετούνται, δηλαδή, ειδικές παρεμβάσεις που απευθύνονται αποκλειστικά σε μεμονωμένους/ες μαθητές/τριες. Ο ρόλος του/της ενταξιακού/ής εκπαιδευτικού είναι ταυτόσημος με αυτόν του/της ειδικού παιδαγωγού. Έχει επισημανθεί και παλαιότερα, σχετικά με τον ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, ότι «καλούνται μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, να υπηρετήσουν «αυτονόητες» εξουσιαστικές-διαχωριστικές πρακτικές», ενώ τονίζει την αναγκαιότητα «να συνειδητοποιήσουν τις λεπτές διεργασίες επιλογής που διαπερνούν τις παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο και, πρώτοι αυτοί, να υπερβούν το θεμελιώδη διαχωρισμό τόσο ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά όσο και ανάμεσα σε «ειδικούς» και «μη ειδικούς» εκπαιδευτικούς» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σ. 27)

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές οφείλουν να εμπεριέχουν την έννοια του μη αποκλεισμού και άρα την εφαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην προσαρμογή αυτών στις ανάγκες των μαθητών. ΕΠΑ6:9 +10

Τέλος, θελήσαμε η δραστηριότητα που θα οργανώσουμε να μην οδηγήσει σε αποκλεισμό κάποιων παιδιών. ΕΠΑ14:9

Σκεφτήκαμε πρώτα ποιοι θα είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι, αν πράγματι τα θέματα που θα στοχεύσουμε έχουν νόημα για τα παιδιά και πώς μπορούμε να

δημιουργήσουμε μια σειρά δραστηριοτήτων, ικανές να σέβονται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και να μπορούν να μην οδηγούν σε αποκλεισμούς. ΕΠΓ19:34

Οι φοιτήτριες, λοιπόν, ενώ υιοθετούν σε επίπεδο λόγου τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι ανάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση σε ζήτημα ειδικής αγωγής. Η αναπηρία συχνά αντιμετωπίζεται ως προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου και προσεγγίζεται ως ζήτημα που αφορά την ικανότητα ή αδυναμία του ατόμου να αντεπεξέλθει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και, κατ' αναλογία, σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες υποστηρίζουν πως οι ανάπηροι/ες μαθητές/τριες ανταποκρίνονται ευκολότερα στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου εάν φέρουν ήπια αναπηρία. Η διάκριση γίνεται στον βαθμό και το είδος της αναπηρίας κατά την περιγραφή των φοιτητών «πρόκειται για μια ελαφριά μορφή αυτισμού». Αναφέρουν «ειδικό σχολείο μόνο για βαριές αναπηρίες», αλλά και στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων τους αναφέρουν: «δεν παρουσιάζει βαριές αναπηρίες... ευκαιρία να δούμε τη διαφοροποίηση». Αναλυτικά παραθέτονται τα εξής:

Πρόκειται για μία ελαφριά μορφή αυτισμού που καθιστά εφικτή την επικοινωνία του παιδιού με τον περίγυρό του, τουλάχιστον τη μη λεκτική... το νήπιο δεν είχε ουσιώδη επαφή με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης με εξαίρεση τις στιγμές που η δομή του προγράμματος ήταν τέτοια ώστε να αυξάνεται το επικοινωνιακό του κίνητρο. ΕΠΑ19:5

Το τμήμα μας δεν παρουσιάζει βαριές αναπηρίες και συνεπώς θα έχουμε μία μεγαλύτερη ευελιξία, με αποτέλεσμα να μας δίνεται η ευκαιρία να δούμε τη διαφοροποίηση και σε γενικότερο πλαίσιο. ΕΠΑ16:4β

Το ειδικό σχολείο συνιστάται μόνο για βαριές αναπηρίες. ΕΠΑ17:2

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιτίθεται στο ιδεολογικό περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης, διότι αφενός αγνοεί ότι οι παραπάνω διαδικασίες έχουν κοινωνική προέλευση και βασίζονται σε αξιώσεις παραγωγικότητας, ικανότητας, ανταγωνιστικότητας και ατομικής ευθύνης και, αφετέρου, δεν προσδίδει την αρμόζουσα προσοχή σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, ισότητας και δικαιοσύνης. Επιπλέον, η συγκεκριμένη προσέγγιση ενέχει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε πρακτικές διεύρυνσης του λόγου περί ειδικών αναγκών και νομιμοποίησης των διακρίσεων (Ζονίου-Sideri et. al., 2006· Καραγιάννη, 2018).

Πράγματι, σχολιάζοντας το συγκεκριμένο σημείο, ο Armstrong (2003) αναφέρει ότι οι στρεβλώσεις ως προς τον τρόπο εφαρμογής της ένταξης έχουν οδηγήσει σε πρακτικές που διευρύνουν το κομμάτι εκείνο του μαθητικού πληθυσμού που θεωρείται ότι έχει 'ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' και χρήζει 'ειδικής αγωγής'. Επιπλέον, «οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ένα βολικό εργαλείο για τη νομιμοποίηση των διακρίσεων, του ρατσισμού και γενικότερα της έλλειψης ευκαιριών για τους νέους» (Armstrong, 2003, σ. 121). Με άλλα λόγια, όπως το θέτει η Tomlinson (1985, σ. 158), «η ιδεολογία των 'ειδικών αναγκών' δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης της ειδικής αγωγής με τρόπο που η διεύρυνσή της να επιτρέπεται και να δικαιολογείται».

Σχετικά με το σημείο αυτό, ο Slee (2004) αναφέρει ότι: «με άλλα λόγια επικρατεί η αντίληψη ότι για να είναι τα σχολεία ενταξιακά θα πρέπει να επιτρέπουν σε περισσότερα ανάπηρα παιδιά να μεταφέρονται από τον έναν τομέα στον άλλο. Η αναγνώριση, όμως, των ιστορικών και επιστημονικών καταβολών του δίπολου γενική –



ειδική εκπαίδευση απουσιάζει» (σ. 34). Παρομοίως, ο ίδιος υποστηρίζει ότι η επίμονη και ανεπαρκής θεωρητικοποίηση της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης από τη μια, και της αναπηρίας και των διαδικασιών μέσω των οποίων κάποιος/-α καθίσταται ανάπηρος/-η, από την άλλη, υπονομεύει την πρόοδο προς τον ενταξιακό στόχο. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει: «[η] διαδικασία προς ένα ενταξιακό σχολείο υπονομεύεται» και «το σχέδιο της ενταξιακής εκπαίδευσης προωθείται καλύτερα μέσα από τη γραμμική κίνηση, η οποία οδηγεί από την ειδική εκπαίδευση στην ενταξιακή» (Slee, 2004, σσ. 33-34).

## 5.2. Νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Ως προς τις ενταξιακές πρακτικές υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει πως οι φοιτήτριες στοχεύοντας στην ένταξη όλων των μαθητών/τριών εφάρμοσαν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τον τρόπο νοηματοδότησής της.

Η διαφοροποίηση νοηματοδοτείται από τις φοιτήτριες ως σχεδιασμός και συνεχής αναπροσαρμογή του προγράμματος ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών. Οι φοιτήτριες πιστεύουν πως η διαφοροποιημένη προσέγγιση αποτελεί βάση για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Σε μία διεξοδική ανάλυση των αποσπασμάτων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των τελειόφοιτων φοιτητριών, η νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης ως βάσης για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων συναντάται σε όλες τις εργασίες. Οι φοιτήτριες χαρακτηριστικά δηλώνουν πως «σαν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσπαθήσαμε να διαφοροποιήσουμε τη δραστηριότητα που δημιουργήσαμε». Κατά την οργάνωση των παρεμβάσεων λαμβάνουν υπόψη τις «αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας», «τις διδακτικές ρυθμίσεις», «τον χώρο και τον χρόνο που χρειάζονται (οι μαθητές)» και «εναλλακτικούς τρόπους». Η συμμετοχή των μαθητών/τριών ορίζεται ισότιμα και ισάξια σε όλες τις διαδικασίες μάθησης (σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση).

Πρώτα-πρώτα, ο κυριότερος στόχος της δραστηριότητας που σχεδιάσαμε για να πραγματοποιήσουμε στο νηπιαγωγείο, δεν είναι άλλος παρά η εξασφάλιση ενός τρόπου πρόσβασης για κάθε παιδί σε αυτή. Θέλαμε, δηλαδή, να οργανώσουμε μία εκπαιδευτική παρέμβαση που θα αφορά όλα τα παιδιά του τμήματος, και τα παιδιά του γενικού τμήματος, και τα παιδιά του τμήματος ένταξης, και όλα θα έχουν πρόσβαση για να συμμετέχουν σε αυτή. ΕΠΑ18:35

Δεύτερον, προϋποθέτει την εδραίωση ενταξιακών αξιών, μέσα από την προώθηση της ισότητας των μαθητών, τον περιορισμό της διάκρισης και τη δημιουργία υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές. ΕΠΑ17:10

Όστε μαζί με τη λεκτική επικοινωνία, η είσοδος και η συμμετοχή στη δραστηριότητα, να είναι ανοιχτή για όλους και παράλληλα για κανέναν περιοριστική. ΕΠΑ18:37

Σκεφτόμασταν να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον, διαφορετικό από αυτό που ήδη υπήρχε, ένα νέο περιβάλλον από το οποίο κανείς δεν θα αποκλείεται και στο οποίο όλοι θα νιώθουν αποδεκτοί και ευπρόσδεκτοί. ΕΠΑ18:40

Έτσι (ο εκπαιδευτικός) δεν περιθωριοποιεί, αποκλείει και παραγκωνίζει τους μαθητές που εμφανίζουν κάποιου είδους διαφορετικότητα και ανομοιογένεια ως προς τον θρησκευτικό προσανατολισμό τη φυλετική και εθνοτική καταγωγή, τη γλώσσα. ΕΠΓ16:6

Η ενταξιακή εκπαίδευση εντοπίζει πρακτικές που αποκλείουν μαθητές από την κοινωνία και προσπαθεί να τις περιορίσει διότι δεν αρκεί η διακήρυξη της διαφορετικότητας. ΕΠΓ7:3

Εκ διαμέτρου αντίθετη θεωρείται από τις φοιτήτριες η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία, καθώς δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες που έχουν ως κριτήρια τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ευελιξία και που δεν λαμβάνουν υπόψη τις διαφορές των μαθητών/τριών.

Αυτό σημαίνει ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δεν μπορεί σήμερα να είναι αποτελεσματική. Τα σχολεία λοιπόν φαίνεται να έχουν ανάγκη από μία διαφοροποιημένη διδασκαλία, μία διδασκαλία δηλαδή που τα προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στους οποίους κάθε φορά θα απευθύνεται. ΕΠΒ10:3

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεών μας στο νηπιαγωγείο δεν πραγματοποιήθηκε καμία διαφοροποιημένη πρακτική στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν εφόσον οι διαφορές των μαθητών αγνοήθηκαν εντελώς και πολλές φορές αντιμετωπίστηκαν ως πρόβλημα, καθώς υπήρξαν στιγμές που η γενική εκπαιδευτικός ζήτησε από την ειδική να απομακρύνει τα παιδιά της ένταξης γιατί ενοχλούσαν. Επιπλέον σπάνια λήφθηκε υπόψη το ενδιαφέρον, οι ικανότητες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και όλες οι δραστηριότητες ήταν ίδιες για όλα τα νήπια. ΕΠΑ3:7

...καθώς οι διαφορές των παιδιών δε μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων και δεν λαμβάνεται υπόψη τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε νηπίου. ΕΠΑ7:4

Παρατηρούνται αναφορές που δηλώνουν πως η μελέτη των διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών αποτελεί αφετηρία για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, οι τελειόφοιτες αναφέρονται στις διαφορές ως σημείο έμπνευσης για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λέγοντας: «Εμπνευστήκαμε από τις διαφορές των παιδιών». Οι φοιτήτριες δηλαδή, κάνουν συστηματικές καταγραφές, όπου παρατηρούν τις «δεξιότητες», «τα κίνητρα συμμετοχής» και τον «προσωπικό ρυθμό» των μαθητών/τριών, ώστε «οι διαφορές των παιδιών να μελετηθούν ως βάση για τον προγραμματισμό».

Η έννοια της ετερογένειας πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς και η διαφορετικότητα και ξεχωριστή ικανότητα του κάθε παιδιού να λαμβάνεται ως ένα έναυσμα, για τη δημιουργία διαφοροποιημένων και διαφορετικών δραστηριοτήτων. ΕΠΑ17:4

Κάποιες φοιτήτριες κατά τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργάνωσαν τοποθετήθηκαν κριτικά απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα που υιοθετείται στα σχολεία και το χαρακτήρισαν ως ένα σημαντικό εμπόδιο λέγοντας χαρακτηριστικά:

Ουσιαστικά (το αναλυτικό πρόγραμμα) πρόκειται για ένα πολιτικό κείμενο το οποίο αντικατοπτρίζει το είδος ή τη μορφή του πολιτικού ή κοινωνικού συστήματος που χαρακτηρίζει το δυτικό κόσμο στη σύγχρονη εποχή. ΕΠΓ16:12

Στην ομάδα που καταπιέζεται από την επιβολή των πολιτισμικών αξιών ανήκουν οι μαθητές με αναπηρία. Το ΑΠ και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποδέχονται την πολιτισμική ταυτότητα αυτών των μαθητών επειδή διαμορφώνουν διαφορετικούς κοινωνικούς κανόνες από τους κυρίαρχους και διαμορφώνουν διαφορετικούς τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας που δεν συνάδουν με τους κυρίαρχους. ΕΠΓ16:13

Διαφαίνεται από τα παραπάνω ότι η μελέτη των διαφορών μεταξύ των μαθητών/-τριών είναι προϋπόθεση και αρχή της διαφοροποίησης και οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολλαπλούς τρόπους, αλλά και με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της εν λόγω προσέγγισης. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, επίσης, υπογραμμίζει την αναγκαιότητα αποφυγής «περιοριστικών» επιλογών και πρακτικών από τον/την εκπαιδευτικό και την αναγκαιότητα υιοθέτησης σύγχρονων καινοτόμων πρακτικών, οι οποίες προϋποθέτουν, σύμφωνα με τις φοιτήτριες, τον διαρκή αναστοχασμό επί της διδακτικής πρακτικής και τη συνεχή αναζήτηση και εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού.

Από την άλλη πλευρά, σε κάποιες περιπτώσεις, οι φοιτήτριες ορίζουν τη διαφοροποιημένη προσέγγιση περιοριστικά, εξισώνοντάς την με τροποποίηση ή απλοποίηση. Οι φοιτήτριες αναφέρονται στη διαφοροποίηση της δραστηριότητας λόγω αναγκαιότητας που προκύπτει κατά τη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων λέγοντας πως οι ίδιες αποκλίνουν από τον αρχικό σχεδιασμό πραγματοποιώντας «τροποποίηση», επειδή κάποιο παιδί αποσύρεται ή μία ομάδα μαθητών/τριών δεν συμμετέχει. Ακόμη, γίνεται εμφανής η λογική απλοποίησης της δραστηριότητας από τις φοιτήτριες λόγω δυσκολιών που οι ίδιες κρίνουν πως δε θα επιτρέψουν τη συμμετοχή στα παιδιά του τμήματος ένταξης. Το ανωτέρω διαφαίνεται σε περιπτώσεις που η αλλαγή στην οργάνωση της δραστηριότητας γίνεται «ώστε να είναι πιο εύκολο» και «ιδιαιτέρα» για κάποια παιδιά. Στο ίδιο πλαίσιο, σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εστιάζουν περισσότερο ή και, κατ' αποκλειστικότητα, σε κοινωνικές δεξιότητες, στην κοινωνική αποδοχή, αλλά και τη συμμετοχή των παιδιών και λιγότερο σε όλους τους υπόλοιπους τομείς ανάπτυξης των παιδιών.

O P. ενώ ξεκίνησε στο μεγάλο με τα υπόλοιπα παιδιά γρήγορα εγκατέλειψε, οπότε του δώσαμε το δικό του και έτσι δημιουργήθηκε μία συνθήκη εμπλοκής για εκείνον, αφού όπως είδαμε το τελείωσε και το έφτιαξε ξανά δύο φορές. ΕΠΑ13:61

Επιλέξαμε τα παιδιά να είναι αρχικά όλα μαζί στην ολομέλεια για να ακούσουν το παραμύθι και στη συνέχεια να καθίσουν οι δύο ομάδες στα τραπέζια εργασίας, διότι είχαν να χειριστούν ψαλίδια και κόλλες και θα ήταν πιο εύκολο να εργαστούν στα τραπέζια, ιδιαίτερα το κορίτσι που είχε πρόβλημα στη λεπτή και αδρή κινητικότητα. ΕΠΑ2:6β

Ένα ακόμα πεδίο στρεβλώσεων αποτέλεσαν και οι πρακτικές της αξιολόγησης που ανέφεραν ότι υιοθετούν οι τελειόφοιτες. Συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι οι τελειόφοιτοι/-ες μοιάζει να προσδίδουν σημασία στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και να θέτουν σε επίπεδο στοχοθεσίας τη διαφοροποίηση ως προτεραιότητα, δεν μοιάζει να εφαρμόζουν στην παιδαγωγική πράξη τις βασικές αρχές. Παρομοίως, σε σχέση με τον αναστοχασμό, παρότι αυτός στην πλειοψηφία του δείγματος προβάλλεται ως αξία και αρχή του/της εκπαιδευτικού, στην πράξη ταυτίζεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των φοιτητριών από τα παιδιά ή από τις εν ενεργεία νηπιαγωγούς ή παραμένει ως διακηρυκτικός λόγος περί προσδιορισμού του/της εκπαιδευτικού ως αναστοχαζόμενου/ης. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, στην αξιολόγηση του κατά πόσο η δραστηριότητα πληρούσε τις προϋποθέσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης, τα μοναδικά κριτήρια που παρουσιάζονταν ήταν η παραμονή των μαθητών/-τριών σε δραστηριότητες. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2004).

Οι ανωτέρω αντιφάσεις έχουν πολλαπλές ερμηνείες και βρίσκονται σε συμφωνία με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2004· Ζονίου-Sideri & Vlachou, 2006). Οι φοιτήτριες πιθανότατα, παρά τις ενταξιακές τους προθέσεις, εξακολουθούν να διατηρούν χαμηλές προσδοκίες για τους/τις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες. Στόχος των διδακτικών τους πρακτικών μοιάζει περισσότερο να είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το διαφορετικό και λιγότερο η καλλιέργεια γνωστικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε αρκετές περιπτώσεις απλοποιούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ένταξης, τονίζοντας, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, τη σημασία της ανάπτυξης ενός θετικού κλίματος κατά την εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στη βιβλιογραφία, όμως, επισημαίνεται ότι το ενταξιακό αίτημα δεν μπορεί να αναχθεί σε ζήτημα απλών τροποποιήσεων. Απαιτεί ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης, με πρωταρχική συνθήκη την ύπαρξη μίας σχολικής κουλτούρας που θα βασίζεται σε ένα σύστημα κοινών αξιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Corbett & Slee: «Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια ολοφάνερη ανακοίνωση, μια δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφορετικότητας. Απαιτείται μια συνεχόμενη, ενεργητική ταχύτητα ανταπόκρισης ώστε να ενθαρρύνει μια ενταξιακή εκπαιδευτική κουλτούρα» (Corbett & Slee, 2000, σ. 134).

| <b>Νοηματοδότηση διαφοροποιημένης προσέγγισης</b>   | <b>Πλήθος αναφορών</b> |
|---|------------------------|
| Η διαφοροποιημένη προσέγγιση αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό των δραστηριοτήτων | 98                     |
| Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις   | 94                     |
| Η μελέτη των διαφορών μεταξύ των μαθητών/τριών είναι προϋπόθεση και αρχή της διαφοροποίησης           | 81                     |
| Η διαφοροποιημένη προσέγγιση ως τροποποίηση ή απλοποίηση λόγω αναγκαιότητας                           | 37                     |
| Αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους  | 19                     |

### **Πίνακας 2**

#### *Νοηματοδότηση διαφοροποιημένης προσέγγισης*

Η νοηματοδότηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, βάσει της ανάλυσης, περιλαμβάνει κάποιους κρίσιμους παράγοντες. Σε αυτούς, όπως περιγράφονται από τις φοιτήτριες, εντάσσεται ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων, το να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το μαθησιακό στυλ, το επικοινωνιακό κίνητρο κατά τον σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης δραστηριότητας και η εννοιολογική πλαισίωση.

Πιο αναλυτικά, αναγνωρίζεται η σημαντικότητα του πολυαισθητηριακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών τους πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, καθώς λένε ότι με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται υψηλό επικοινωνιακό κίνητρο για τους/τις μαθητές/τριες. Οι φοιτήτριες επιλέγουν να εντάξουν «κινητικά», «οπτικά», «απτικά», «ακουστικά» στοιχεία, καθώς και «κινητικές επιλογές» στις δραστηριότητες. Επίσης, ένας κύριος παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη και συμπεριλαμβάνεται στα λεγόμενα των φοιτητριών είναι τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι φοιτήτριες κάνουν καταγραφές μετά από παρατήρηση των ενδιαφερόντων που παρουσιάζουν τα παιδιά σε παιχνίδια προτίμησης και δραστηριότητες και οργανώνουν

την εκπαιδευτική τους παρέμβαση ανάλογα με αυτά. Διαλέγουν δραστηριότητες «με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών», αλλά και διαμορφώνουν ομάδες παιδιών βάσει αυτών. Όπως λένε, «διαφοροποιήσαμε τις ομάδες των παιδιών σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους». Ακόμη, οι φοιτήτριες θεωρούν κρίσιμο παράγοντα την εννοιολογική πλαισίωση. Γίνονται διαφοροποιήσεις, όπως περιγράφουν στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ως προς το περιεχόμενο, αφού πρώτα γίνει εννοιολογική πλαισίωση των θεμάτων που επεξεργάζονται στις πρακτικές τους, ώστε να επεξεργαστούν τις έννοιες, «προσπαθώντας να την μετατρέψουμε σε βιωμένη έννοια», όπως γράφουν οι ίδιες.

Επιπρόσθετα, οι φοιτήτριες πιστεύουν πως η διαφοροποίηση έχει ως επίκεντρο του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων το παιδί. Σε αυτό το πλαίσιο, οι φοιτήτριες λαμβάνουν υπόψη το μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών κατά τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Γράφουν πως σχεδιάζουν το πρόγραμμα με στόχο να δώσουν «πολλές επιλογές ανάλογα με το μαθησιακό στυλ των παιδιών». Παράλληλα, η διανομή των ρόλων στις δραστηριότητες και η συνεργασία στις ομάδες γίνεται βάσει του μαθησιακού προφίλ των μαθητών, ώστε να δοθούν «ευκαιρίες για ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων». Ακόμη, υπάρχουν αναφορές που σχετίζονται με τη Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη διαφοροποίηση. Δηλαδή, δηλώνουν πως «σύμφωνα και με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» διαφοροποιούν τη δραστηριότητα έχοντας «ως σημείο αναφοράς το στάδιο από το οποίο ξεκίνησε (ΖΕΑ)» το κάθε παιδί, κάτι που προκύπτει μέσω της «παρατήρησης». Επίσης, οι φοιτήτριες «στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις», οργανώνουν τις δραστηριότητες ανάλογα με αυτές και στοχεύουν στην ανάκληση και έκφραση των προηγούμενων εμπειριών. Ο επόμενος κρίσιμος παράγοντας που λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το επικοινωνιακό κίνητρο των παιδιών. Οι φοιτήτριες υποστηρίζουν ότι στοχεύουν στη «διασφάλιση του επικοινωνιακού κινήτρου» και την ενίσχυση «του επικοινωνιακού κινήτρου», με στόχο «την καθολική συμμετοχή» των παιδιών.

| Κρίσιμοι παράγοντες διαφοροποίησης              | Κρίσιμοι παράγοντες διαφοροποίησης |
|---|------------------------------------|
| Τα ενδιαφέροντα των παιδιών                     | 95                                 |
| Επικοινωνιακό κίνητρο                           | 88                                 |
| Πολυαισθητηριακός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων | 68                                 |
| Εννοιολογική πλαισίωση                          | 59                                 |
| Ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης                        | 37                                 |
| Μαθησιακό στυλ                                  | 23                                 |
| Προηγούμενες εμπειρίες/προγενέστερες γνώσεις    | 13                                 |

### Πίνακας 3

Κρίσιμοι παράγοντες διαφοροποίησης

#### 5.3. Ενταξιακές πρακτικές υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής

Οι φοιτήτριες στην πλειοψηφία τους νοηματοδοτούν την ενταξιακή εκπαίδευση σε συνάρτηση με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, σημαντική προϋπόθεση της ενταξιακής προσέγγισης είναι η

υιοθέτηση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Αυτή η προϋπόθεση, σύμφωνα με τα λεγόμενα των φοιτητριών που συμμετέχουν στην έρευνα, συνδέεται και εξαρτάται άμεσα από τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι τελειόφοιτες υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αποτελεί τον κυρίαρχο ρόλο του/της ενταξιακού/ής εκπαιδευτικού, γεγονός που συμφωνεί με τις θεωρητικές αρχές τόσο της ενταξιακής εκπαίδευσης όσο και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Το κυριότερο πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης, σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, έγκειται στο ότι εξετάζει τις διαδικασίες ένταξης με αφετηρία και πλαίσιο αναφοράς τη γενική εκπαίδευση. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, που λαμβάνει χώρα σε ένα τέτοιο ενταξιακό πλαίσιο, δεν εξετάζει την ένταξη των ανάπηρων μαθητών/τριών στη γενική εκπαίδευση, αλλά διαπραγματεύεται ένα σχολείο, όπου μπορούν να φοιτούν όλα τα παιδιά, με ή χωρίς αναπηρία, με στόχο να ωφελήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και να προβληματίσει ως προς την ίδια τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης (Ζώνιου-Σιδέρη et al., 2004).

Οι αναφορές στην αναγκαιότητα της υιοθέτησης από τους/τις εκπαιδευτικούς της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης συνδέονται με την κατανόηση, τον εντοπισμό και, κατ' επέκταση, την ανάληψη δράσης για την άρση των εμποδίων που προκύπτουν από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την υιοθέτηση συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών. Αυτό συνάδει με τις θέσεις των Thomas, Walker, και Webb (1998) που υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση αναπήρων δεν αφορά σε τεχνικές δεξιότητες και δεν αποτελεί ένα τεχνικό ζήτημα για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική θέτει ως στόχο να διαμορφωθεί μια ευέλικτη μαθησιακή διαδικασία, στην οποία κάθε παιδί θα μπορεί να αντλεί από τον δικό του/της μαθησιακό πλούτο εμπειρίες, γνώσεις και στρατηγικές, και θα διαμορφώνει μοναδικά τη δική του πορεία μάθησης και κατάκτησης γνώσης (Σφυρόρα, 2004, σ. 23).

Επιπλέον, προς την ίδια κατεύθυνση, οι τελειόφοιτοι/ες τονίζουν ότι ο/η ενταξιακός/ή εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να προχωράει στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και όχι μόνο τους/τις ανάπηρους/ες μαθητές/τριες με απώτερο σκοπό την εξάλειψη του αποκλεισμού. Η εν λόγω απαίτηση θεωρείται πως εμπίπτει στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Οι θέσεις αυτές καταδεικνύονται και σε παλαιότερη μελέτη, σύμφωνα με την οποία «διαφοροποιημένο αποτελεσματικό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται εκείνο το οποίο λαμβάνει υπόψη του την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, συνυπολογίζοντάς τη θετικά και δημιουργικά» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004, σ. 199). Μια τέτοια προσέγγιση βασίζεται στην αναγνώριση της αξίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και καταδεικνύει την ανάγκη για τη μελέτη των διαφορών των μαθητών/τριών. Η διαδικασία μελέτης των διαφορών των μαθητών/τριών περιλαμβάνει τη συνεχή αναζήτηση στοιχείων που μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση και στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος μέσα από τις διαδικασίες της μάθησης. Από αυτή τη σκοπιά, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι διερευνητικός και διαμεσολαβητικός με σκοπό την ανίχνευση και κατανόηση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Βασική παραδοχή σε μια τέτοια θεώρηση είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν και ο/η εκπαιδευτικός

προσεγγίζει κάθε μαθητή/τρια αναδεικνύοντας όχι τις αδυναμίες του/της, αλλά κυρίως τις δυνατότητές του/της. Αυτή η παραδοχή καταρρίπτει την παραδοσιακή προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας ως διαδικασίας που επικεντρώνεται στο έλλειμμα και εντοπίζει το λάθος, την ανικανότητα, την αδυναμία, τη μη κατεκτημένη γνώση, με σκοπό τη διορθωτική παρέμβαση και τη ρύθμιση της διαφορετικότητας των μαθητών/τριών (Barton, 1997· Corbett & Slee, 2000).

Για να καταστεί εφικτός ο παραπάνω σκοπός, θα πρέπει το αναλυτικό πρόγραμμα να αφορμάται από το παιδί, τις προγενέστερες ιδέες, εμπειρίες, την κουλτούρα και τις ανάγκες της κοινωνικής του τάξης, σε αντίθεση με τις πολιτικές σκοπιμότητες που πρεσβεύει ο σχολικός θεσμός (Ayers et. al., 1998). Μια τέτοια προσέγγιση έχει αναμορφωτικό ρόλο στην κοινωνία, δρα προς τη χειραφέτηση των κοινωνικών ομάδων και έχει ως απώτερο σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη, τις ίσες ευκαιρίες και την ίση μεταχείριση (Dewey, 2012· Giroux, 2018, 1988). Η κριτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, ο αναστοχαστικός λόγος και ο προβληματισμός για την κοινωνική πραγματικότητα είναι κρίσιμοι παράγοντες, οι οποίοι θα συντελέσουν στο να καταστούν οι εκπαιδευτικοί μετασχηματιστικοί φορείς (Maina, 2002· Russo, 2004· Shor, 1992).

## 6. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των τελειόφοιτων νηπιαγωγών σχετικά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η μελέτη των εν λόγω ζητημάτων αποτελεί καίρια ανάγκη, καθώς η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι απλώς ένα τεχνικό ζήτημα μετάφρασης της θεωρίας σε συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά απορρέει από τους τρόπους κατανόησης και ερμηνείας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζουν την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, όμως, εντοπίζεται αντίφαση ανάμεσα στην αναγνώριση της αξίας της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της θέσης της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τους μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς, που εμμένουν στον διακηρυκτικό λόγο περί δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά δυσκολεύονται να τον μετουσιώσουν σε εκπαιδευτική πράξη.

Ως προς την υιοθέτηση, σε θεωρητικό επίπεδο, των αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης αλλά και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, υπάρχει απόλυτη σύγκλιση των απόψεων των ερωτώμενων. Όμως, παρά τη φαινομενική ομοφωνία των απόψεων των τελειόφοιτων σε σχέση με την υιοθέτηση ενός διακηρυκτικού λόγου, η ανάλυση των πρακτικών τους αναδεικνύει την ύπαρξη πολλών στρεβλώσεων, αλλά και εσωτερικών αντιφάσεων. Οι φοιτήτριες στη θεωρητική πλαίσιωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κάνουν λόγο για σχεδιασμό διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επισημαίνουν τη σημασία της παρατήρησης και αναφέρουν την αναγκαιότητα της διαδικασίας του αναστοχασμού. Όλα τα ανωτέρω γίνονται αντιληπτά ως διαδικασίες που αφορούν στην πράξη όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και υποδηλώνουν μετακίνηση από την αποδοχή της αναπηρίας στην αποδοχή της ετερογένειας, από την αντίληψη της αναπηρίας ως «πρόβλημα» σε αξιοποίησή της ως πλούτο μέσα από τη μελέτη των διαφορών κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Ωστόσο, κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

αρκετές από τις συμμετέχουσες λαμβάνουν υπόψη τα προαναφερθέντα και τις διαφορές αποκλειστικά και μόνο των ανάπηρων μαθητών/τριών.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι σε επίπεδο απόψεων και αντιλήψεων οι τελειόφοιτοι/-ες συμμερίζονται την αναγκαιότητα υιοθέτησης της ενταξιακής σκέψης και πολιτικής. Ενστερνίζονται, δηλαδή, τις βασικές θέσεις για την ενταξιακή εκπαίδευση που διδάσκονται στο πλαίσιο των σπουδών τους: α) οι διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών αποτελούν πηγή έμπνευσης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι πρόβλημα προς επίλυση και β) θεμέλιο της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Σε επίπεδο πράξης, όμως, τα μέλη του δείγματος δεν ξεφεύγουν από τον διακηρυκτικό λόγο περί δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας. Δεν προχωρούν, δηλαδή, σε ανάλογη εκπαιδευτική πράξη ή/και στις συνολικές αναδιαρθρώσεις που απαιτούνται για να περιορίσουν τις υπάρχουσες ανισότητες (Armstrong, 2005, 2011).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνάδουν με τα πορίσματα μίας σειράς ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα πορίσματα αυτά και η σχετική κριτική έχουν οδηγήσει μάλιστα πολλούς μελετητές την τελευταία δεκαετία να εκφράζουν την ανησυχία τους και, σε κάποιες περιπτώσεις, την απαισιοδοξία τους για το μέλλον της ενταξιακής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η άποψη του Roger Slee (2011), ο οποίος αναφέρει:

αν και με κάποιο δισταγμό, τείνω να υποστηρίξω την άποψη ότι, πράγματι, η ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό ή ιδεολογικό σχήμα (σ. 35).

Την ίδια, όμως, στιγμή επισημαίνεται ότι ο κίνδυνος αυτός μπορεί να αποφευχθεί μέσω της επανεξέτασης και του επαναπροσδιορισμού του εννοιολογικού περιεχομένου και των θεωρητικών αρχών της ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης, καθώς και μέσω της αποφυγής των στρεβλώσεων (Armstrong, 2011· Graham & Slee, 2008· Slee, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Μπορεί επίσης, να στηριχτεί σε μια προσέγγιση του ενταξιακού ζητούμενου ως μέσο για την αναδιάρθρωση της αρχιτεκτονικής των εκπαιδευτικών συστημάτων και στην εξέταση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους τα τελευταία καθίστανται αδύναμα να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών τους (Ζονίου-Σιδέρη, 2018). Τέλος, ο κίνδυνος στρεβλώσεων μπορεί να αποφευχθεί αν συνειδητοποιηθεί η αναγκαιότητα προσέγγισης του θέματος ως πολιτικού ζητούμενου με επιπτώσεις σε όλους τους κοινωνικούς τομείς.

Οι εννοιολογικές προσλήψεις, οι αντιφάσεις και οι προκλήσεις που προκύπτουν από τη διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση των ζητημάτων που άπτονται των υπό μελέτη πεδίων είναι ποικίλες. Οι παραπάνω προσεγγίσεις φανερώνουν μια ασαφή ή υπό διαμόρφωση αντίληψη αναφορικά τόσο με την αναπηρία και τη φοίτηση των ανάπηρων μαθητών/τριών όσο και με την ενταξιακή εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Ακόμη, το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό τελειόφοιτων που αδυνατεί να υιοθετήσει μια πιο ξεκάθαρη θέση θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως μια εν εξελίξει διαδικασία, καθώς η επαγγελματική εκπαιδευτική ταυτότητα των νηπιαγωγών



βρίσκεται υπό διαμόρφωση (Schaefer, 2013· Schaefer et al., 2012). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, σε αντίθεση με τις επικρατούσες απόψεις, στον συγκεκριμένο πληθυσμό καταγράφεται σημαντική μετακίνηση προς μια περισσότερο κριτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διαπιστώνεται ότι κατά την αρχική τους εκπαίδευση στο συγκεκριμένο πανεπιστημιακό τμήμα οι τελειόφοιτοι/ες μετασχηματίζουν τις απόψεις τους, αλλά και τις πρακτικές τους προς μια κατεύθυνση που ανταποκρίνεται στα αιτήματα της δημοκρατικής εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, στα κρίσιμα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση ανάπηρων μαθητών/τριών υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, προκύπτει ότι μάλλον απαιτείται περισσότερος χρόνος και ωρίμανση προκειμένου οι θέσεις αυτές να εδραιωθούν και να λειτουργήσουν αντίστοιχα μετασχηματιστικά προς την ευρύτερη κοινωνία.

Η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε στην πεποίθηση ότι ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούνται ζητήματα που αφορούν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, την ενταξιακή εκπαίδευση και την αναπηρία από τις φοιτήτριες θα καθορίσει αποφασιστικά την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και τις παρεμβάσεις που θα υιοθετήσουν στην εκπαιδευτική πράξη. Κατ' επέκταση, η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να χαράξει μια ερευνητική πορεία προς τη συστηματική διερεύνηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμβάλλουν ή/και παρεμποδίζουν τις διαδικασίες υιοθέτησης ενταξιακής προοπτικής στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη.

## Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 37(1), 15-34.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge.
- Armstrong, D. (2005). Reinventing 'inclusion': New labour and the cultural politics of special education. *Oxford Review of Education*, 31(1), 131-151.
- Armstrong, D. (2011). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 57-69). Αθήνα: Πεδίο.
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about. In D. Armstrong, F. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-12). London: David Fulton.
- Ayers, W., Hunt, J., & Quinn, T. (Eds.) (1998). *Teaching for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2), 180-204.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.

- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse for delusion*. London: Institute of Education, University of London.
- Barton, L. (2010). Response. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 643-650.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: Ορισμένες παρατηρήσεις. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 31-48). Αθήνα: Πεδίο.
- Barton, L. (2016). Social justice, human rights and inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (2nd ed.) (pp. 165-163). London: Routledge.
- Barton, L., & Oliver, M. (Eds.) (1997). *Disability studies: Past, present and future*. Leeds, UK: The Disability Press.
- Benz, V., & Shapiro, J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Boyle, C., & Anderson, J. (2020). The justification for inclusive education in Australia. *Prospects*, 49, 203-217.
- Chilton, P. A. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corbett, J. (2001). *Supporting inclusive education: A connective pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Corbett, J., & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). London: Davis Fulton.
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2009). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- DeLuke, S. (2000). A model for merging programs in special education and elementary education: the inclusive education teacher preparation program at the College of Saint Rose. In L. Sherry & F. Spooner (Eds.), *Unified teacher preparation programs for general and special educators*. Reston, VA: National Council for Exceptional Children.
- Dewey, J. (2012). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education* (First published in 1916). Duke Classics.
- Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41(3), 341-353.
- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and disabled people: Issues for discussion*. New York: Word Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-attitudes.pdf>
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention, 37*(3), 190-207.  
<https://doi.org/10.1177/1053815115606908>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Αδυναμία θεωρητικού λόγου περί ένταξης: Στρεβλά σχέδια εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιθεώρηση Ειδική Παιδαγωγικής, 1* (επετειακός τόμος), 55-65.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 27-39). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2016). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο των σύγχρονων εξελίξεων στην εκπαιδευτική πολιτική: ορισμένες παρατηρήσεις και προβληματισμοί. Στο Β. Τσελφές (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: οι φυσικές επιστήμες στην εκπαιδευτική σχέση παιδιών και εκπαιδευτικών* (σσ. 29-44). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Zoniou-Sideri, A., (2018). Inclusive education and disabled pupils in Greek schools: promoting human rights or a new form of exclusion. In A. Z. Giotsa (Ed.), *Human rights in a changing world: Research and applied approaches* (pp. 195-216). Nova Science Publishers.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α-Α. (Επιμ.) (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για το δημοτικό*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Καραγιάννη, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 189-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education, 10*(2-3), 279-291.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379-394.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2018). Η κριτική παιδαγωγική. Ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*.  
<https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη/>
- Goodley, D. (2011). Social psychoanalytic disability studies. *Disability & Society, 26*(6), 715-728.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2011.602863>
- Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*(2), 277-293.

- Groce, N. E., & Bakhshi, P. (2011). Illiteracy among adults with disabilities in the developing world: a review of the literature and a call for action. *International Journal of Inclusive Education*, 15(10), 1153-1168. <https://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.555068>
- Groce, N. E., Kett, M., Lang, R., & Trani, J-F. (2011). Disability and poverty: the need for a more nuanced understanding of implications for development policy and practice. *Third World Quarterly*, 32(8), 1493-1513. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.604520>
- Hart, S. (1992). Differentiation: Way forward or retreat? *British Journal of Special Education*, 19, 10-12.
- Hart, S. (1993). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3, 131-142.
- Hart, S. (1996). Differentiation and equal opportunities. In S. Hart (Ed.), *Differentiation and the Secondary Curriculum* (pp. 9-25). London: Routledge.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540. <https://dx.doi.org/10.1080/10409280802230973>
- Jordan, A., & Stanovich, P. J. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Καραγιάννη, Γ. (2014). Σπουδές για την αναπηρία και παιδαγωγική της ένταξης. Πρόλογος. Στο C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton, *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα* (Γ. Καραγιάννη, Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Καραγιάννη, Γ. (2017). *Η αναπηρία στην Ελλάδα της κρίσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγιάννη, Γ. (2018). Μαρξισμός, αναπηρία και εκπαίδευση. *Τετράδια Μαρξισμού*, 6, 145-156.
- Καραγιάννη, Π. (2019). Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββακής (Επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σσ. 117-128). Αθήνα: Τζιόλας.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Παιδαγωγική έρευνα εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 30, 41-60.
- Maina, F. (2002). The practice of teaching for social justice: perspectives from an education research course. *Radical Pedagogy*, 4(2).
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research FQS*, 1(2).
- Meekosha, H., & Jakubowicz, A. (1996). Disability, participation, representation and justice. In C. Christensen & F. Rizvi (Eds.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 79-95). Open University Press.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Ζώνου-Σιδέρη, Α. (2019). Αναπηρία και διαφορετικότητα; Όροι ενόχλησης και εφησυχασμού. Στο G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Εγχειρίδιο*

- σπουδών στην αναπηρία. Σύγχρονες πολυεπιστημονικές θεωρήσεις (Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Επιμ. ελλ. έκδ.) (σσ. 9-17). Αθήνα: Πεδίο.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Norwich, B. (2010). Can we envisage the end of special educational needs? Has special educational needs outlived its usefulness? *Psychology of Education Review*, 34(2), 13-20.
- OECD. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of disablement*. Macmillan.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (Γ. Καραγιάννη, Επιμ. ελλ. έκδ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Riddell, S. (2002). *Police and practice in education*. Dunedin Academic Press.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Russo, P. (2004). *What does it mean to teach for social justice?* State.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.) (2019), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ – ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ. <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.html>
- Schaefer, L. (2013). Beginning teacher attrition: a question of identity making and identity shifting. *Teachers and Teaching*, 19(3), 260-274.
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of 28 qualitative research* (2nd ed.) (pp. 189-213). Sage.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. The University of Chicago Press.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 31-42). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116.

- Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 40-56). Αθήνα: Πεδίο.
- Slee, R. (2012). Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 179-189). Αθήνα: Πεδίο.
- 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.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Slee, R. (2020). *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα* (Α. Κουτσοκλήνης, Επιμ. ελλ. έκδ. Α. Κοσφολόγου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Victoria USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, S. (1985). The expansion of special education. *Oxford Review of Education*, 11(2), 157-165.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2017). *Education and disability*. UIS fact sheet no. 40. UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs40-education-and-disability-2017-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *Education and disability: Analysis of data from 49 countries*. Information Paper N. 49. UIS. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) & Global Education Monitoring Report (GEMR). (2017). *Reducing Global Poverty through Universal Primary and Secondary Education*. Policy paper 32/Fact sheet 44. UIS and GEMR. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002503/250392e.pdf>
- United Nations. (2003). Report on Indicators on Promoting and Monitoring the Implementation of Human Rights, HR/MC/2009/3. Office of the United Nations Commissioner for Human Rights, 2008.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>
- United States Agency for International Development (USAID). (2016). Collaboration yields new disability questionnaire module., USAID. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1864/Disability-Module-Announcement-11302016.pdf>
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ. Έ. Γρίβα, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideri, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 27-41). London: David Fulton.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2019). Making sense of 'teaching', 'support' and 'differentiation': the educational experiences of pupils with education, health and care plans and statements in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 98-113.
- World Education Forum (WEF). (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>
- World Health Organization (WHO) & World Bank. (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organization. [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)