ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως προς τις Διαδικασίες Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης: Ελλάδα, Καναδάς, Νέα Ζηλανδία, Χόνγκ Κόνγκ.

Μουστακίδου Πηγή

Θεσσαλονίκη, 2019

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σύγκριση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ως προς τις Διαδικασίες Υποστήριξης της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης: Ελλάδα, Καναδάς, Νέα Ζηλανδία, Χόνγκ Κόνγκ.

Comparing Preschool Curricula on Supporting Inclusion: Greece, Canada, New Zealand, Hong Kong.

Μουστακίδου Πηγή

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συριοπούλου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2019

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Μουστακίδου Πηγή

Περιεχόμενα.

Περίληψη

Abstract

Πρόλογος

Εισαγωγή

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. 7

1.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα. 7

1.1.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος. 7

1.1.2 Κατηγοριοποιήσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων. 9

1.1.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. 13

1.1.4 Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. 18

1.2 Η Εκπαιδευτική Συμπερίληψη. 22

1.2.1 Ο ορισμός της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης. 22

1.2.2 Συμπερίληψη και Αναλυτικό Πρόγραμμα. 26

1.2.3 Πρακτικές Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση.....35

1.2.4 Συμπεριληπτικές Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. 34

1.2.5 Συμπερίληψη στη Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. 42

1.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διεθνείς Τάσεις στη Σύγχρονη Πραγματικότητα. 43

2. Μεθοδολογία της έρευνας. 50

2.1 Ερευνητική Στρατηγική. 50

2.2 Δείγμα. 51

I. Καναδάς. 53

II. Νέα Ζηλανδία. 54

III. Χόνγκ Κόνγκ. 56

IV. Ελλάδα. 58

2.3 Διαδικασίες και Εργαλεία της Έρευνας. 60

2.4 Ανάλυση των Δεδομένων. 64

2.5 Προβλήματα στη Διεξαγωγή της Έρευνας. 65

3. Αποτελέσματα της έρευνας. 66

3.1 Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου. 66

3.2 Αποτελέσματα διαβαθμολογικής αξιοπιστίας. 105

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.....110

4.1 Συζήτηση 110

4.2 Συμπεράσματα 115

4.3 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....117

4.4 Περιορισμοί– Προτάσεις.....120

5. Βιβλιογραφικές παραπομπές.....123

Κατάλογος πινάκων και σχημάτων.

Πίνακας 1. Επίπεδα ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων. 9

Πίνακας 2. Πρότυπη σχεδιαστική δομή για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα..... 14

Πίνακας 3. Συνιστώσες του αναλυτικού προγράμματος. 17

Πίνακας 4. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της συμπερίληψης, ως διαδικασίας. 25

Πίνακας 5. «Ατζέντα 2030 για Αειφόρο Ανάπτυξη», ο στόχος για την εκπαίδευση. 26

Πίνακας 6. Οι κατευθυντήριες γραμμές του UDL, σύμφωνα με τον CAST (2018)..... 39

Πίνακας 7. Συνοπτικά το πλαίσιο IPAA / Αναβαθμισμένη έκδοση του 2014 (Florian, 2014). . 41

Πίνακας 8. Πληροφορίες για τις χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα..... 59

Πίνακας 9. Οι κατηγορίες της έρευνας στη τελική τους μορφή. 62

Πίνακας 10. Κατηγορία 1. Συμπεριληπτικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. 72

Πίνακας 11. Κατηγορία 2. Συμπεριληπτικοί σκοποί και στόχοι αναλυτικού προγράμματος. . 75

Πίνακας 12. Κατηγορία 3. Φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης στη συμπερίληψη. 77

Πίνακας 13. Κατηγορία 4. Μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας στη συμπερίληψη. . 79

Πίνακας 14. Κατηγορία 5. Αξιολόγηση προς όφελος της μάθησης. 84

Πίνακας 15. Κατηγορία 6. Το περιβάλλον της τάξης στη συμπερίληψη. 88

Πίνακας 16. Κατηγορία 7. Υποστηρικτικό υλικό. 89

Πίνακας 17. Κατηγορία 8. Υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. 92

Πίνακας 18. Κατηγορία 9. Υποστηρικτικός ρόλος του ηγέτη. 95

Πίνακας 19. Κατηγορία 10. Συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας. 96

Πίνακας 20. Κατηγορία 11. Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού. 100

Πίνακας 21. Κατηγορία 12. Συνεκτική μετάβαση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. ... 101

Πίνακας 22. Κατηγορία 13. Έλεγχος και εκτίμηση του αναλυτικού προγράμματος 103

Πίνακας 23. Οι βαθμολογίες των κριτηρίων. 105

Πίνακας 24. Το αποτέλεσμα του συντελεστή αξιοπιστίας. 108

Σχήμα 1. Τυπολογία των πολλαπλών αναπαραστάσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα. 10

Σχήμα 2. Άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας 36

Σχήμα 3. Ποσοστό συνολικών αναφορών για κάθε χώρα. 104

Σχήμα 4. Τα πέντε κριτήρια με τις περισσότερες αναφορές. 104

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΚΡΟΝΥΜΙΩΝ & ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	
ACEI	*Association for Childhood Education International*
ARACY	*The Australian Research Alliance for Children and Youth*
CAST	*Centre for Applied Special Technology*
CIEB	*The Center on International Education Benchmarking*
CMEC	*Council of Ministers of Education, Canada*
COP	*Community of Practice*
EFA	*Education for All*
IBE	*International Bureau of Education*
OECD	*Organisation for Economic Co-operation and Development*
OHCHR	*Office of the High Commissioner for Human Rights*
OMEP	*Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*
UNDP	*United Nations Development Programme*
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
OHE	*Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών*

Περίληψη.

Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη πραγματικότητα επαναπροσδιορίζεται, με αποτέλεσμα να θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την εξασφάλιση της ανάπτυξης της εκπαίδευσης αλλά και της παροχής ποιοτικής εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Αντίστοιχα η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση συνιστά πρωτίστως μια σχολική περίοδο κρίσιμη για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και παράλληλα έναν διαρκώς, οικονομικά, αναπτυσσόμενο τομέα. Ως εκ τούτου, η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία έχει αποτελέσει αντικείμενο διεθνούς συζήτησης, με προσανατολισμό σε ανασχεδιασμούς και μεταρρυθμιστικές ενέργειες των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων. Συνυπολογίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να ερευνήσει αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στη τυπική εκπαίδευση, με σκοπό να διαπιστώσει το επίπεδο υποστήριξης των διαδικασιών της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμπεριλαμβάνονται τα προγράμματα της Ελλάδας, της Νέας Ζηλανδίας, του Καναδά (Οντάριο) και του Χόνγκ Κόνγκ, τα οποία εξετάζονται μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ικανοποιητική υποστήριξη από τα προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας, του Οντάριο και του Χόνγκ Κόνγκ, ενώ για το πρόγραμμα της Ελλάδας κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη και θεσμοθέτηση ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος, ικανού να ανταποκρίνεται στη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού.

Λέξεις κλειδιά: *αναλυτικό πρόγραμμα, συμπερίληψη, προσχολική αγωγή, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Abstract

The role of school curriculum is redefined and reconstructed so is considered one of the most important tools for ensuring educational development and provision of quality educational inclusion. Respectively, preschool education primarily constitutes a critical school period to all-round human development as well as an ever-growing economic sector. Therefore, high-quality education at preschool has been the subject of international debate, oriented in redesigns and reform actions of the respective curricula. Thus, the present study aims to examine pre-school curricula for formal education in order to determine the level of supporting educational inclusion processes. In particular, this research includes Greece's, New Zealand's, Canada's (Ontario) and Hong Kong's curricula, examined through content analysis. Results show adequate supporting levels for New Zealand, Ontario and Hong Kong, while Greece's curriculum seems to provide significantly lower levels of support. Therefore, Greece should consider developing and institutionalizing a new reformed curriculum, capable of responding to the diversity of the student population.

Key words: *curriculum, inclusion, pre-school education, mild intellectual disability.*

Πρόλογος.

Το θέμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί πρόταση του επόπτη καθηγητή κ. Ιωάννη Αγαλιώτη, ως ανταπόκριση στο προσωπικό μου ενδιαφέρον για την ενασχόληση με τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, σηματοδοτεί το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς την πολύτιμη συμβολή διαφορετικών και εξίσου σημαντικών ανθρώπων.

Ξεκινώντας από τα άμεσα εμπλεκόμενα, με την παρούσα εργασία, πρόσωπα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου και καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Ιωάννη Αγαλιώτη για την πολύτιμη καθοδήγησή του, τον καθηγητή του Τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ. Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο για την προθυμία του και την βοήθειά του σε θέματα ανάλυσης των δεδομένων και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης κ. Παναγιώτα Γούναρη για την παραχώρηση του λογισμικού προγράμματος που υποστήριξε την ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να αποδώσω στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς η συνεισφορά τους και η άμεση ανταπόκρισή τους, υπήρξε καθοριστική.

Τέλος τις μεγαλύτερες ευχαριστίες οφείλω στον Θοδωρή, στους φίλους μου και στους γονείς μου Σάββα Μουστακίδη και Σουλτάνα Δάνη, οι οποίοι με στήριξαν υλικά και ηθικά σε όλες τις επιλογές της ζωής μου, με την αμέριστη αγάπη τους και την προσοχή τους να με συντροφεύει συνεχώς και αδιαλείπτως.

Εισαγωγή.

Το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* αποτελεί μια σημαντική και θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας, το οποίο καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τα περιεχόμενά της και αντικατοπτρίζει το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο σχεδιάστηκε ή/και εφαρμόζεται. Στη σύγχρονη πραγματικότητα τα αναλυτικά προγράμματα επαναπροσδιορίζονται και αποκτούν έναν δυναμικό ρόλο, καθώς και νέες διαστάσεις, γεγονός που τα επανατοποθετεί στο επίκεντρο εθνικών και παγκόσμιων αναπτυξιακών σχεδίων και συζητήσεων ("Reconceptualizing and repositioning curriculum", IBE-UNESCO, 2017).

Παράλληλα η εκπαιδευτική πολιτική της *συμπερίληψης* στη γενική εκπαίδευση, αποτελεί ένα δυναμικό παγκόσμιο φαινόμενο, που αποτυπώνεται σε θεμελιώδης αρχές και πρακτικές παγκόσμιων οργανισμών, με ηθικές και νομικές διαστάσεις (Vislie, 2003 · Paliokosta and Blandford, 2010). Ειδικότερα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη προσχολική αγωγή, η οποία αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτικά περίοδο, καθώς αναπτύσσονται και θεμελιώνονται βασικές γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την μετέπειτα μαθησιακή πορεία και την ψυχική υγεία του ανθρώπου. Το γεγονός αυτό, καθιστά τη εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με *ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες* στη προσχολική αγωγή, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, τόσο στον ερευνητικό τομέα, όσο και αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική ανά τις χώρες (Frankel, Gold & Ajodhia-Andrews, 2010 · Spiker, Hebbeler, & Barton, 2011).

Στο πλαίσιο αυτών των διεθνών εξελίξεων τα αναλυτικά προγράμματα καλούνται αφενός να ανταποκριθούν σε διεθνείς ανταγωνιστικές μετρήσεις, με κριτήρια ανάπτυξης της ποιότητάς τους και της απόδοσης των μαθητών (Florian, 2015) και αφετέρου να υποστηρίξουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, υποστηρίζοντας τις διαδικασίες της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Σύμφωνα με τον οργανισμό UNESCO (2009), η έννοια της συμπερίληψης συνδέεται στενά και ενισχύεται με/από την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, χωρίς να εξασφαλίζεται όμως ότι θα έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν δεν τους προσφέρεται καθολική πρόσβαση και συμμετοχή (Wesley & Buysse, 2010).

Ως εκ τούτου, η συσχέτιση των εννοιών του *αναλυτικού προγράμματος* και της *συμπερίληψης,* αποτυπώνεται σε πληθώρα θεωρητικών μελετών, αναδεικνύοντας τη δυναμική τους σχέση. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία, φαίνεται να υπάρχουν ελάχιστες μελέτες ανάλυσης ή/και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς την υποστήριξη της συμπερίληψης. Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, οι ελάχιστες μελέτες επί του εξεταζόμενου θέματος αποκαλύπτουν ότι η ποιότητα των υποστηρικτικών πρακτικών συμπερίληψης στη τυπική προσχολική αγωγή αξιολογείται ιδιαίτερα χαμηλά (Vlachou & Fyssa, 2016), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να μην είναι έτοιμοι να την υποστηρίξουν (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014 · Pappas, Papoutsi, & Drigas, 2018 · Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014).

Στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια εξετάζεται το ζήτημα της υποστήριξης των διαδικασιών της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στη προσχολική αγωγή, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα εξετάζονται τα προγράμματα της Ελλάδας, του

Καναδά (Οντάριο), της Νέας Ζηλανδίας και του Χόνγκ Κόνγκ, μέσω της *ανάλυσης περιεχομένου*. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι αφενός να εξετάσει το επίπεδο υποστήριξης της συμπερίληψης για κάθε χώρα ξεχωριστά και αφετέρου να συγκρίνει τα αποτελέσματα του προγράμματος της Ελλάδας με εκείνα των υπόλοιπων χωρών.

Στο 1ο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αποτελεί τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των βασικών ορισμών που πραγματεύονται, δηλαδή του *αναλυτικού προγράμματος* και της *εκπαιδευτικής συμπερίληψης*, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και υπό το πρίσμα των διεθνών εξελίξεων. Ειδικότερα, αναφέρονται οι κατηγοριοποιήσεις και τα επίπεδα ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος, οι σύγχρονες προσεγγίσεις, οι βασικότερες συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και κατευθύνσεις καθώς και ο ρόλος της προσχολικής αγωγής σε σχέση με την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος αναφέρονται οι ερευνητικές επιδιώξεις.

Στο 2ο κεφάλαιο, το οποίο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζεται η ερευνητική στρατηγική και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Περιγράφεται το δείγμα, οι κατηγορίες κωδικοποίησης, ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων και τέλος οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής.

Στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω πινάκων, συνοδευόμενα από διευκρινιστικές παρατηρήσεις.

Τέλος, στο 4ο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση και σύνδεση των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία καταλήγοντας σε συμπεράσματα, ενώ παράλληλα αναφέρονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται οι προτάσεις που προκύπτουν.

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας.

1.1 Τα Αναλυτικά Προγράμματα.

1.1.1 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος.

Το σχολικό *αναλυτικό πρόγραμμα*[1] αποτελεί μια σημαντική και θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε χώρας, το οποίο όχι μόνο καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τα περιεχόμενά της, αλλά αντικατοπτρίζει το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο, στο οποίο σχεδιάστηκε ή/και εφαρμόζεται.

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα», ποικίλουν συχνά, ανάλογα με τις συμπεριλαμβανόμενες διαστάσεις που προτείνει το ίδιο το πρόγραμμα, αλλά και τις προθέσεις κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού του. Έτσι, σύμφωνα με τον Stenhouse (2003), το αναλυτικό πρόγραμμα φιλοδοξεί να μετατρέψει την θεωρία μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε πράξη, ενώ σύμφωνα με τον Νούτσο (1988), το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα από τα επίπεδα ανάλυσης του προσανατολισμού της ίδιας της παιδαγωγικής πρακτικής. Άλλοι ορισμοί αναφέρουν ότι «*οι σκοποί και το περιεχόμενο αποτελούν τον πυρήνα της έννοιας του αναλυτικού προγράμματος*» (Γρόλλιος, 2005, σελ. 25) αλλά και ειδικότερα ότι τα αναλυτικά προγράμματα προτείνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τους τρόπους και τις μεθόδους της, την χρονική της διάρκεια, τις διαδικασίες

[1] Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος συναντάται και ως «*Πρόγραμμα Σπουδών*», «*Σχολικό Πρόγραμμα*», «*Κουρίκουλα*» και «*Curriculum*».

και το επίπεδο της αξιολόγησής της και τέλος τους αποδέκτες της (Bernstein, 2000 · Holmes and McLean, 1992).

Πέρα όμως από τις διαφοροποιήσεις που συναντούμε στην προσπάθεια του θεωρητικού προσδιορισμού του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα», παρατηρούμε συχνά και εννοιολογικές διακρίσεις του όρου «curriculum», στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (Marsh, 1999 · Westphalen, 1998), παρόλο που οι δύο αυτοί όροι, στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, συχνά ταυτίζονται.

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), το νέου τύπου αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή το *curriculum*, διαφοροποιείται από το απλό σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και συνίσταται από μια κυκλική διαδικασία ανατροφοδότησης, με εκπαιδευτικούς στόχους και διαδικασίες αξιολόγησης.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν την πολυπλοκότητα του θεωρητικού αυτού ζητήματος, σε συνάρτηση με το πλαίσιο της προκείμενης έρευνας, επιλέχθηκε στη παρούσα εργασία να χρησιμοποιείται ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα», προσδιορίζοντας κατά βάση τα σχολικά εκείνα προγράμματα, που πληρούν τουλάχιστον τέσσερα βασικά, δομικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά παρουσιάστηκαν από τον Tayler (1949):

I. Επιδιωκόμενοι σκοποί/στόχοι.
II. Εκπαιδευτικές εμπειρίες, προς επίτευξη των σκοπών/στόχων.
III. Εκπαιδευτική οργάνωση των εμπειριών (παιδαγωγική μεθοδολογία).
IV. Αξιολόγηση της επίτευξης των σκοπών/στόχων.

1.1.2 Κατηγοριοποιήσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Το ζήτημα της εννοιολόγησης και της αποσαφήνισης του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» δεν αφορά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αφού αντικατοπτρίζει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του και την πολυεπίπεδη ανάπτυξή του. Ως προς την προσπάθεια λοιπόν του προσδιορισμού τους, τα αναλυτικά προγράμματα, παρουσιάζουν ποικίλες κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το κριτήριο της κατηγοριοποίησης.

Μια από τις σημαντικότερες κατηγοριοποιήσεις σε επίπεδο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων είναι αυτή του van den Akker (2013b, σελ. 539), η οποία αφορά διαδικασίες πολιτικών επιλογών, στρατηγικού σχεδιασμού και ανάπτυξης αλλά και αξιολόγησης και εφαρμογής. Συνοπτικά οι κατηγορίες παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα, συνοδευμένες από ένα παράδειγμα επεξήγησης/εφαρμογής, όπως αυτά παρουσιάζονται στην αντίστοιχη βιβλιογραφική αναφορά.

Πίνακας 1. Επίπεδα ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Περιγραφή	*Επίπεδο*	*Παράδειγμα*
Διεθνές / Συγκριτικό	*Υπέρ-επίπεδο*	*Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφορών για τη Γλώσσα*
Εθνικό / Κρατικό / Κοινωνικό / Συστημικό	*Μάκρο-επίπεδο*	*Βασικοί στόχοι επίτευξης*
Σχολικό / Θεσμικό	*Μέσο-επίπεδο*	*Σχολικό πρόγραμμα*
Επίπεδο τάξης	*Μίκρο-επίπεδο*	*Διδακτικό σχέδιο*
Ατομικό / Προσωπικό επίπεδο	*Νανό-επίπεδο*	*Ατομικό σχέδιο μάθησης*

Προσεγγίζοντας λεπτομερέστερα τα επίπεδα ανάπτυξης, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στον *πίνακα 1*, μπορούμε να εξετάσουμε ζητήματα που αφορούν στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, στην έρευνα που συνήθως πραγματοποιείται γύρω από αυτά, αλλά και στην ανατροφοδότηση που προκύπτει ώστε να υπάρξουν οι ανάλογες μεταρρυθμιστικές ενέργειες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον van den Akker (2013b), η ανάπτυξη στο *Υπερ-επίπεδο* και στο *Μάκρο-επίπεδο*, περιορίζεται σε σχεδιασμούς "γενικότερης φύσης" και αναφέρεται συνήθως σε διεθνείς συμβάσεις, με στόχους που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ ενδέχεται να ανατροφοδοτείται από διεθνείς συγκριτικές μελέτες. Αντίστοιχα στο *Μεσό-επίπεδο* και στο *Μίκρο-επίπεδο*, δύναται να εφαρμοστούν ειδικότεροι σχεδιασμοί, ανάλογα με την περιοχή δράσης, καθώς αφορούν συνήθως σε πρακτικές που πραγματοποιούνται στην σχολική τάξη.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν την ανάγκη της ολόπλευρης εξέτασης του ζητήματος της ανάπτυξης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων, κατανοούμε την σημασία των πολλαπλών αναπαραστάσεών τους, ανάλογα με τις εξεταζόμενες παραμέτρους. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί και η τυπολογία που κατατάσσει τα αναλυτικά προγράμματα με βάση την εκπροσώπηση (Goodlad, 1994), στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους (van den Akker, 2003).

Σχήμα 1. Τυπολογία των πολλαπλών αναπαραστάσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα.

Προτιθέμενο	•*Ιδεατό (όραμα / βασική φιλοσοφία)* •*Επίσημο/Γραπτό (καθορισμένες προθέσεις)*
Εφαρμοζόμενο	•*Αντιληπτό (ερμηνεία από τους αποδέκτες)* •*Λειτουργικό (δράση διδασκαλίας-μάθησης)*
Επιτευχθέν	•*Βιωματικό (η εμπειρία μάθησης ως βίωμα των μαθητών)* •*Κατακτηθέν (μαθησιακά αποτελέσματα)*

Η τυπολογία αυτή, όπως παρουσιάζεται στο *σχήμα 1* (van den Akker, 2013a, σελ. 56), αναδεικνύει τη σημασία του ρόλου της εμπλοκής, σε διαφορετικές φάσεις, τόσο των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής και του σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι είναι οι τελικοί αποδέκτες. Περαιτέρω διακρίσεις γίνονται με κριτήριο (Χατζηγεωργίου, 2004):

I. Την δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού[2] ή/και του μαθητή[3] (Μπούντα, 2009), οπότε αυτά διαχωρίζονται σε:
   - «Ανοικτά», όπου αφενός ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει εναλλακτικά το περιεχόμενο, μέσω τροποποιήσεων ή εμπλουτισμών και αφετέρου ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην διαδικασία της διδασκαλίας (Χατζηγεωργίου, 2003).
   - «Κλειστά», όπου ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα παρέμβασης, αλλά καλείται να ακολουθεί τις προτάσεις διδασκαλίας, όπως αυτές παρουσιάζονται ολοκληρωμένα.

II. Την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε αυτά διαχωρίζονται σε:
   - «Γραμμικής μορφής», όπου οι έννοιες του περιεχομένου εισάγονται με μια γραμμική ακολουθία προόδου.
   - «Σπειροειδούς μορφής», όπου οι βασικές έννοιες του περιεχομένου εισάγονται σε μικρές ηλικίες – σχολικές τάξεις και επαναλαμβάνονται διαρκώς σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικές εμβαθύνσεις και συνδέσεις.

[2] Στη παρούσα μελέτη ο όρος « ο εκπαιδευτικός» αντικαθιστά τον όρο «ο/η εκπαιδευτικός», χάριν συντομίας.
[3] Στη παρούσα μελέτη ο όρος «ο μαθητής» αντικαθιστά τον όρο «ο/η μαθητής/τρια», χάριν συντομίας.

III. Τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, οπότε αυτά διαχωρίζονται σε:

- «Επίσημα» αναλυτικά προγράμματα, τα οποία θεσπίζονται από το εκάστοτε κράτος ή/και τους αρμόδιους φορείς, και αποτελούν έκφραση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- «Κρυφά» αναλυτικά προγράμματα (Jackson, 1968), τα οποία ουσιαστικά αποτελούν όσα μαθαίνουν οι μαθητές και τα οποία δεν υπάγονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και όλες οι μορφές της άτυπης διδασκαλίας.

IV. Το περιεχόμενό τους και τις δυνατότητες εφαρμογής του, οπότε αυτά χωρίζονται σε:

- «Παραδοσιακά», τα οποία επικεντρώνονται κυρίως στο περιεχόμενο της μάθησης, παραθέτοντας διδακτικές ενότητες, χωρίς να προτείνουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία.
- «Σύγχρονα ή τύπου curriculum», τα οποία αναπτύσσονται με βάση σύγχρονα πορίσματα των επιστημών της αγωγής, της διδακτικής μεθοδολογίας, και της ψυχολογίας (Κιτσαράς, 2004).

Τέλος, μια ακόμα διάκριση που συναντάται είναι αυτή που συσχετίζεται με συγκεκριμένες ιδεολογικές και φιλοσοφικές θεωρίες. Σύμφωνα με τον Marsh (1997), τα αναλυτικά προγράμματα προσανατολίζονται με βάση τις επικρατούσες ιδεολογίες, γεγονός που συνεπάγεται ότι η συστηματική μελέτη τους μπορεί να μας δώσει ισχυρές ενδείξεις για τον πολιτικό προσανατολισμό της κοινωνίας, στην οποία αυτό αναπτύχθηκε. Παραδείγματα τέτοιων προσανατολισμών μπορεί να διαμορφώνουν *τεχνοκρατικά, αναδομητικά, ανθρωπιστικά* ή/και *ακαδημαϊκά* αναλυτικά προγράμματα (Κουτσελίνη, 2013).

1.1.3 Σύγχρονες προσεγγίσεις στον σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζονται στην προσπάθεια προσδιορισμού των διαστάσεων, των επιπέδων και των πτυχών των αναλυτικών προγραμμάτων, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τις προκλήσεις που παρουσιάζονται κατά τον σχεδιασμό ή και την αναθεώρησή τους. Η σημαντικότητα του πρότυπου μοντέλου που ακολουθείται για την ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος είναι προφανής, καθώς καθορίζει όλη την μετέπειτα εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτό των σύγχρονων και διεθνών εξελίξεων, εντάσσεται και η προσπάθεια ανάπτυξης μιας βασικής σχεδιαστικής δομής για τα αναλυτικά προγράμματα, η οποία θα λειτουργεί σαν πρότυπο και θα μπορεί στη συνέχεια να προσαρμόζεται στο εκάστοτε εθνικό πλαίσιο. Το πρότυπο αυτό προτάθηκε από τους οργανισμούς UNESCO και IBE, με το όνομα «*Πρότυπη, σχεδιαστική δομή για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα*» (IBE-UNESCO, 2017a) και δομείται σε έντεκα σχεδιαστικές παραμέτρους (*πίνακας 2).* Η προσπάθεια αυτή, μαζί με άλλες διεθνείς μελέτες, αφορμάται από την διακυβερνητική δέσμευση «*Ατζέντα 2030 για Αειφόρο Ανάπτυξη»*, η οποία θέτει 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης, με απώτερο σκοπό την εξάλειψη της φτώχειας.

Καθώς η εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους προαναφερθέντες στόχους, το αναλυτικό πρόγραμμα τίθεται στο επίκεντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αναγνωρίζεται ως μια πιο δυναμική, πιο σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, από τις τρέχουσες εννοιολογήσεις του.

Πίνακας 2. Πρότυπη σχεδιαστική δομή για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

1η παράμετρος: **Εισαγωγή.**	*1. Σκοπός και λειτουργία →Καθορίζει τα πρότυπα για την ποιότητα του σχεδιασμού και της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και του έργου των συμμετεχόντων.* *2. Καθορίζει το πεδίο εφαρμογής, αλλά και ειδικότερα θέματα που αφορούν το εκάστοτε εθνικό πλαίσιο.*
2η παράμετρος: **Το όραμα.**	***1.*** *Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, και να την αντιμετωπίζουν ως διά βίου δραστηριότητα.* ***2.*** *Αναπτύσσει τις δυνατότητες κάθε μαθητή στο μέγιστο δυνατό.* ***3.*** *Είναι συμπεριληπτικό, σύγχρονο και ευέλικτο στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.* ***4.*** *Οι απόφοιτοι είναι οπλισμένοι με εκτεταμένο πεδίο γνώσεων, τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν παραγωγικά και δημιουργικά.* ***5.*** *Προωθεί και διατηρεί την κουλτούρα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις της κοινωνίας.*
3η παράμετρος: **Σκοποί και στόχοι.**	***1.*** *Παρέχει σύγχρονες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.* ***2.*** *Καλλιεργεί στους εκπαιδευόμενους αυτοπεποίθηση και την ικανότητα να εφαρμόζουν τη γνώση παραγωγικά, δημιουργικά και ηθικά, σε πραγματικές συνθήκες.* ***3.*** *Ενσταλάζει στους εκπαιδευόμενους την ουσιαστική κατανόηση της ιστορίας, του πολιτισμού και της κοινωνίας και αλλά και των ευθυνών τους, ως πολίτες του κόσμου.* ***4.*** *Ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, και να την αντιμετωπίζουν ως διά βίου δραστηριότητα.* ***5.*** *Ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη δημιουργική και συμμετοχική διδασκαλία.* ***6.*** *Εξασφαλίζει ότι η ατομικότητα κάθε μαθητευόμενου αναγνωρίζεται και γίνεται σεβαστή, καθώς και ότι το δυναμικό του μεγιστοποιείται ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία, το φύλο ή το επίπεδο των ικανοτήτων του.*
4η παράμετρος: **Αξίες και αρχές.**	***1.*** *<u>Αξίες</u> → Σεβασμός, ανεκτικότητα, δέσμευση για την μέγιστη επίτευξη των στόχων και ακεραιότητα.* ***2.*** *<u>Αρχές</u>, μέσω των οποίων διασφαλίζεται η ποιότητα:* ▪ *Συνάφεια και σύνδεση της διδασκαλίας με το εξωσχολικό πλαίσιο (τοπικό και παγκόσμιο).* ▪ *Εξισορρόπηση των παρεχόμενων γνώσεων με εφαρμόσιμες δεξιότητες και αξίες.* ▪ *Συνοχή και σύνδεση των θεματικών περιοχών.* ▪ *Σχεδιασμός ώστε να προωθείται η ισότητα ανεξάρτητα από πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές και γεωγραφικές συνθήκες.* ▪ *Σχεδιασμός ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλοι οι εκπαιδευόμενοι (προαναφερθείσες μειονότητες, χαρισματικοί, μαθησιακές δυσκολίες) και ειδικές προβλέψεις για όσους αντιμετωπίζουν σωματικές, ψυχολογικές ή/και συναισθηματικές προκλήσεις.* ▪ *Εξασφάλιση ευελιξίας, ώστε να υπάρχει αναγνώριση και ανταπόκριση στο συνεχώς μεταβαλλόμενο φάσμα των αναγκών, ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών των μαθητευόμενων.*
5η παράμετρος: **Φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης.**	***1.*** *Συνεχής προσπάθεια για βελτίωση των επιδόσεων κάθε εκπαιδευόμενου.* ***2.*** *Κάθε εκπαιδευόμενος είναι μοναδικός και αναπτύσσει τις ικανότητές του με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετικά στάδια.* ***3.*** *Οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούνται και αναπτύσσονται πολυδιάστατα, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες.* *4. Εμβάθυνση και ουσιαστική εμπέδωση της γνώσης, ώστε κάθε εκπαιδευόμενος, σύμφωνα με τις ικανότητές του, να "μετακινηθεί" από την απλή γνώση στην επίτευξη υψηλών δεξιοτήτων.* ***5****. Η διδασκαλία πρέπει να είναι ενδιαφέρουσα και ευχάριστη.*

6η παράμετρος: **Αρχιτεκτονική του Αναλυτικού Προγράμματος.**	***1.*** *Το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (καθορίζει πρότυπα και απαιτήσεις για όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών σε όλα τα επίπεδα και συνοδεύεται από συμπληρωματικά επεξηγηματικά έγγραφα).* ***2.*** *Τομείς Μαθησιακών Δηλώσεων (θεματικές και διαθεματικές προσεγγίσεις).* ***3****. Υποστηρικτικό υλικό (σχολικά βιβλία, τα παρεχόμενα από τις αρμόδιες αρχές υλικά, τα παρεχόμενα από τους εκπαιδευτικούς υλικά ώστε να "συναντούν" τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων).*
7η παράμετρος: **Η σημασία της ικανότητας.**	***1.****Γνώσεις+δεξιότητες+συμπεριφορές=ικανότητες.* ***2.****Βασικοί τομείς ανάπτυξης ικανοτήτων: τεχνολογία, επικοινωνία, ανάλυση-σύνθεση, δημιουργική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, συνεργασία.*
8η παράμετρος: **Θεματικές διδασκαλίας.**	***1.*** *Οι θεματικές διδασκαλίας ομαδοποιούνται σε ευρείς περιοχές.* ***2.*** *Χρήση της διαθεματικής διδασκαλίας.* ***3.*** *Βασικές διαθεματικές περιοχές διδασκαλίας: διατήρηση της εθνικής κουλτούρας, βιωσιμότητα και περιβάλλον, ο αντίκτυπος και οι προκλήσεις της τεχνολογίας, επίγνωση και κατανόηση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.).* ***4.*** *Κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των θεματικών διδασκαλίας.* ***5.*** *Κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των διαθεματικών περιοχών διδασκαλίας.*
9η παράμετρος: **Μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας.**	***1.*** *Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να θέσουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους εκπαιδευόμενους, καθώς και να αναγνωρίζουν την μοναδικότητά τους (ενδιαφέροντα, ικανότητες, ανάγκες, μαθησιακό στυλ κ.α.).* ***2.*** *Προτεινόμενοι τύποι διδακτικών στρατηγικών: ευέλικτες ομάδες, γλωσσικές δραστηριότητες, εστίαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων, αυτό-κατεύθυνση από τους εκπαιδευόμενους.*
10η παράμετρος: **Αξιολόγηση εκπαιδευόμενων.**	***1.*** *Κεντρικός σκοπός της αξιολόγησης, είναι να συγκεντρώνει πληροφορίες, ώστε να κατευθύνει μελλοντικά προγράμματα διδασκαλίας.* ***2.*** *Η αξιολόγηση είναι συνεχής διαδικασία με τα εξής στάδια: σχεδιασμός, συγκέντρωση πληροφοριών, λήψη αποφάσεων, δράσεις.* ***3.*** *Οι επίσημες διαδικασίες εξέτασης υπόκεινται σε όλες τις απαιτήσεις της αξιολόγησης, όπως αυτές αναφέρθηκαν.*
11η παράμετρος: **Έλεγχος και εκτίμηση.**	***1.*** *Ο σκοπός του ελέγχου/αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος, είναι να επιβεβαιώσει ότι α) οι προθέσεις του υλοποιούνται και β) πληρούνται οι δείκτες ποιότητας.* ***2.*** *Η διαδικασία αυτή είναι συνεχής και τροφοδοτεί με νέες προτάσεις για μελλοντικούς σχεδιασμούς και αναμορφώσεις.*

Η επιτακτική αυτή ανάγκη για μεταρρυθμίσεις και ανασχεδιασμούς των αναλυτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν νωρίτερα, επαναπροσδιορίζει τον ρόλο τους στις εξής διαστάσεις ("Reconceptualizing and repositioning curriculum", IBE-UNESCO, 2017, σελ. 8):

- *Το πρώτο επιχειρησιακό εργαλείο για την εξασφάλιση της συνεχούς ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και των συστημάτων διδασκαλίας.*
- *Καταλύτης για την καινοτομία, τη διάσπαση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.*
- *Ισχύς για κοινωνική ισότητα, δικαιοσύνη, συνοχή, σταθερότητα και ειρήνη.*
- *Συνεκτικός πυρήνας των εκπαιδευτικών συστημάτων.*
- *Παράγοντας της δια βίου μάθησης.*
- *Καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης.*
- *Καθοριστικός παράγοντας του κόστους των συστημάτων εκπαίδευσης και διδασκαλίας.*
- *Ένα σύστημα δια βίου μάθησης από μόνο του.*

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, το αναλυτικό πρόγραμμα αποδεσμευμένο από το εκάστοτε εθνικό πλαίσιο, εννοιολογείται στο *Υπερ-επίπεδο* ως «*δυναμική και μετασχηματιστική άρθρωση συλλογικών προσδοκιών για το σκοπό, την ποιότητα και τη συνάφεια της εκπαίδευσης και της μάθησης, με την ολιστική και χωρίς αποκλεισμούς, δίκαιη, ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη, αλλά και με την ευημερία των σημερινών και των μελλοντικών γενεών*» (“Reconceptualizing and repositioning curriculum”, IBE-UNESCO, σελ. 13).

Σύμφωνα με τον van den Akker, (2013a) μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις στον ανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, είναι η δημιουργία ισορροπίας και συνεκτικότητας μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών του. Οι δέκα αυτές συνιστώσες, όπως παρουσιάζονται στον *πίνακα 3* (van den Akker, 2013a, σελ. 58), παρομοιάζονται με ιστό

αράχνης, τονίζοντας έτσι α) τις μεταξύ τους διασυνδέσεις/εξαρτήσεις, β) τις εύθραυστες ισορροπίες στις σχέσεις αλλά και γ) την ανάγκη για την ισόρροπη ανάπτυξή τους.

Πίνακας 3. Συνιστώσες του αναλυτικού προγράμματος.

Το όραμα →	*Γιατί μαθαίνουν;*
Σκοποί και στόχοι →	*Προς ποιους στόχους κατευθύνεται η μάθηση;*
Περιεχόμενο →	*Τι μαθαίνουν;*
Δραστηριότητες διδασκαλίας →	*Πώς μαθαίνουν;*
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού →	*Πώς διαμεσολαβεί στη μάθηση;*
Υλικά και πόροι →	*Με τι μαθαίνουν;*
Ομαδοποίηση →	*Με ποιόν μαθαίνουν;*
Τοποθεσία →	*Πού μαθαίνουν;*
Χρόνος →	*Πότε μαθαίνουν;*
Αξιολόγηση →	*Πώς μετριέται η πρόοδος της μάθησης;*

1.1.4 Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Ο ορισμός και η εννοιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και οι διάφορες κατηγοριοποιήσεις στις οποίες αυτά υπόκεινται, παρουσιάστηκαν εν συντομία στα προηγούμενα κεφάλαια, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα εισαγωγικό θεωρητικό πλαίσιο στον αναγνώστη. Τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν αφορούν στην πλειονότητά τους όλες τις σχολικές βαθμίδες και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια. Στη παρούσα μελέτη το ενδιαφέρον εστιάζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Α.Π.Π.Α.Ε.), όπως αυτά θεσμοθετούνται από τους επίσημους κρατικούς φορείς.

Ο όρος «προσχολική αγωγή[4]» διαφοροποιείται ανάλογα την χωρά στην διεθνή βιβλιογραφία, ενώ συνήθως αναφέρεται στη πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης (*preschool/kindergarten/pre-primary school*) η οποία προηγείται της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (*primary/elementary school)* και περιλαμβάνει συνήθως τις ηλικιακές ομάδες 4-6 ετών[5]. Η βαθμίδα αυτή αντιστοιχεί στο ελληνικό *Νηπιαγωγείο* και ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική και το νομοθετικό πλαίσιο κάθε χώρας, μπορεί να είναι υποχρεωτικής ή προαιρετικής φοίτησης. Επίσης δύναται να είναι δημόσια ή ιδιωτική ή/και να συγχρηματοδοτείται από δημόσιους φορείς (European Commission Europe, 2016).

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται, η προσχολική αγωγή συνιστά πρωτίστως μια σχολική περίοδο κατά την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται ολόπλευρα (De Boo, 2000 · Eshach & Fried, 2005) και παράλληλα έναν διαρκώς, οικονομικά, αναπτυσσόμενο τομέα (Roopnarine & Johnson, 2006). Ως εκ τούτων, η υψηλής ποιότητας

[4] Στο κείμενο της παρούσας μελέτης αντικαθιστά τον όρο «*Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*», χάριν συντομίας.
[5] Ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας οι ηλικίες μπορεί να διαφοροποιούνται.

εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία έχει αποτελέσει αντικείμενο διεθνούς συζήτησης, με πρωταγωνιστές κυβερνητικούς και πολιτικούς ιθύνοντες, ακαδημαϊκούς και ερευνητές (Raikes, Devercelli, & Kutaka, 2015). Επιπλέον οργανισμοί, όπως ο ACEI και ο OMEP, ανέπτυξαν διεθνείς κατευθυντήριες γραμμές, σε μια προσπάθεια να ορίσουν τα βασικά συστατικά στοιχεία της ποιότητας στην προσχολική αγωγή. Τα βασικά αυτά στοιχεία εστιάζουν (Bergen & Hardin, 2013): α) σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, β) σε (αναπτυξιακά και πολιτισμικά) κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, γ) σε κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, δ) στην συνεργασία των γονέων και της κοινότητας και ε) στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με αναπηρίες.

Συνεκτιμώντας τα όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό ότι τα υψηλής ποιότητας Α.Π.Π.Α.Ε. αποτελούν κύριο μέλημα της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής (Jalongo et al, 2004) και βρίσκονται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στο πλαίσιο αυτό τα σύγχρονα Α.Π.Π.Α.Ε., τείνουν να παρουσιάζουν επιπλέον κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως να είναι «ανοιχτού» τύπου (Page, 2000) και να προτείνουν την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Moss & Harvie 2015), με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι κυρίως διαμεσολαβητικός ή/και συνεργατικός (Κουτσουβάνου, 2003).

i) Προσχολική Αγωγή και Μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα αναλυτικά προγράμματα στη προσχολική αγωγή, όπως αυτό αποτυπώθηκε νωρίτερα, οφείλεται κυρίως στην σημαντικότητα της εκπαίδευσης κατά την πρώτη παιδική ηλικία αλλά και στη σύνδεση της ποιότητάς της με την μετέπειτα μαθησιακή πορεία των εμπλεκόμενων μαθητών (Deming, 2009 · Duncan & Magnuson 2013 ▪ Shonkoff & Phillips, 2000).

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια σημαντική περίοδο στη ζωή των ανθρώπων, καθώς αναπτύσσονται θεμελιώδης γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την μελλοντική σωματική και ψυχική υγεία (Bredekamp & Copple, 1998 · Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006 · Nelson & Sheridan, 2011). Στα ευρήματα αυτά, συνηγορούν και μελέτες οι οποίες συμπεραίνουν ότι η παροχή υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης συνδέεται με καλύτερα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τους μαθητές (Burger, 2010 · Melhuish, 2011) αλλά και με γενικότερα ανταποδοτικά οφέλη για την κοινωνία (Barnett & Masse, 2007 · Heckman, Hyeok Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010).

Τα σημαντικά αυτά αποτελέσματα δεν εξαντλούνται στο πλαίσιο της αγωγής παιδιών με «τυπική ανάπτυξη», αλλά περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, αλλόγλωσσα παιδιά καθώς και παιδιά με αναπηρίες (Barnett, 2011 · Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010 · Duncan & Magnuson, 2013 ▪ Spies, Buckel & Wagner, 2003), συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με *Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες* (Η.Ε.Α.).

Ο όρος *Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες,* αναφέρεται στους μαθητές που εμφανίζουν σχετικά μικρή απόκλιση σε σχέση με τον "τυπικό" μαθητικό πληθυσμό, αναφορικά με την σχολική τους απόδοση, και οι οποίοι με κατάλληλη υποστήριξη, μπορούν να συμμετέχουν στην γενική εκπαίδευση (Αγαλιώτης, 2012). Εν γένει, τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές με Η.Ε.Α. μπορεί να αφορούν τον γνωστικό, τον ακαδημαϊκό ή/και τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα (Meese, 2001). Ειδικότερα, στις Η.Ε.Α. συγκαταλέγονται οι μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, διανοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες, συναισθηματικές/ συμπεριφορικές διαταραχές, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή/και άλλες αδιευκρίνιστες διαταραχές (Lerner & Johns, 2011).

Η "διάγνωση" των μαθητών με Η.Ε.Α. στην προσχολική εκπαίδευση, ή και πριν από αυτήν, γίνεται σε λίγες περιπτώσεις, λόγω των μεγάλων αναπτυξιακών διακυμάνσεων κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο. Αντ' αυτού, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «αναπτυξιακή καθυστέρηση», υπονοώντας ότι ο μαθητής παρουσιάζει πιο αργό ρυθμό ανάπτυξης, σε σχέση με τον "τυπικό", συνομήλικο πληθυσμό (Hardoff et al., 2005 ▪ Lerner & Johns, 2011). Το γεγονός αυτό ενισχύεται, καθώς οι Η.Ε.Α. δεν είναι ορατώς εμφανείς, με αποτέλεσμα συχνά στο σχολικό πλαίσιο, να θεωρείται ότι ο μαθητής απλώς δεν προσπαθεί αρκετά (Edyburn, 2006).

Ανεξάρτητα λοιπόν από το εάν υπάρχει διάγνωση ή όχι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με Η.Ε.Α., εκπαιδεύονται σε μεγάλο ποσοστό σε σχολικές δομές και τάξεις τυπικής φοίτησης. Το γεγονός αυτό ενισχύει και στις δύο περιπτώσεις την αξία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην προσχολική αγωγή, αλλά και τη σχέση της με τα Α.Π.Π.Α.Ε.

1.2 Η Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.

1.2.1 Ο ορισμός της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.

Η ανασκόπηση της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» (*inclusion*) ή/και «εκπαιδευτική συμπερίληψη», προτείνει πληθώρα ερμηνειών, γεγονός που ενδέχεται να οδηγεί σε παρανοήσεις, αλλά και σε λανθασμένες πρακτικές (Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler & Sharma, 2013). Παρόλο που υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες συμφωνίας σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικά με τα ζητήματα που αναφέρθηκαν νωρίτερα, το ιδεώδες της συμπερίληψης βασίζεται στο ανθρώπινο δικαίωμα πρόσβασης σε ισότιμες, κοινές δομές εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από ενδεχόμενες αναπηρίες ή/και άλλου είδους διακρίσεις (Peters, 2007 ▪ Winter & O'Raw, 2010).

Έτσι, σύμφωνα με τον Parra Dussan (2011), υπάρχει διάκριση και μεταξύ των όρων «συμπερίληψη» και «εκπαιδευτική συμπερίληψη», καθώς ο πρώτος αναφέρεται σε θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ ο δεύτερος αφορά τις προβλέψεις και τις ενέργειες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών δομών, ώστε τα δικαιώματα αυτά να μπορούν να γίνουν πράξη. Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, η παρούσα εργασία εξετάζει θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική συμπερίληψη, παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία οι δύο αυτοί όροι ταυτίζονται συχνά. Λόγω αυτού, στη παρούσα εργασία θα χρησιμοποιείται ο όρος «συμπερίληψη» σε αντικατάσταση, προς αποφυγή παρανοήσεων[6].

Οι διαφοροποιήσεις λοιπόν που παρατηρούνται στους ορισμούς της συμπερίληψης, μπορεί να αφορούν τόσο το περιεχόμενό τους, όσο και την χρήση διαφορετικών όρων (π.χ.

[6] Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση θα υπάρχει σχετική διευκρίνιση.

ενσωμάτωση, ένταξη κτλ.), οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, αλλά στην ουσία τους διαφέρουν (D'Alessio & Watkins, 2009 · Valcarce Fernández, 2011). Συγκεκριμένα οι όροι *ενσωμάτωση* και *ένταξη*, υπονοούν διαδικασίες προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ ο όρος *συμπερίληψη*, προϋποθέτει προβλέψεις στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε να μπορούν να εκπαιδεύονται όλοι ανεξαιρέτως (Robayo Acuña & Cárdenas, 2017). Η πιο συχνή εννοιολογική διαφοροποίηση του όρου, προσανατολίζεται στο ζήτημα που αφορά στο δίλλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής, προς την αποδόμηση ή τη συντήρηση του πεδίου της ειδικής αγωγής (Ainscow & Miles, 2009). Η προοπτική αυτή της αποδόμησης προβλέπει τη δημιουργία ενός γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, ικανού να εκπαιδεύει όλους τους μαθητές (Cigman, 2007). Άλλες διαφοροποιήσεις αφορούν τον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται η έννοια της συμπερίληψης, με τις πιο σύγχρονες εξελίξεις να στρέφονται προς όφελος του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και όχι μόνο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Armstrong, 2008 · Booth & Ainscow, 2000 ▪ Clough & Corbett, 2000).

Σε μια προσπάθεια να λοιπόν να αποσαφηνιστούν οι διάφοροι ορισμοί, αλλά και οι κεντρικές ιδέες που διέπουν την συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη, οι Ainscow & Miles (2009) όρισαν τέσσερα βασικά συστατικά στοιχεία της:

I. *Η συμπερίληψη ως διαδικασία* συνεχούς αναζήτησης, ώστε η ποικιλομορφία του πληθυσμού να αποτελεί κίνητρο μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους.

II. *Η συμπερίληψη ως έκφραση του εντοπισμού και της άρσης των εμποδίων* που παρεμβάλλονται στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να υπάρχουν προτάσεις για βελτίωση στη πράξη.

III. *Η συμπερίληψη αφορά τη παρουσία και την επιτυχή συμμετοχή,* όλων των μαθητών, με στόχο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν το σύνολο των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

IV. *Η συμπερίληψη συνεπάγεται έμφαση σε ομάδες που διατρέχουν κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή/και ιδιαίτερα χαμηλής επίδοσης.* Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τόσο την συμμετοχή των ομάδων αυτών, όσο και την εξασφάλιση της επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο ο διεθνής οργανισμός UNESCO (2017a, σ.13), ορίζει την συμπερίληψη ως μια «*διαδικασία με στόχο την κατάργηση των φραγμών που εμποδίζουν την παρουσία, τη συμμετοχή και τα επιτεύγματα των μαθητών»,* και την ισότητα (*equity)* ως «*διασφάλιση της φροντίδας για δικαιοσύνη, ώστε η εκπαίδευση όλων των μαθητευόμενων να είναι ίσης σημασίας*». Με βάση τους ορισμούς αυτούς προτείνει ένα θεωρητικό πλαίσιο-οδηγό, σύμφωνα με τον οποίο οι χώρες μπορούν είτε σε εθνικό, είτε σε τοπικό επίπεδο (UNESCO, 2017a):

- Να αξιολογήσουν πτυχές της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, ως προς την πρόβλεψη της συμπερίληψης και της ισότητας.
- Να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν δράσεις για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής.
- Να ελέγχουν την πρόοδο των παραπάνω διαδικασιών και να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα.

Το πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά στον *πίνακα 4*, βασισμένο στη διάσταση της συμπερίληψης, ως συνεχούς διαδικασίας (UNESCO, 2017a, σ. 17-36).

Πίνακας 4. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της συμπερίληψης, ως διαδικασίας.

1η διάσταση: ***Οι βασικές ιδέες.***	*1. Η συμπερίληψη και η ισότητα είναι γενικές καθοδηγητικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών*	*2. Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα συστήματα αξιολόγησης, σχεδιάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται σε όλους τους εκπαιδευόμενους*	*3. Οι συνεργάτες των εκπαιδευόμενων και των οικογενειών τους, υποστηρίζουν την εθνική πολιτική προώθησης της συμπερίληψης στην εκπαίδευση*	*4. Πρέπει να υπάρχουν συστήματα καταγραφής της παρουσίας, της συμμετοχής και της επίτευξης των στόχων, για όλους τους εκπαιδευόμενους*
2η διάσταση: ***Οι βασικές πολιτικές θέσεις.***	***1.*** *Τα σημαντικά εθνικά έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής, υπερτονίζουν το ζήτημα της συμπερίληψης και της ισότητας*	***2.*** *Τα ανώτερα υπαλληλικά κλιμάκια, σε εθνικό και σχολικό επίπεδο, ηγούνται υπέρ της συμπερίληψης και της ισότητας*	***3.*** *Οι ηγέτες όλων των επιπέδων, διατυπώνουν πολιτικούς στόχους υπέρ των εκπαιδευτικών πρακτικών της συμπερίληψης και της ισότητας*	***4****. Οι ηγέτες όλων των επιπέδων, αμφισβητούν τις μη συμπεριληπτικές και τις μεροληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές*
3η διάσταση: ***Δομές και συστήματα.***	***1.*** *Υπάρχει υψηλής ποιότητας υποστήριξη, για όλους τους ευάλωτους εκπαιδευόμενους*	***2.*** *Οι εμπλεκόμενες υπηρεσίες και δομές, με εκπαιδευόμενους και οικογένειες, συνεργάζονται για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών*	***3.*** *Ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, διανέμονται έτσι ώστε να ωφελούνται οι δυνητικά ευάλωτοι εκπαιδευόμενοι*	***4.*** *Όταν οι χώρες έχουν ειδικές διατάξεις (ειδικά σχολεία και ξεχωριστές δομές), ρόλος αυτών είναι να υποστηρίζουν τις γενικές δομές, ώστε να οδηγηθούν στη συμπερίληψη*
4η διάσταση: ***Πρακτικές.***	***1.*** *Οι εκπαιδευτικές δομές, έχουν στρατηγικές ενθάρρυνσης της παρουσίας, συμμετοχής και επίτευξης των στόχων, για όλους τους εκπαιδευόμενους*	***2.*** *Οι εκπαιδευτικές δομές, παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους που βρίσκονται σε κίνδυνο χαμηλής επίδοσης, περιθωριοποίησης, ή/και αποκλεισμού*	***3.*** *Οι εκπαιδευτικοί και το υποστηρικτικό προσωπικό, μαθαίνουν κατά την αρχική τους κατάρτιση να ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία των εκπαιδευόμενων*	***4.*** *Δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και στο υποστηρικτικό προσωπικό, για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές*

1.2.2 Συμπερίληψη και Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το 2015 ορίστηκε η «*Ατζέντα 2030 για Αειφόρο Ανάπτυξη*», με 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης. Ο τέταρτος στόχος (*Goal 4*), αφορά την εκπαίδευση και φιλοδοξεί να «*εξασφαλίσει μια συμπεριληπτική και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση και να προωθήσει ευκαιρίες διά βίου μάθησης για όλους*» (UNESCO, 2017b, σελ. 3). Ειδικότερα ο στόχος αυτός διασπάται σε δέκα υποστόχους, εκ των οποίων οι εφτά αποτελούν αναμενόμενα αποτελέσματα και οι τρείς τα μέσα για την επίτευξή τους (UNESCO, 2017b, σελ. 6-7):

Πίνακας 5. «Ατζέντα 2030 για Αειφόρο Ανάπτυξη», ο στόχος για την εκπαίδευση.

1. Πρωτοβάθμια/δευτεροβάθμια εκπαίδευση	*Εξασφάλιση ότι όλα τα κορίτσια και τα αγόρια ολοκληρώνουν την ελεύθερη, δίκαιη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.*
2. Παιδική και προσχολική εκπαίδευση	*Εξασφάλιση ότι όλα τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν πρόσβαση σε ποιοτική φροντίδα πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην προσχολική εκπαίδευση, ώστε να είναι έτοιμοι για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*
3. Τεχνική / επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση	*Εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των γυναικών και ανδρών σε ποιοτική τεχνική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση.*
4. Κατάλληλες δεξιότητες για αξιοπρεπή εργασία	*Σημαντική αύξηση του αριθμού νέων και ενηλίκων που διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες (τεχνικές/επαγγελματικές) για την απασχόληση, την αξιοπρεπή εργασία και την επιχειρηματικότητα.*
5. Ισότητα των φύλων και συμπερίληψη	*Εξάλειψη ανισοτήτων των φύλων και διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στα επίπεδα εκπαίδευσης και στην επαγγελματική κατάρτιση για ευπαθείς ομάδες (ΑμεΑ, αυτόχθονες πληθυσμοί, παιδιά σε ευάλωτες καταστάσεις).*
6. Αλφαβητισμός	*Εξασφάλιση ότι όλοι οι νέοι και ένα σημαντικό ποσοστό ενηλίκων (ανδρών-γυναικών), επιτυγχάνουν αλφαβητισμό και αριθμητική.*
7. Βιώσιμη ανάπτυξη και πολίτες του κόσμου	*Εξασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς και για τα ακόλουθα: ανθρώπινα δικαιώματα, ισότητα φύλων, κουλτούρα ειρήνης, παγκόσμια ιθαγένεια, εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στην αειφόρο ανάπτυξη*

Ως μέσα για την επίτευξη των στόχων, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν στον *πίνακα 5*, ορίζονται α) τα αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης, β) η χορήγηση υποτροφιών και γ) η αύξηση των κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα όμως για τους στόχους που αφορούν την συμπερίληψη, οι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν είτε διευκολύνοντας, είτε δυσχεραίνοντας την επίτευξή τους είναι κυρίως οι ικανότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικές υποδομές και τα αναλυτικά προγράμματα (UNESCO, 2017a).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες, είχε αναγνωριστεί ως ο στυλοβάτης της επιτυχούς συμπερίληψης. Σύμφωνα με την Idol (1997), η συμπερίληψη προϋποθέτει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρακολουθούν το 100% του προγράμματος της τάξης, που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, ακολουθώντας το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι Sebba & Ainscow (1996), όρισαν την ίδια την διαδικασία της συμπερίληψης, ως διαδικασία αναθεώρησης του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να παρέχει τις διαδικασίες συμπεριληπτικής υποστήριξης, όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Οι απόψεις για την σχέση του αναλυτικού προγράμματος με την επιτυχή συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύονται από τις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους, όπως αυτός παρουσιάστηκε νωρίτερα. Το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ο πυρήνας των εκπαιδευτικών συστημάτων και ο πιο σημαντικός παράγοντας παροχής ποιοτικής εκπαιδευτικής συμπερίληψης, καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και υλικές παροχές, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι (IBE-UNESCO, 2015).

1.2.3 Πρακτικές Συμπερίληψης στην Εκπαίδευση.

Όπως συμπεραίνεται από τα προηγούμενα κεφάλαια, το αναλυτικό πρόγραμμα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο, αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Οι διεθνείς εξελίξεις επιβάλλουν συχνά ανασχεδιασμούς, ώστε τα αναλυτικά προγράμματα να συναντούν τα ποιοτικά κριτήρια που θεσμοθετούνται και συνεπώς να παρέχουν υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, η οποία σχετίζεται αφενός με την γνωστική και την συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και αφετέρου με τη προώθηση αξιών και στάσεων (UNESCO, 2009).

Πάραυτα, και ειδικότερα για τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, η εμπλοκή ακόμα και σε ένα υψηλού επιπέδου αναλυτικό πρόγραμμα, δεν διασφαλίζει από μόνη της την επιτυχημένη συμπερίληψη (Odom & Bailey, 2001). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσω προτεινόμενων πρακτικών και διαδικασιών, οι οποίες στηρίζονται σε εμπειρικά, ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα (Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean, 2005). Οι πρακτικές αυτές, όπως διαφαίνεται και στα προηγούμενα κεφάλαια, μπορεί να αφορούν τις εθνικές πολιτικές τοποθετήσεις, τις εκπαιδευτικές δομές ή/και την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, ενώ η ανάπτυξή τους οφείλει να είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία, με μηχανισμούς αξιολόγησης (Winter & O΄Raw, 2010).

Σύμφωνα με τον ARACY, παγκοσμίως έχουν θεσπιστεί γενικές κατευθυντήριες αρχές, σχετικά με την εφαρμογή καλών πρακτικών, προς τη προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Με στόχο λοιπόν τον προσδιορισμό βέλτιστων πρακτικών για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, οργανώθηκαν 13 περιφερειακά προπαρασκευαστικά εργαστήρια, με συμμετέχοντες τους οργανισμούς UNESCO, IBE και COP, Εθνικές Επιτροπές

και άλλα ενδιαφερόμενα μέλη της διεθνούς κοινότητας (Opertti & Belalcazar, 2008). Αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής υπήρξε ο προσδιορισμός των βασικών τομέων της συμπερίληψης για δράση (UNESCO, 2009):

I. Αλλαγή στάσης, πεποιθήσεων και αναπτυξιακής πολιτικής.
II. Διασφάλιση της συμπερίληψης από τη προσχολική εκπαίδευση.
III. Διασφάλιση συμπεριληπτικού αναλυτικού προγράμματος.
IV. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και του βοηθητικού προσωπικού.
V. Οικονομικοί πόροι και νομοθεσία.

Ειδικότερα σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα, ορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά του για τη διευκόλυνση της συμπερίληψης (UNESCO, 2009, σελ. 17):

- Βασικός παράγοντας πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολείου αποτελεί η συνεκτική μετάβαση και η συσχέτιση του αναλυτικού προγράμματος μεταξύ της προσχολικής, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητες για την υποστήριξη ευέλικτης μάθησης και αξιολόγησης.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες άτυπης και ανεπίσημης εκπαίδευσης.
- Το υπερφορτωμένο και αποκλειστικά ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται αντιπαραγωγικό για την συμπερίληψη.
- Ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μελών.

Σύμφωνα τον οργανισμό UNESCO-IBE (2016), το κεντρικό μέσο που θέτει σε εφαρμογή τις πρακτικές και τις αρχές της συμπερίληψης είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς στον πυρήνα του έχουν σχεδιαστεί και προβλεφθεί οι ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες θα λάβουν χώρα στην εκπαιδευτική πράξη.

Τα αναλυτικά προγράμματα λοιπόν θα πρέπει να είναι ευέλικτα, να λαμβάνουν υπόψιν την ατομικότητα των μαθητών (Forlin, Chambers, Loreman, Deppler & Sharma, 2013 ▪ Osberg & Biesta, 2010) και επομένως να παρέχουν α) διδακτικές προσεγγίσεις μικτής ικανότητας, β) την εξασφάλιση ότι όλοι μαθητές έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενό του και γ) την εφικτή διαφοροποίησή του (Winter & O΄Raw, 2010). Η ευελιξία αυτή των αναλυτικών προγραμμάτων θα πρέπει θα λαμβάνεται υπόψιν ήδη κατά το σχεδιασμό τους, αφού η σχεδιαστική δομή τους *«είναι εκείνη που καθορίζει τις παραμέτρους, τις κατευθύνσεις και τα πρότυπα των πολιτικών και των πρακτικών του αναλυτικού προγράμματος»* (UNESCO-IBE, 2017b, σελ. 6).

Σε συνάρτηση με την διάσταση της συμπερίληψης ως διαδικασίας (*πίνακας 6*), προτείνονται επεξηγηματικά πλαίσια-πρακτικές, ώστε η συμπερίληψη στην εκπαίδευση να μπορέσει να τοποθετηθεί σε πραγματικά πλαίσια και να μετατραπεί σε πράξη. Σύμφωνα με αυτά, το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνεται να είναι (UNESCO-IBE, 2016, σελ. 22-39):

- Δομημένο, αλλά και ικανό να διδαχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως.
- Υποστηριζόμενο από ένα μοντέλο μάθησης, το οποίο να είναι από μόνο του συμπεριληπτικό. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικιλία

αναφορικά με τα μαθησιακά στυλ, αλλά και να δίνει έμφαση σε ικανότητες και γνώσεις που σχετίζονται με τους μαθητές.

- Επαρκώς ευέλικτο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών, κοινοτήτων και θρησκευτικών, γλωσσικών, εθνικών ή άλλων ομάδων. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να οριστεί σε αυστηρά εθνικά/κεντρικά πλαίσια.
- Διαρθρωμένο γύρω από διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων εισόδου, έτσι ώστε η πρόοδος να μπορεί να αξιολογηθεί με τρόπους που να επιτρέπουν σε όλους τους μαθητές να βιώσουν σχολική επιτυχία.
- Επαρκώς ευέλικτο αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και διαπίστευσης, ώστε να διασφαλιστεί ότι η πρόοδος, οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή, αναγνωρίζονται και κατανοούνται. Επομένως η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στα χαρακτηριστικά και στα επιτεύγματα των μαθητών αλλά και στο ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, και συγκεκριμένα στο πως ο κάθε μαθητής μπορεί να μάθει μέσα από αυτό.
- Επαρκώς ευέλικτο ώστε να καθιερώνει συμπεριληπτικές διαδικασίες και πρακτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορικά με εκπαιδευτική διαδικασία, αυτή συντελείται κυρίως στο πλαίσιο της τάξης. Ο ίδιος οδηγός λοιπόν προτείνει οκτώ δείκτες οι οποίοι, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, συνδέονται άμεσα με τη προώθηση της συμπερίληψης στη πράξη και παρουσιάζονται ως εξής (UNESCO-IBE, 2016, σελ. 109-110):

- *Η διδασκαλία σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψιν όλους τους μαθητές.* Στο πλαίσιο αυτό συνυπολογίζονται τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες τους, ενώ συνίσταται να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας. Τέλος όλοι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν τους σκοπούς των δραστηριοτήτων των μαθημάτων τους.
- *Τα μαθήματα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών*. Ως εκ τούτου προτείνεται οι όλοι οι μαθητές να απευθύνονται με το όνομά τους, να χρησιμοποιούνται υλικά και μέσα που αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντά τους και να αισθάνονται ασφάλεια και άνεση να συμμετέχουν και να μιλήσουν.
- *Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μάθησή τους*. Έτσι, αφενός το περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να προωθεί την ανεξάρτητη μάθηση και αφετέρου οι ίδιοι οι μαθητές να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους.
- *Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αλληλοϋποστηρίζονται στην μάθηση και στην επίτευξη των στόχων.* Προς αυτή τη κατεύθυνση, τα καθίσματα θα πρέπει να είναι τοποθετημένα κατά τρόπο που οι μαθητές να μπορούν να εργάζονται σε ζεύγη ή ομάδες, αλλά και να ενθαρρύνονται να αλληλοεπιδρούν.
- *Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες τους η παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη*. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τυχόν δυσκολίες που δεν εκφράζονται άμεσα από τους μαθητές.
- *Η πειθαρχία στην τάξη βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στον υγιή τρόπο διαβίωσης.* Έτσι θα πρέπει να υπάρχουν κανόνες συμπεριφοράς, δίκαιοι για

το σύνολο των μαθητών αλλά και πολιτική αποθάρρυνσης κάθε είδους εκφοβισμού.

- *Οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν σε περιπτώσεις που ανησυχούν ή αναστατωθούν*. Προς αυτή τη κατεύθυνση θα πρέπει να εισακούγονται οι ανησυχίες όλων των μαθητών αλλά και να τους δίνεται και η ευκαιρία να εκφραστούν ιδιωτικά.
- *Η αξιολόγηση συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων για όλους τους μαθητές*. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να ενθαρρύνει τη μάθηση, μέσω του σεβασμού στη ποικιλομορφία, ακόμα και σε ένα ενιαίο σύστημα επίσημης αξιολόγησης. Αντίστοιχα δίνεται στους μαθητές εποικοδομητική ανατροφοδότηση για το έργο τους και τους επιτρέπει να αναθεωρήσουν σε αντίστοιχες δοκιμασίες.

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι πρακτικές τις συμπερίληψης, όπως αυτές παρουσιάστηκαν συνοπτικά, προτείνεται να χρησιμοποιούνται κατάλληλες παιδαγωγικές, συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, οι οποίες μάλιστα να λαμβάνονται υπόψιν ήδη από τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά τον Loreman (2016) ο τομέας της παιδαγωγικής είναι εκείνος που θα δώσει τις “απαντήσεις” για επιτυχή συμπερίληψη, αφού πραγματεύεται «*το πως διδάσκουν οι δάσκαλοι και πως μαθαίνουν οι μαθητές*» (Loreman, 2016, σελ. 2).

1.2.4 Συμπεριληπτικές Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις.

Από όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, γίνεται αντιληπτό ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ο πυλώνας της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πράξη. Ως εκ τούτου οφείλει, μεταξύ άλλων, να είναι ευέλικτο και να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών, ώστε να τους προσφέρει ισότιμη πρόσβαση στο περιεχόμενό του, κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις αλλά και ισότιμη αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Mittler (2000) οι συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν ενδείκνυται να είναι προεκτάσεις ή/και τροποποιήσεις των ήδη ελλιπών θεωριών και πρακτικών, αλλά παιδαγωγικές προσεγγίσεις με σωστές βάσεις, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία των μαθητών. Επιπλέον θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί και η σχέση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος, συμπερίληψης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αφού καθένα από αυτά μπορεί να επηρεάζει και να δημιουργεί δυναμικές σχέσεις με τα άλλα δύο (Nind, Rix, Sheehy & Simmons, 2005).

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που στηρίζουν και προωθούν την συμπερίληψη στην εκπαιδευτική πράξη χαρακτηρίζονται από αρχές και στρατηγικές οι οποίες δεν είναι στεγανές, αλλά προσφέρουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι τρεις κυριότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις λοιπόν, προς την επίτευξη της συμπερίληψης θεωρούνται α) η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, β) ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (UDL) και γ) η Συμπεριληπτική Παιδαγωγική Προσέγγιση στο Πλαίσιο Δράσης (IPAA) (Loreman, 2016).

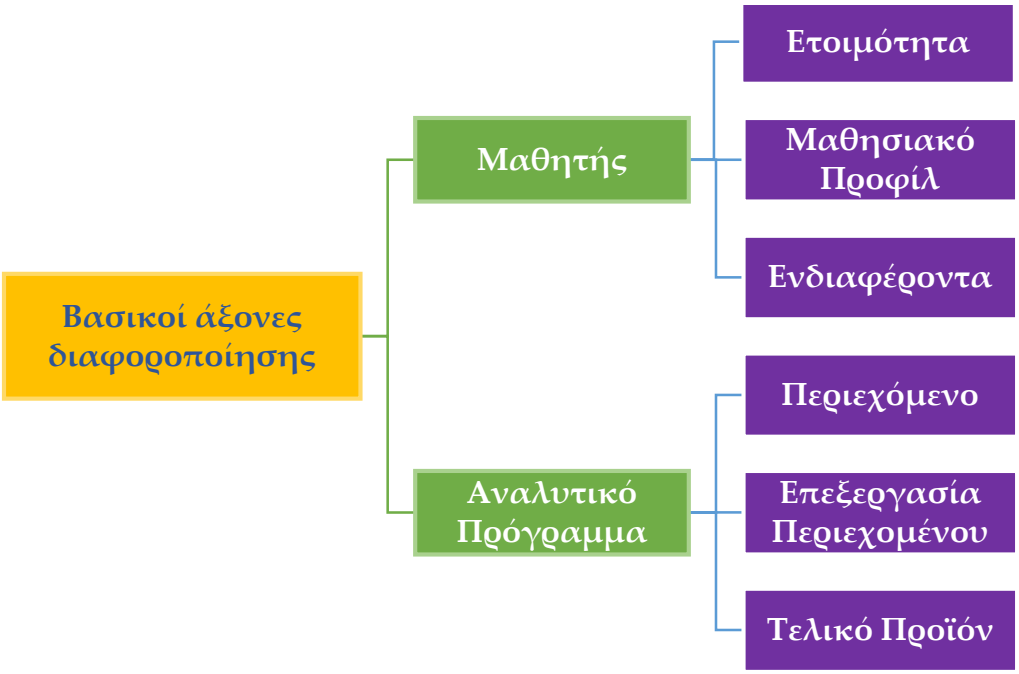
i) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται με βάση την αναγνώριση και αξιοποίηση των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών. Έχοντας λοιπόν ως αφετηρία το σημείο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές και λαμβάνοντας υπόψιν την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα αλλά και το μαθησιακό προφίλ τους (Tomlinson, 2003), η προσέγγιση αυτή θεωρείται ένα αποτελεσματικό μέσο για μια επιτυχημένη συμπεριληπτική διδασκαλία (Hatiie, 2009).

Αναφορικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία στη πράξη, όπως αυτή εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, βασίζεται στη πρακτική της τροποποίησης και της προσαρμογής των υλικών, του περιεχομένου, των μαθητικών έργων αλλά και της αξιολόγησης ώστε να καλύπτονται όλες οι μαθησιακές ανάγκες (De Jesus, 2012). Ειδικότερα η συνεχής αξιολόγηση του έργου των μαθητών, καθώς και η ανατροφοδότηση μέσω αυτής, προσδίδουν στη προσέγγιση αυτή έναν ακόμα πιο δυναμικό χαρακτήρα (Hattie & Timperley, 2007). Στο πλαίσιο αυτό των τροποποιήσεων και των προσαρμογών, θα πρέπει να μπορεί να ανταποκρίνεται και το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να προσαρμόζεται, μέσω της διαφοροποίησης, στη ποικιλομορφία της τάξης (Tomlinson, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέει αποτελεσματικά τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την ανθρώπινη μάθηση με την διδακτική πράξη, ενώ οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται με βάση την προσέγγιση αυτή, αφορούν δύο βασικούς άξονες α) τον μαθητή και β) το αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2008). Οι άξονες αυτοί παρουσιάζονται στο *σχήμα 2*, μαζί με τις επιμέρους διαστάσεις τους.

Σχήμα 2. Άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας



Προς επίτευξη των τροποποιήσεων και των προσαρμογών που προτείνει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, υπάρχει πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων με βασικό προσανατολισμό τη θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών του H. Gardner (Loreman, 2016). Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, προσδιορίζονται οκτώ διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης ως εξής: *η οπτική – χωρική, η σωματική – κιναισθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική, η μουσική, η γλωσσική – λεκτική, η λογικο-μαθηματική* και *η φυσιοκρατική* (Gardner, 1999). Οι τύποι αυτοί, ανάλογα με το βαθμό ύπαρξης αλλά και ανάπτυξής τους σε κάθε άνθρωπο, προσδιορίζουν για εκείνον ένα μοναδικό προφίλ δυνατοτήτων/ικανοτήτων αλλά και αδυναμιών με αντίκτυπο και στη μαθησιακή τους ανάπτυξη (Gardner, 1995).

Με βάση τη θεωρία των πολλαπλών νοημοσυνών έχουν οριστεί κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες στηρίζονται σε επιστημονικές έρευνες και προτείνεται να λαμβάνονται υπόψιν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικών δράσεων. Οι αρχές αυτές παρουσιάζονται στον Agaliotis (2010), ως εξής:

- Χρήση ποικιλίας δραστηριοτήτων και υλικών ώστε να διευκολύνεται η εμπλοκή των διαφόρων τύπων νοημοσύνης.
- Υλοποίηση διδασκαλιών, με επιδίωξη επίτευξης του ίδιου μαθησιακού αποτελέσματος, μέσω διαφορετικών συνδυασμών νοημοσυνών.
- Υλοποίηση μαθητοκεντρικών διδασκαλιών, με έμφαση στα ενδιαφέροντα των μαθητών και με δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων και των υλικών από τους ίδιους.
- Υποστήριξη των μαθητών ώστε να συνειδητοποιήσουν το μαθησιακό τους προφίλ και να μπορέσουν να αναπτύξουν τις λιγότερο ισχυρές προτιμήσεις τους.
- Υλοποίηση πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με ανατροφοδότηση στην μαθησιακή διαδικασία.
- Προσδιορισμός του προφίλ των νοημοσυνών του εκπαιδευτικού και συσχέτιση με τις διδακτικές επιλογές.

ii) Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση[7] (UDL) είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία επιδιώκει να εξασφαλίσει τόσο την πρόσβαση και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και την επιτυχία τους αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους (Sokal & Katz, 2015). Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή φιλοδοξεί να προωθήσει τη συμπερίληψη, υποστηρίζοντας την πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (Rao, Ok, & Bryant, 2014).

Ειδικότερα, το UDL έχει σχεδιαστεί ώστε να προωθεί την φυσική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, υποστηρίζοντας έτσι την ουσιαστική συμπερίληψή τους, μέσω καθολικής πρόσβασης και λειτουργικής εμπλοκής (Katz & Sokal, 2016).

Η φιλοσοφία του UDL είναι βασισμένη σε τρείς αρχές, οι οποίες παρουσιάζονται ως εξής (Rose, Gravel, & Gordon, 2014):

- Η γνώση μπορεί να αναπαρασταθεί με πολλαπλούς τρόπους.
- Οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν την γνώση με πολλαπλούς τρόπους.
- Υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα λοιπόν με τον οργανισμό CAST, προτείνονται οι αναθεωρημένες κατευθυντήριες γραμμές (έκδοση 2.2, 2018) με σκοπό να παρέχουν ένα σαφές πλαίσιο υποστήριξης της μεθόδου στην πράξη και οι οποίες παρουσιάζονται ακολούθως στον *πίνακα 6*.

[7] Στη συνέχεια του κειμένου θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά η αγγλική συντομογραφία «UDL», χάριν συντομίας.

Πίνακας 6. Οι κατευθυντήριες γραμμές του UDL, σύμφωνα με τον CAST (2018).

	Πρόσβαση	***Οικοδόμηση***	***Εσωτερικοποίηση***	***Στόχοι***
Παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής. Το «γιατί» στη μάθηση.	***Προσέλκυση Ενδιαφερόντων.*** **Βελτιστοποίηση της ατομικής επιλογής και της αυτονομίας. *Βελτιστοποίηση της συνάφειας, της αξίας και της αυθεντικότητας. *Ελαχιστοποίηση απειλών και περισπασμών.*	***Υποστήριξη Προσπάθειας & Επιμονής.*** **Ανάδειξη της σπουδαιότητας σκοπών/στόχων. *Ποικιλία σε απαιτήσεις/πόρους για βελτιστοποίηση της πρόκλησης. *Ενίσχυση συνεργασίας-κοινότητας. *Αύξηση ανατροφοδότησης με προσανατολισμό στη γνώση.*	***Αυτορρύθμιση.*** **Προώθηση προσδοκιών και πεποιθήσεων προς βελτιστοποίηση των κινήτρων. *Διευκόλυνση των προσωπικών ικανοτήτων & στρατηγικών αντιμετώπισης δυσκολιών. * Ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. * Ενίσχυση της ικανότητας παρακολούθησης προόδου.*	***Αποφασιστικοί και κινητοποιημένο μαθητές.***
Παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης. Το «τί» στη μάθηση.	***Αντίληψη.*** **Ενναλακτικοί τρόποι προσαρμογής για αναπαράσταση πληροφοριών. *Ενναλακτικές επιλογές για ακουστικές πληροφορίες. * Ενναλακτικές επιλογές για οπτικές πληροφορίες.*	***Γλώσσα & Σύμβολα.*** ** Αποσαφήνιση λεξιλογίου και συμβόλων. * Αποσαφήνιση συντακτικού& δομής. * Υποστήριξη αποκωδικοποίησης κειμένου, μαθηματικής σημειογραφίας και συμβόλων. * Προώθηση της κατανόησης μεταξύ των γλωσσών. * Παρουσίαση με χρήση πολλαπλών μέσων.*	***Κατανόηση.*** **Ενεργοποίηση – εφοδιασμός στο γνωστικό υπόβαθρο. * Επισήμανση μοτίβων, καίριων χαρακτηριστικών, σημαντικών ιδεών & συνδέσεων. * Καθοδήγηση επεξεργασίας πληροφοριών & απεικόνισης. *Μεγιστοποίηση γενίκευσης και μεταφοράς της γνώσης.*	***Πολυμήχανοι και νοήμονες μαθητές.***
Παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης. Το «πώς» στη μάθηση.	***Σωματική δράση.*** **Ποικιλία μεθόδων απόκρισης – πλοήγησης. * Βελτιστοποίηση πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες.*	***Έκφραση & Επικοινωνία.*** **Χρήση πολλαπλών μέσων επικοινωνίας. * Χρήση πολλαπλών εργαλείων κατασκευής/σύνθεσης. *Διαβαθμισμένα επίπεδα υποστήριξης πρακτικής & απόδοσης.*	***Εκτελεστικές λειτουργίες.*** ** Καθοδήγηση αποτελεσματικής στοχοθεσίας. * Υποστήριξη σχεδιασμού και στρατηγικών. * Διευκόλυνση της διαχείρισης των πληροφοριών*	***Στρατηγικοί και στοχο-κατευθυνό-μενοι μαθητές.***

iii) Συμπεριληπτική Παιδαγωγική Προσέγγιση στο Πλαίσιο Δράσης.

Η Συμπεριληπτική Παιδαγωγική Προσέγγιση στο Πλαίσιο Δράσης[8] (IPAA), είναι μια σχετικά πρόσφατη προσέγγιση των Florian and Spratt (2013), σύμφωνα με τους οποίους αναπτύχθηκε στο πλαίσιο επιμορφωτικού προγράμματος, σχετικά με τις διαδικασίες συμπερίληψης, για εκπαιδευτικούς. Παράλληλα όμως άρχισε να χρησιμοποιείται σαν εργαλείο εξερεύνησης συμπεριληπτικών πρακτικών, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις προς τον εντοπισμό συνδέσεων ανάμεσα στην συμπεριληπτική παιδαγωγική και στις γνώσεις που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα (Florian, 2014).

Καθώς η προσέγγιση IPAA παρουσιάστηκε πρόσφατα, δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνητικών δεδομένων, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Πάραυτα η ίδια η προσέγγιση αφενός αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα πολυετών ερευνών σχετικά με τη συμπεριληπτική παιδαγωγική (Loreman, 2016), και αφετέρου οι μελέτες που διεξήχθησαν δίνουν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την υποστήριξη της συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς (Deppeler, Loreman & Smith, 2015 ▪ Florian & Black-Hawkins, 2011 ▪ Spratt & Florian, 2014).

Η IPAA, βασίζεται σε τρείς θεωρητικές αρχές: α) οι διαφορές είναι αναμενόμενες, β) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδεύσουν όλους τους μαθητές, μέσω γ) νέων τρόπων συνεργασίας με ειδικούς. Η φιλοσοφία αυτή φιλοδοξεί όχι μόνο να ξεπεράσει τις ετεροκαθοριστικές απόψεις για τις ικανότητες και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά να τις αντικαταστήσει υπό το πρίσμα του μετασχηματισμού (Spratt & Florian, 2014).

[8] Στη συνέχεια του κειμένου θα χρησιμοποιείται εναλλακτικά η αγγλική συντομογραφία «IPAA», χάριν συντομίας.

Πίνακας 7. Συνοπτικά το πλαίσιο IPAA / Αναβαθμισμένη έκδοση του 2014 (Florian, 2014).

Θεωρητικές αρχές	*Σχετικές έννοιες / δράσεις*	*Βασικές προκλήσεις*	*Τα στοιχεία στη πράξη*
1.**Η διαφορετικότητα θεωρείται βασική πτυχή της ανθρώπινης ανάπτυξης, σε κάθε εννοιοποίηση της μάθησης.**	*Αντικατάσταση των Ντετερμιστικών απόψεων για την μάθηση με «ανοιχτού τύπου» απόψεις/Αποδοχή των διαφορών, ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης/ Απόρριψη της ιδέας ότι κάποιοι μαθητές «κρατούν πίσω» τους άλλους/Εμπιστοσύνη στο γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να προοδεύσουν.*	*Τα σχολικά συστήματα λειτουργούν ακόμα βασιζόμενα σε θεωρίες και έννοιες οι οποίες αντιλαμβάνονται τις ικανότητες των μαθητών ως προκαθορισμένες από τη φυσιολογία τους και συνεπώς αμετάβλητες.*	*Διδακτικές προσεγγίσεις που συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές/Ομαδοποιήσεις με κριτήρια πέραν των ικανοτήτων/Χρήση ομιλίας η οποία επαινεί την αξία όλων των μαθητών/Προσεγγίσεις κοινωνικού εποικοδομητισμού/ Χρήση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προς όφελος της μάθησης.*
2.**Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστέψουν ότι είναι ικανοί να διδάξουν σε όλα τα παιδιά.**	*Αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών στη μάθηση, ως διλλήματα της διδασκαλίας και όχι ως προβλήματα των μαθητών. Δέσμευση στη μαθησιακή υποστήριξη όλων των μαθητών. Εμπιστοσύνη των ικανοτήτων τους στην προώθηση της μάθησης όλων των μαθητών.*	*Η αναγνώριση των δυσκολιών στη μάθηση καθώς και η επικέντρωση σε αυτά που δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, παρά σε αυτά που μπορεί. Η πεποίθηση ότι κάποιοι μαθητές δεν είναι δική τους ευθύνη.*	*Επικέντρωση στο τι πρέπει να διδαχτεί και στο πώς και όχι σε ποιόν. Δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές για το επίπεδο εμπλοκής τους στα μαθήματα. Στρατηγική ανταπόκριση στις δυσκολίες των μαθητών στη μάθηση.*
3.**Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέους δημιουργικούς τρόπους συνεργασίας με άλλους.**	*Προθυμία να εργαστούν δημιουργικά με άλλους ή/και μέσω άλλων. Δημιουργία νέων τρόπων εργασίας.*	*Αντιμετώπιση της συμπερίληψης ως «όλοι» και όχι ως «οι περισσότεροι» ή «μερικοί».*	*Ποιοτικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/Ενδιαφέρον για τη συνολική ευημερία των μαθητών και όχι μόνο την ακαδημαϊκή/Ευέλικτες προσεγγίσεις προσανατολισμένες στις ανάγκες των μαθητών/Αλληλεπίδραση προσωπικών-επαγγελματικών στάσεων/Προώθηση της συμπερίληψης με κάθε ευκαιρία/Συνεργασίες με συναδέλφους ή άλλους ενήλικες εντός-εκτός τάξης.*

1.2.5 Συμπερίληψη στη Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο η παιδική ηλικία και συνεπώς η προσχολική αγωγή, αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτικά περίοδο, καθώς αναπτύσσονται και θεμελιώνονται βασικές γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την μετέπειτα μαθησιακή πορεία και την ψυχική υγεία του ανθρώπου.

Το γεγονός αυτό, μεταξύ άλλων, καθιστά τη συμπερίληψη για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη προσχολική αγωγή, ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο, τόσο στον ερευνητικό τομέα, όσο και αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική ανά τις χώρες (Frankel, Gold & Ajodhia-Andrews, 2010 · Spiker, Hebbeler, & Barton, 2011).

Όπως αναφέρεται και στην Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η επιτυχημένη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών εξαρτάται σημαντικά από την έγκαιρη εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα τα οφέλη της, τόσο για τους μαθητές προσχολικής ηλικίας τυπικής εκπαίδευσης, όσο και για εκείνους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτυπώνονται σε πλήθος μελετών (π.χ. Holohan & Costenbader, 2000 ▪ Phillips & Meloy, 2012 · Yu, Ostrosky & Fowler, 2012) και αφορούν τόσο τον κοινωνικό τομέα (Kwon, Elicker, & Kontos, 2011), όσο και γνωστικές περιοχές (Green, Terry & Gallagher, 2014 ▪ Phillips & Meloy, 2012).

Πάραυτα, μεγάλο μέρος ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τη συμπερίληψη σε δομές προσχολικής αγωγής, καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά αναποτελεσματικής διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Algood, Hong, Gourdine, & Williams, 2011 ▪ Kemp, Kishida, Carter, & Sweller, 2013 ▪ Shank, Greenberg, & Lebens, 2011).

1.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διεθνείς Τάσεις στη Σύγχρονη Πραγματικότητα.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη πραγματικότητα επαναπροσδιορίζεται, με αποτέλεσμα να θεωρείται, μεταξύ άλλων, το σημαντικότερο εργαλείο για την εξασφάλιση της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και των συστημάτων διδασκαλίας αλλά και ισχύς για την κοινωνική ισότητα.

Ο δυναμικός αυτός ρόλος, μαζί με τις νέες διαστάσεις του, επανατοποθετεί το αναλυτικό πρόγραμμα στο επίκεντρο εθνικών και παγκόσμιων αναπτυξιακών σχεδίων και συζητήσεων ("Reconceptualizing and repositioning curriculum", IBE-UNESCO, 2017). Το γεγονός αυτό συνδέεται άμεσα με τον προσδιορισμό της εκπαίδευσης και της μάθησης ως μέσα εθνικής ανάπτυξης, όπως αυτό αποτυπώνεται, μεταξύ άλλων, στις διεθνείς εκθέσεις παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας και ανθρώπινης ανάπτυξης, καθώς και μέσω συμφωνιών για διεθνείς στόχους ("Future competences and the future of curriculum", IBE-UNESCO, 2017).

Στο πλαίσιο των συμφωνιών αυτών, ανήκουν μεταξύ άλλων και η διακυβερνητική δέσμευση *Ατζέντα 2030 για Αειφόρο Ανάπτυξη,* όπως αυτή παρουσιάστηκε νωρίτερα, η *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα* (1994), η *Σύμβαση για την Προστασία και Προαγωγή της Διαφορετικότητας στη Πολιτισμική Έκφραση* (2005) αλλά και η *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* του ΟΗΕ (2006). Ειδικότερα σύμφωνα με τη τελευταία και συγκεκριμένα μέσω του Άρθρου 24 αναδεικνύεται μεταξύ άλλων, το δικαίωμα της

συμπερίληψης των ΑμεΑ στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα και συνεπώς στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης, για όλες τις βαθμίδες ("United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities", 2006).

Αντίστοιχα στο πλαίσιο των διεθνών εκθέσεων ανταγωνιστικότητας και δεικτών ανθρώπινης ανάπτυξης, ανήκουν μεταξύ άλλων μετρήσεις που αφορούν την ανάπτυξη και την ποιότητα της εκπαίδευσης και συνεπώς των εκάστοτε εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Δύο από τις βασικότερες αυτές μετρήσεις είναι:

- Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA), το οποίο πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα η οποία υλοποιείται μέσω του οργανισμού OECD και διεξάγεται κάθε τρία χρόνια. Στη διαδικασία δεν συμμετέχει σταθερός αριθμός χωρών[9], ενώ φαίνεται ότι οι χώρες - μέλη του OECD συμμετέχουν με σταθερότερη συχνότητα. Στόχος του προγράμματος είναι να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και οι οποίες αποτελούν τη βάση για μια ισότιμη και ουσιαστική συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνίες. Παράλληλα εξετάζονται ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Τέλος οι συμμετέχουσες χώρες έχουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, τόσο μέσω των δικών τους αποτελεσμάτων αλλά και μέσω πολιτικών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται στις άλλες συμμετέχουσες χώρες ("PISA", 2018).

- Ο Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (HDI), ο οποίος δημοσιεύεται ετήσια από το UNDP και οι μετρήσεις του αφορούν 188 χώρες – μέλη του ΟΗΕ[10], ενώ συμπεριλαμβάνεται το Χονγκ Κονγκ της Κίνας καθώς και τα Παλαιστινιακά Εδάφη. Ο δείκτης αποτελεί μέτρο

[9] Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το 2018 συμμετείχαν περισσότερες από 70 χώρες.

σύγκρισης με επικέντρωση στην εκπαίδευση, τη μακροβιότητα και τη ποιότητα ζωής, κατατάσσοντας κάθε χώρα σε βαθμίδες *χαμηλής, μέτριας ή υψηλής* ανθρώπινης ανάπτυξης. Ειδικότερα ο δείκτης της εκπαίδευσης αφορά μετρήσεις σχετικά με τα αναμενόμενα έτη σχολικής φοίτησης, τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, τα ποσοστά σχολικών εγγραφών, τα ποσοστά αλφαβητισμού σε ενήλικες, το μέσο όρο σχολικής φοίτησης, τα ποσοστά αποφοίτησης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης, τα ποσοστά εκπαιδευτικών και τις αναλογίες αυτών με τους μαθητές, τα ποσοστά σχολείων με πρόσβαση στο διαδίκτυο και τις επιδόσεις των μαθητών στους διεθνείς διαγωνισμούς PISA ("UNDP", 2018).

Στη σύγχρονη πραγματικότητα λοιπόν, τα αναλυτικά προγράμματα καλούνται να ανταποκριθούν στις διεθνείς αυτές ανταγωνιστικές μετρήσεις, με κριτήρια ανάπτυξης της ποιότητάς τους και της απόδοσης των μαθητών, αυξάνοντας έτσι τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τις δεξιότητες εκείνες που φαίνεται να παράγουν οικονομικά οφέλη (Florian, 2015). Ως εκ τούτου, φαίνεται να υπάρχει ένας συνεχής αυξανόμενος αριθμός χωρών που έχουν ήδη μεριμνήσει για μεταρρυθμιστικές ενέργειες ή/και βρίσκονται σε διαδικασία μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων, με αυτό το προσανατολισμό ("Future competences and the future of curriculum", IBE-UNESCO, 2017).

Παράλληλα η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί ένα εξίσου δυναμικό και παγκόσμιο φαινόμενο, όπως αυτό αποτυπώνεται στις θεμελιώδης αρχές και πρακτικές παγκόσμιων οργανισμών, με ηθικές και νομικές διαστάσεις (Paliokosta & Blandford, 2010 ▪ Vislie, 2003). Η μετάβαση λοιπόν προς ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, όπως και η επίτευξη των

στόχων της EFA, προϋποθέτει την ανάπτυξη και την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων που να υποστηρίζουν τις διαδικασίες της συμπερίληψης ή με άλλα λόγια, να είναι συμπεριληπτικά. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται ένα εξίσου δυναμικό ρεύμα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ανά τον κόσμο και οι οποίες όλο και περισσότερο επικεντρώνονται στα αναλυτικά προγράμματα, ως φορείς της συμπερίληψης (Moreno, 2007 · UNESCO-IBE, 2017c).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω και σύμφωνα με τον οργανισμό UNESCO (2009), η έννοια της συμπερίληψης συνδέεται στενά και ενισχύεται με/από την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως αυτή ορίστηκε νωρίτερα, γεγονός που αποτέλεσε έναν από τους βασικούς στόχους του κινήματος EFA για το 2015. Πάραυτα, ένα ποιοτικά σχεδιασμένο πρόγραμμα δεν εξασφαλίζει ότι θα έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εάν δεν τους προσφέρει καθολική πρόσβαση και συμμετοχή (Wesley & Buysse, 2010).

Συνοψίζοντας λοιπόν τα όσα αναφέρθηκαν, γεννώνται τα ερωτήματα α) εάν τα αναλυτικά προγράμματα των χωρών που πρωταγωνιστούν σε σχετικές διεθνείς αξιολογήσεις και φαίνεται να έχουν επενδύσει στην ανάπτυξη ποιότητας, είναι υποστηρικτικά ως προς τις αρχές της συμπερίληψης και των διαδικασιών που την υποστηρίζουν και β) ποιο το επίπεδο υποστήριξης του αναλυτικού προγράμματος της Ελλάδας, τόσο αναφορικά με τα σχετικά κριτήρια, αλλά και σε σχέση με τις υπόλοιπες εξεταζόμενες χώρες.

i) Τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο.

Σύμφωνα με τα διερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά αποτυπώθηκαν νωρίτερα, η εξέταση του ζητήματος της υποστήριξης της συμπερίληψης, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, αφορά κυρίως μελέτες συσχέτισης των δύο εννοιών ή/και αξιολόγησης των τελευταίων μέσω ερευνητικών αναλύσεων.

Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν αρκετές θεωρητικές μελέτες συσχέτισης των δύο εννοιών, εκ των οποίων οι σημαντικότερες παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία (2009-2019), φαίνεται να υπάρχουν ελάχιστες μελέτες ανάλυσης ή/και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τη συμπερίληψη.

Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η μελέτη των Berlach & Chambers (2010), η οποία αφορά το πρώτο ενιαίο Αυστραλιανό αναλυτικό πρόγραμμα, η έρευνα των Bjørnsrud & Nilsen (2011), που αξιολογεί τρία διαδοχικά αναλυτικά προγράμματα της Νορβηγίας και αυτή των Mavrou & Symeonidou (2014), η οποία εξετάζει το επίπεδο υποστήριξης των βασικών αρχών του UDL στο Κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα. Πάραυτα καμία από τις προαναφερθείσες μελέτες δεν περιλαμβάνει προγράμματα προσχολικής αγωγής.

Ειδικότερα, οι έρευνες που αναφέρονται στις εξεταζόμενες συσχετίσεις αφορούν στην πλειονότητά τους διερευνήσεις σχετικά με α) τις απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις ή/και γνώσεις των εκπαιδευτικών, β) τις απόψεις/στάσεις/πεποιθήσεις των γονέων ή/και των ίδιων των μαθητών και γ) την αξιολόγηση της ποιότητας των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη.

Συγκεκριμένα, μελέτες που αφορούν πολιτείες του Καναδά δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφάλεια σε σχέση με τις γνώσεις τους για τη συμπερίληψη και την εφαρμογή της στην πράξη (Loreman, 2010 ▪ Loreman, Sharma, & Forlin, 2013). Παράλληλα η έρευνα των Killoran, Woronko & Zaretsky (2014), αποδεικνύει ότι η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων επηρεάζει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών υπέρ της συμπερίληψης, αλλάζοντας θετικά τις πεποιθήσεις τους.

Παρόμοιες μελέτες στο Χονγκ Κονγκ δείχνουν ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και σχολικών διευθυντών, αρνούνται να δεχτούν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και δηλώνουν ανέτοιμοι να υποστηρίξουν τη συμπερίληψή τους στη τάξη (Equal Opportunities Commission, 2012). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική αγωγή δείχνουν να είναι περισσότερο θετικοί προς την εφαρμογή της συμπερίληψης από εκείνους της τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κρατούν μια μετριοπαθή στάση (Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015).

Στο πεδίο της προσχολικής αγωγής στη Νέα Ζηλανδία, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι τα κυριότερα εμπόδια εφαρμογής της συμπερίληψης αφορούν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις ρυθμίσεις χρηματοδότησης και την έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού (Foster-Cohen & Bysterveldt, 2016 ▪ Lyons, 2013 ▪ Rietveld, 2010).

Τέλος, η έρευνα των Vlachou & Fyssa (2016) στη Ελλάδα αποκαλύπτει ότι η ποιότητα των υποστηρικτικών πρακτικών συμπερίληψης στη τυπική προσχολική αγωγή αξιολογείται ιδιαίτερα χαμηλά. Παράλληλα άλλες μελέτες στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμοι να υποστηρίξουν την συμπερίληψη (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014 ▪ Pappas, Papoutsi, & Drigas, 2018 ▪ Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014).

ii) Οι ερευνητικές επιδιώξεις.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα αναφέρθηκαν και ιδιαίτερα α) τον σημαντικό ρόλο της προσχολικής αγωγής τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην επιτυχή συμπερίληψη αλλά και τις μελέτες οι οποίες τη συνδέουν με τα αποτελέσματα των διεθνών αξιολογήσεων PISA (π.χ. "PISA in Focus", 2014 ▪ Schofield, 2006) και β) το γεγονός ότι η εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων ως επίκεντρο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, σπάνια συναντάται στην σχετική βιβλιογραφία (Moss & Harvie, 2015), η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να διαλευκάνει τα εξής:

1. Τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής στη τυπική εκπαίδευση, για τον Καναδά (Οντάριο), τη Νέα Ζηλανδία, το Χόνγκ Κόνγκ και την Ελλάδα, υποστηρίζουν ικανοποιητικά τις διαδικασίες της συμπερίληψης;
2. Ποιο το επίπεδο υποστήριξης των διαδικασιών της συμπερίληψης, του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής της Ελλάδας, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα προγράμματα των υπόλοιπων χωρών;

Ο τρόπος επίτευξης των επιδιώξεων αυτών, καθώς και ο τρόπος επιλογής των χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα περιγράφεται αναλυτικά στο δεύτερο μέρος της μελέτης, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας.

2.1 Ερευνητική Στρατηγική.

Η μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας συνιστά ουσιαστικά την επιλογή των μεθόδων που καλείται να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής, προκειμένου να συλλέξει και να αναλύσει τα δεδομένα που τον ενδιαφέρουν. Η διαδικασία αυτή, πραγματοποιείται κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και πριν τη διεξαγωγή της, ενώ οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να εναρμονίζονται με τους ερευνητικούς σκοπούς αλλά και με το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν (Creswell, 2011).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψιν το πραγματευθέν θέμα, το δείγμα αλλά και τις ερευνητικές επιδιώξεις, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου *(content analysis)*. Η μέθοδος αυτή θεωρείται κατάλληλη για έρευνα στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και ειδικότερα στη συστηματική διερεύνηση γραπτού υλικού (Κυριαζή, 2009). Πρόκειται για μια *μη αντιδραστική* μορφή έρευνας, μέσω της οποίας μελετώνται μορφές καταγεγραμμένων ανθρώπινων επικοινωνιών, ενώ η ανάλυση μπορεί να αφορά τη κωδικοποίηση τόσο του πρόδηλου περιεχομένου όσο και του λανθάνοντος, μέσω καταγραφής λέξεων, φράσεων, παραγράφων κτλ. (Babbie, 2011).

2.2 Δείγμα.

Λαμβάνοντας υπόψιν το ερευνητικό πλαίσιο όπως αυτό παρουσιάστηκε μέχρι τώρα και πριν την επιλογή του κατάλληλου δείγματος για την έρευνα, οφείλεται να οριστούν οι *μονάδες ανάλυσης* ή αλλιώς τα υπό μελέτη "αντικείμενα".

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, ως μονάδες ανάλυσης ορίζονται *κοινωνικά τεχνουργήματα*, προϊόντα δηλαδή τα οποία έχουν παραχθεί είτε από μεμονωμένα άτομα, είτε από άλλες κοινωνικές ομάδες (Babbie, 2011). Συγκεκριμένα εξετάζονται: επίσημα γραπτά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής, σε εθνικό/κρατικό/συστημικό *μάκρο-επίπεδο*, και όπως αυτά παρουσιάζονται ως *προτιθέμενα*, σύμφωνα με το στάδιο της ανάπτυξής τους.

Το διεθνές κέντρο CIEB παρουσιάζει τη λίστα με τις χώρες που έχουν κορυφαίες επιδόσεις στην εκπαίδευση, λίστα που διαμορφώνεται με αποτελέσματα του δείκτη PISA. Για την διαμόρφωσή της λαμβάνονται υπόψιν επιπλέον μετρήσεις που αφορούν α) το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από δυσχερή κοινωνικά/οικονομικά περιβάλλοντα με υψηλές επιδόσεις και β) το ποσοστό των μαθητών με εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η πιο πρόσφατα ανανεωμένη δημοσίευση (2015) περιλαμβάνει 14 χώρες, από τις οποίες επιλέχτηκαν εκείνες που πληρούν τα εξής κριτήρια:

- Αναφορικά με τη χώρα:
    - Να έχει προχωρήσει σε επικύρωση (συμβαλλόμενο μέλος) της *Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία* του ΟΗΕ (2006), χωρίς να υπάρχει ένσταση που να προσβάλει το άρθρο σχετικά με την εκπαίδευση.

- Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής της εκάστοτε χώρας:
    - Να διατίθεται ελεύθερα στο διαδίκτυο.
    - Να διατίθεται στην αγγλική ή/και την ελληνική γλώσσα.
    - Να διατίθεται από επίσημες και αξιόπιστες πηγές (π.χ. επίσημη ιστοσελίδα του αρμόδιου υπουργείου της εκάστοτε χώρας).
    - Να πληροί τουλάχιστον τα τέσσερα βασικά, δομικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 1.1.1.
    - Να διατίθεται στην αναλυτική μορφή του και όχι συνοπτικά.
    - Να βρίσκεται σε ισχύ κατά το διάστημα που λαμβάνει χώρα η έρευνα.

Από τη λίστα με τις 14 χώρες που πρωτοστατούν παγκοσμίως στην εκπαίδευση, εκείνες που πληρούν όλα τα κριτήρια, όπως αυτά παρουσιάστηκαν, είναι ο Καναδάς (Οντάριο), η Νέα Ζηλανδία και το Χονγκ Κονγκ. Οι τρείς αυτές χώρες εκτός από τις υψηλές μετρήσεις PISA, βρίσκονται σταθερά σε υψηλές θέσεις και αναφορικά με τον συνολικό δείκτη HDI, αλλά και αναφορικά με το ειδικότερο κομμάτι της εκπαίδευσης. Επιπλέον και όπως προαναφέρθηκε, θεωρείται σκόπιμο στην έρευνα να συμμετέχει και το πρόγραμμα της Ελλάδας ώστε αφενός να διεξαχθούν συμπεράσματα για το ερευνηθέν ζήτημα και αφετέρου τα αποτελέσματα να εξεταστούν συγκριτικά με αυτά των υπόλοιπων χωρών.

I. Καναδάς.

Ο Καναδάς, χώρα της Βορείου Αμερικής και δεύτερη μεγαλύτερη σε έκταση χώρα παγκοσμίως, αποτελείται από δέκα επαρχίες και τρείς επικράτειες, υπό ομοσπονδιακό έλεγχο. Κυβερνητικά η χώρα διοικείται από τον πρωθυπουργό και τη Καναδική Βουλή (Κοινοβούλιο και Γερουσία) ("studycountry", 2018).

Στον Καναδά δεν υπάρχει αρμόδιο υπουργείο παιδείας ομοσπονδιακού επιπέδου. Ως εκ τούτου, τόσο η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, όσο και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής ανατίθεται ξεχωριστά σε κάθε μία από τις δέκα επαρχιακές και τις τρεις τοπικές κυβερνήσεις. Οι φορείς αυτοί οφείλουν να ακολουθούν τις γενικότερες προτεινόμενες κατευθύνσεις αλλά και να συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να παρθούν σημαντικές αποφάσεις, με την υποστήριξη του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας του Καναδά (CMEC). Από τις επαρχίες αυτές ξεχωρίζουν σημαντικά, ως προς τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα, το Οντάριο και η περιοχή British Columbia. με το πρώτο να εκπαιδεύει το 40% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβάνοντας ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά μεταναστών μαθητών ("ncee.org", 2018).

Ειδικότερα η προσχολική αγωγή στο Οντάριο αφορά παιδιά 4-5 ετών με κρατική χρηματοδότηση που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο προσφέρει διετές πρόγραμμα που στοχεύει στη δημιουργία ισχυρών θεμελίων για τη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει και απασχόληση των μαθητών πριν και μετά τη λήξη του επίσημου προγράμματος, έναντι διδάκτρων, με δυνατότητα οικονομικής βοήθειας στις οικογένειες που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια ("edu.gov.on.ca", 2018).

II. Νέα Ζηλανδία.

Η Νέα Ζηλανδία είναι χώρα στα νοτιοδυτικά του Ειρηνικού ωκεανού και αποτελείται από δύο μεγάλα και πολλά μικρότερα νησιά. Το πολίτευμά της είναι η βασιλευομένη κοινοβουλευτική δημοκρατία, ωστόσο η πολιτική εξουσία ασκείται από τον πρωθυπουργό και αρχηγό της Κυβέρνησης, στο δημοκρατικά εκλεγμένο Κοινοβούλιο της χώρας ("studycountry", 2018).

Η εκπαίδευση στη Νέα Ζηλανδία αντιμετωπίζεται σαν μια διαδικασία με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο και με βασικό στόχο να παρέχει την συνεχή εξέλιξη της μάθησης. Παράλληλα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει τη ποικιλόμορφη κοινωνία της χώρας, χαιρετίζοντας τις διαφορές στις ικανότητες, στις θρησκευτικές πεποιθήσεις, στις εθνοτικές ομάδες, στα επίπεδα εισοδήματος και στις ιδέες για τη διδασκαλία και τη μάθηση ("education.govt.nz", 2018).

Ειδικότερα, η προσχολική αγωγή στη Νέα Ζηλανδία προσφέρει δύο επιλογές εκπαίδευσης, την καθοδηγούμενη α) από εκπαιδευτικό και β) από γονείς/φροντιστές. Στη πρώτη περίπτωση απαιτείται το 50% των ενηλίκων που εκπαιδεύουν/φροντίζουν τους μαθητές να είναι καταρτισμένοι και πιστοποιημένοι με κρατικό δίπλωμα, ενώ αντίστοιχα η εκπαιδευτική δομή θα πρέπει να τηρεί τα κυβερνητικά πρότυπα σχετικά με την υγεία, την ασφάλεια, το πρόγραμμα εκπαίδευσης και την διαχείριση ("education.govt.nz", 2018). Σε αυτό το τομέα ανήκουν α) το *νηπιαγωγείο* (2-5 ετών), όπου απαιτείται το 100% των εκπαιδευτών να είναι πιστοποιημένοι, ενώ η διαχείριση και η διοίκησή τους γίνεται από τον οργανισμό *Kindergarten Association,* β) οι *υπηρεσίες φροντίδας και εκπαίδευσης* (0-5 ετών), όπου η ιδιοκτησία/διαχείριση είναι ιδιωτική ή κοινοτικής ομάδας ή ομάδας

εργαζομένων με μικρά παιδιά, γ) η *εκπαίδευση και φροντίδα με βάση το σπίτι* (0-5 ετών), η οποία λειτουργεί με ομάδες παιδιών (έως 4 άτομα) και πραγματοποιείται είτε στα σπίτια των παιδιών, είτε στο σπίτι του εκπαιδευτικού και δ) η υπηρεσία *Correspondence School* (3-5 ετών), για παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν κάποιο από τα προσφερόμενα τμήματα, με δυνατότητα δανεισμού εκπαιδευτικού υλικού. Στη δεύτερη περίπτωση γονείς και φροντιστές έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τη γνώση τους σχετικά με ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και να αναπτύξουν κοινοτικά και κοινωνικά δίκτυα. Στον τομέα αυτό ανήκουν α) η υπηρεσία *Te Kōhanga Reo* (0-5 ετών), με εμβάθυνση στον πολιτισμό Μαορί β) τα *κέντρα παιχνιδιού* (0-5 ετών), τα οποία λειτουργούν με τους γονείς και με μέλη των οικογενειών που συμμετέχουν και διοικούνται σε περιφερειακό επίπεδο υπό την αιγίδα του *New Zealand Playcentre Federation*, γ) οι *ομάδες παιχνιδιού*, όπου συμμετέχουν κοινοτικές ομάδες που υποστηρίζονται και εκπαιδεύονται από το Υπουργείο Εκπαίδευσης, δ) η *Ngā Puna Kōhungahunga,* οι οποίες είναι ομάδες παιχνιδιού με προσανατολισμό στον πολιτισμό Μαορί και ε) η *Pacific Island Playgroups,* οι οποίες είναι ομάδες παιχνιδιού με πολιτισμικά στοιχεία και γλώσσες περιοχών του Ειρηνικού Ωκεανού (“education.govt.nz”, 2018).

Παρά την ποικιλία των προσφερόμενων τύπων και τις διαφορετικές εναλλακτικές επιλογές, όλες οι μορφές προσχολικής εκπαίδευσης/φροντίδας, λειτουργούν με βασικό γνώμονα ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα το *Te Whāriki*. Τέλος, βασική επιδίωξη της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ο μαθητής να αποκτήσει βασικές δεξιότητες έτσι ώστε να έχει καλύτερη υποστήριξη στην μετέπειτα σχολική του πορεία αλλά και στην πορεία του στη ζωή (“education.govt.nz”, 2018).

III. Χόνγκ Κόνγκ.

Το Χόνγκ Κόνγκ αποτελεί παραθαλάσσια περιοχή της Κίνας και πρώην βρετανική αποικία για το διάστημα 1842-1997. Έκτοτε ανήκει και κυβερνάται από την Κίνα, ως ειδική διοικητική περιοχή με το δικαίωμα της διατήρησης των συστημάτων που είχε αναπτύξει στο παρελθόν, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού συστήματος (“studycountry”, 2018).

Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική του και κατ’ επέκταση τα σχολικά συστήματα, θεωρούνται αποτέλεσμα συνδυασμού της βρετανικής και της κινέζικης "κληρονομιάς". Σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες αναδιαμορφώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, βασικός στόχος φαίνεται να είναι η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν βαθιά τις προσφερόμενες γνώσεις και να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής. Ο προσανατολισμός αυτός οδήγησε επίσης και σε αναθεωρήσεις που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των σχολικών διευθυντών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάλογες απαιτήσεις. Στο πλαίσιο αυτό και σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική της Κίνας, η κυβέρνηση του Χόνγκ Κόνγκ επιδιώκει την ελάχιστη παρέμβαση στα σχολεία. Η πολιτική αυτή επιτρέπει στους σχολικούς οργανισμούς να προσαρμόζονται στις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν (“ncee.org”, 2018).

Ειδικότερα, η προσχολική αγωγή στο Χόνγκ Κόνγκ αφορά παιδιά 3-6 ετών και διαβαθμίζεται σε α) *upper kindergarten,* β) *lower kindergarten* και γ) *nursery classes*. Όλα τα νηπιαγωγεία αποτελούν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια με δίδακτρα, ενώ από το σχολικό

έτος 2017/2018 και με ισχύ για δεκαπέντε έτη, προβλέπεται νομοθετικά η δωρεάν συμμετοχή για την πλειοψηφία των παιδιών, μέσω ειδικών κριτηρίων. Επιπλέον, κατηγοριοποιούνται ως *μη κερδοσκοπικά* ή *ιδιωτικά/ανεξάρτητα*, ανάλογα με τη χρηματοδότησή τους. Πάραυτα, όλα τα προσχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι εγγεγραμμένα στο κρατικό «*Εκπαιδευτικό Διάταγμα*», με συνέπεια να ελέγχονται αλλά και να υποστηρίζονται σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τη σχολική διοίκηση, από επιθεωρητές του Υπουργείου Εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά αυτά ιδρύματα λειτουργούν με κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιασμένο από το Συμβούλιο Ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος (*Curriculum Development Council*) σύμφωνα με τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές τάσεις (“edb.gov”, 2018).

Στο πλαίσιο αυτό της πρόσφατης αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, το Υπουργείο Εκπαίδευσης υλοποίησε έναν οδηγό αυτοαξιολόγησης για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχολικής αγωγής, προκειμένου να διασφαλιστεί η παροχή υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση. Μέσω αυτού του οδηγού υπάρχει, μεταξύ άλλων, και η δυνατότητα ανατροφοδότησης ως προς την επιτυχή εφαρμογή των κατευθύνσεων του αναλυτικού προγράμματος και συνεπώς της ίδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διδασκαλίας (“edb.gov”, 2018).

IV. Ελλάδα.

Η Ελλάδα είναι χώρα της νοτιοανατολικής Ευρώπης και βρίσκεται στο νοτιότερο άκρο της Βαλκανικής χερσονήσου. Το πολίτευμά της είναι η Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία, με νομοθετικό σώμα την Βουλή των Ελλήνων (“studycountry”, 2018).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει δωρεάν εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες και για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι η αρμόδια κεντρική υπηρεσία για όλους τους εκπαιδευτικούς τομείς και λαμβάνει όλες τις σημαντικές αποφάσεις σχετικά με μακροπρόθεσμους στόχους και την εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό το υπουργείο είναι μεταξύ άλλων, υπεύθυνο για την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, την πρόσληψη του διδακτικού προσωπικού και την χρηματοδότηση (“studycountry”, 2018).Ειδικότερα η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα (*Νηπιαγωγείο*) ανήκει στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αφορά παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, ενώ από το έτος 2018-2019 η εγγραφή θεωρείται υποχρεωτική[11].

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, διαμορφώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θεσμοθετήθηκε το 2003 και πρόκειται για μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με απώτερο σκοπό την συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να συμμετέχουν σε Παιδικούς ή Βρεφονηπιακούς Σταθμούς, οι οποίοι δεν ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (“eacea.ec.europa.eu”, 2019).

[11] Σε διάστημα των 3 ετών, η διετής προσχολική εκπαίδευση αναμένεται να καταστεί υποχρεωτική σε όλους τους δήμους της χώρας, ενώ προς το παρόν εφαρμόζεται σε 184 δήμους.

Πίνακας 8. Πληροφορίες για τις χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα[12]

	Καναδάς	***Νέα Ζηλανδία***	***Χόνγκ Κόνγκ***	***Ελλάδα***
Έτος υπογραφής της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ.	*2007*	*2007*	*2007*	*2007*
Έτος επικύρωσης της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του ΟΗΕ.	*2010*	*2008*	*2008*	*2012*
Έτος δημοσίευσης του αναλυτικού προγράμματος που συμμετέχει στην έρευνα.	*2016*	*2017*	*2017*	*2003*
Υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση.	*Όχι*	*Όχι*	*Όχι*	*Ναι*
Συνολικός πληθυσμός (σε εκατομμύρια).*	*36.6*	*4.7*	*7.4*	*11.2*
Πληθυσμός κάτω των 5 ετών (σε εκατομμύρια).*	*1.9*	*0.3*	*0.3*	*0.5*
Αναμενόμενη διάρκεια σχολικής φοίτησης (σε έτη).*	*16.4*	*18.9*	*16.3*	*17.3*
Οι κυβερνητικές δαπάνες για την εκπαίδευση (% του ΑΕΠ).*	*16.0*	*6.3*	*3.3*	*Δεν υπάρχει διαθέσιμο στοιχείο.*
Δείκτης Ανθρώπινης Ανάπτυξης (HDI).*	*0.926 (12η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.917 (16η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.933 (7η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.870 (31η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*
Δείκτης Εκπαίδευσης (μέρος της μέτρησης του HDI).*	*0.899 (13η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.917 (5η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.855 (24η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*	*0.838 (31η θέση στη παγκόσμια κατάταξη)*

[12] Τα στοιχεία με τον αστερίσκο (*) αναφέρονται στις επιμέρους μετρήσεις του HDI για το 2017, όπως αυτές δημοσιεύτηκαν το 2018, στην αντίστοιχη επίσημη ιστοσελίδα (“hdr.undp.org/en/countries”, 2018).

2.3 Διαδικασίες και Εργαλεία της Έρευνας.

Κάθε ερευνητική διαδικασία απαιτεί την οργάνωση ενός σχεδίου μελέτης και συνακόλουθα την εφαρμογή του. Το σχέδιο αυτό συνήθως περιλαμβάνει σε πρώτη φάση τις διαδικασίες της εννοιολόγησης, της επιλογής ερευνητικής μεθόδου, του καθορισμού του πληθυσμού συμμετοχής και τη λειτουργικοποίηση.

Αναφορικά λοιπόν με τη παρούσα μελέτη αρχικά διενεργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε όσο το δυνατό πιο ευρεία και σύγχρονη βιβλιογραφία, προκειμένου να προσδιοριστεί ένα σαφές εννοιολογικό πλαίσιο και να καθοριστούν τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ως προς το πραγματευθέν ζήτημα. Η ανασκόπηση αυτή διενεργήθηκε μέσω αναζήτησης επιστημονικών άρθρων σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, ενώ επίσης διαδικτυακά αναζητήθηκαν και τα αναλυτικά προγράμματα του πληθυσμού συμμετοχής.

Όπως ήδη αναφέρθηκε η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι εκείνη της ανάλυσης περιεχομένου, με βασική ιδέα τη δημιουργία ειδικών κατηγοριών, οι οποίες προκύπτουν από την εννοιολόγηση και μέσω της οποίας κωδικοποιούνται ή ταξινομούνται τα πρωτογενή δεδομένα. Η διαδικασία αυτή συνιστά την εκ των προτέρων κωδικοποίηση (*a priori*) και αποφασίστηκε να αφορά τόσο το πρόδηλο, όσο και το λανθάνον περιεχόμενο, ενώ «*η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητά της διασφαλίζονται μέσω της εφαρμογής των κανόνων της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλόλητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού*» (Τζάνη, 2005, σελ. 7). Κατά τη διάρκεια της έρευνας οι κατηγόριες αυτές δύναται να εμπλουτιστούν/μετασχηματιστούν βάσει της επεξεργασίας των δεδομένων, στο πλαίσιο της

απαγωγικής (*abductive*) λογικής, διαδικασία που «*προϋποθέτει το δυναμικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή*» (Τσιώλης, 2016, σελ. 485). Με βάση τα παραπάνω οι κατηγορίες *a priori* ορίστηκαν βάσει θεωρητικού πλαισίου, αποτελώντας έναν συνδυασμό μεταξύ των βασικών συνιστωσών του αναλυτικού προγράμματος και των βασικών σημείων των συμπεριληπτικών θεωριών και μεθόδων (*πίνακας 9*).

Επιπλέον, προς εξασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διαβαθμολογικής αξιοπιστίας (*inter-rater reliability*) και συγκεκριμένα ορίστηκαν τρείς βαθμολογητές, προκειμένου να ελεγχθεί το επίπεδο της συμφωνίας μεταξύ των βαθμολογιών. Οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο *Βαθμολογητής Α΄* εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, ενώ οι *Βαθμολογητές Β΄* και *Γ΄* εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή. Τα αποτελέσματα των τριών βαθμολογητών μαζί με τις βαθμολογίες της ερευνήτριας υπολογίστηκαν με τον συντελεστή *α* του Krippendorff, μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS και συγκεκριμένα μέσω του *macro* KALPHA (Hayes & Krippendorff, 2007). Ο συγκεκριμένος συντελεστής επιλέχθηκε λόγω βασικών πλεονεκτημάτων, όπως η δυνατότητα συμμετοχής πολλών βαθμολογητών, η δυνατότητα υπολογισμού ανεξάρτητα από είδος των μεταβλητών και η δυνατότητα υπολογισμού ανεξάρτητα από την ύπαρξη ελλειπόντων στοιχείων (Krippendorff, 2011). Οι βαθμολογίες αντιστοιχούν στο εκτιμώμενο επίπεδο υποστήριξης του κριτηρίου και ορίστηκαν ως εξής: 0=*δεν υποστηρίζεται, 1=δεν υποστηρίζεται ικανοποιητικά*, 2=*υποστηρίζεται ικανοποιητικά*. Τέλος οι τιμές του συντελεστή κυμαίνονται από το 0 έως το 1, όπου το 0 αντιπροσωπεύει την απόλυτη

διαφωνία και το 1 την απόλυτη συμφωνία, ενώ τιμές α ≥ .800 δείχνουν ικανοποιητικά ποσοστά συμφωνίας με αντίστοιχο κατώτατο όριο τιμές α ≥ .667 (Krippendorff, 2004).

Πίνακας 9. Οι κατηγορίες της έρευνας στη τελική τους μορφή.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	***ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΚΡΙΤΗΡΙΑ***
1. Συμπεριληπτικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής.	*01. Σχεδιασμός με βάση τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και με σεβασμό στη διαφορετικότητα.* *02. Ειδικές προβλέψεις για όσους αντιμετωπίζουν σωματικές, ψυχολογικές ή συναισθηματικές προκλήσεις.* *03.Εξασφάλιση ευελιξίας, αναγνώρισης και ανταπόκρισης στο μεταβαλλόμενο φάσμα των αναγκών, ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών των μαθητών.*
2. Συμπεριληπτικοί σκοποί και στόχοι του αναλυτικού προγράμματος.	*04. Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και το δυναμικό τους μεγιστοποιείται.* *05. Ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων και αποθάρρυνση εκφοβισμών και διακρίσεων.*
3. Φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης στη συμπερίληψη.	*06. Οι μαθητές καλλιεργούνται σε περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και υποστήριξης.* *07. Κάθε μαθητής είναι ικανός για μάθηση και αναπτύσσει τις ικανότητές του με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο.* *08. Οι μαθητές καλλιεργούνται και αναπτύσσονται πολυδιάστατα.*
4. Μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας στη συμπερίληψη.	*09. Σχεδιασμός με βάση τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.* *10. Οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται στην μάθηση και στην επίτευξη των στόχων.* *11. Οι μαθητές αυτο-κατευθύνονται στη μάθηση.* *12. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.*
5. Αξιολόγηση προς όφελος της μάθησης.	*13. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης προς υποστήριξη των μαθητών στη μάθηση.* *14. Διαφοροποίηση στις διαδικασίες αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.* *15. Εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ευκαιρίες αναθεώρησης και επίτευξης των στόχων.* *16. Ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού από τους μαθητές.*
6. Το περιβάλλον της τάξης στη συμπερίληψη.	*17. Ευέλικτη διάταξη του χώρου και προδιαγραφές υπέρ της συμπερίληψης.*

7. Υποστηρικτικό υλικό.	*18. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης.* *19. Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης.* *20. Χρήση ποικιλίας υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.* *21. Δυνατότητα επιλογής των υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών από τους μαθητές.*
8. Υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.	*22. Ενθαρρύνει τη παρουσία, τη συμμετοχή και την επίτευξη των στόχων.* *23. Δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης.*
9. Υποστηρικτικός ρόλος του ηγέτη.	*24. Υποστηρίζει τις συμπεριληπτικές πρακτικές.*
10. Συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας.	*25. Ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας κα όλων των ενδιαφερόμενων μελών.* *26. Ενθαρρύνεται η συνεργασία με την κοινότητα.* *27. Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και με άλλες ειδικές δομές.*
11. Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.	*28. Προβλέψεις εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.*
12. Συνεκτική μετάβαση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.	*29. Συνεκτική μετάβαση μεταξύ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.*
13. Έλεγχος και εκτίμηση του αναλυτικού προγράμματος.	*30. Προβλέψεις ελέγχου της υλοποίησης των προθέσεων και ανατροφοδότησης για ανασχεδιασμούς.*

2.4 Ανάλυση των Δεδομένων.

Αντίστοιχα, τον σχεδιασμό της έρευνας, όπως παρουσιάστηκε έως τώρα, ακολουθεί η επεξεργασία των δεδομένων, η ανάλυση και παρουσίασή τους και αλλά και η εξαγωγή συμπερασμάτων, με απώτερο σκοπό την σωστή τους "εκμετάλλευση" σε πρακτικό ή/και ερευνητικό επίπεδο. Η κωδικοποίηση αυτή των δεδομένων στη παρούσα μελέτη αποφασίστηκε να αφορά τόσο το πρόδηλο, όσο και το λανθάνον περιεχόμενο, με ποσοτική και ποιοτική αποτίμηση του υλικού αντίστοιχα (Babbie, 2011).

Οι ποιοτικοί μέθοδοι ανάλυσης επιτρέπουν τη συλλογή ικανοποιητικής παροχής δεδομένων, ακόμα και σε περιπτώσεις που ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, ενώ επιπρόσθετα ενδείκνυνται ιδιαίτερα όταν τα εξεταζόμενα ζητήματα αφορούν εκπαιδευτικά ή/και κοινωνικά φαινόμενα (Ιωσιφίδης, 2008). Τέλος, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου πιστεύεται ότι εξασφαλίζει αφενός την αντικειμενικότητα και αφετέρου την ερμηνεία των δεδομένων, συμβάλλοντας έτσι στην πληρέστερη διερεύνηση των σχετικών ζητημάτων (Μπονίδης, 2009).

Τέλος, αποφασίστηκε η διαδικασία να υποστηριχθεί και τεχνικά μέσω του λογισμικού προγράμματος υποβοήθησης της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων *NVivo10*. Το εν λόγω λογισμικό επιτρέπει μεταξύ άλλων την ευκολότερη α) οργάνωση και διαχείριση των δεδομένων, β) κωδικοποίηση του περιεχομένου σύμφωνα με τις κατηγορίες που ορίζονται από τον ερευνητή και γ) οπτικοποίηση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2016). Παρά τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η χρήση ενός τέτοιου λογισμικού, παρουσιάζονται ειδικές δυσκολίες και περιορισμοί, οι οποίοι αναφέρονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

2.5 Προβλήματα στη Διεξαγωγή της Έρευνας.

Κάθε ερευνητική προσπάθεια αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες και περιορισμούς, ανάλογα με το είδος της έρευνας, το δείγμα, τις συνθήκες διεξαγωγής και γενικά τα σχετιζόμενα στοιχεία.

Στη παρούσα μελέτη οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν αφορούν:

- Το λογισμικό πρόγραμμα NVivo. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν δυσκολίες σχετικά α) με την εύρεση δωρεάν κωδικού ενεργοποίησης, καθώς χρειάζεται πληρωμή, β) με τον χρόνο τον οποίο διαρκεί ο κωδικός ενεργοποίησης, καθώς είναι περιορισμένος, με αποτέλεσμα να υπάρχει χρονική πίεση και άγχος για την εκμάθηση του προγράμματος και την σωστή ολοκλήρωση της διαδικασίας.
- Τον μεγάλο όγκο των πληροφοριών, καθώς η ανάπτυξη των κατηγοριών προϋποθέτει τον συνεχή εμπλουτισμό τους ή/και άλλου τύπου αλλαγές, όπως ομαδοποιήσεις, γεγονός που απαιτεί την επανεξέταση των δεδομένων από την αρχή.
- Τη χρήση πολλών λέξεων της γλώσσας Μαορί στο αναλυτικό πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας.
- Τη βαθμολόγηση των κριτηρίων, καθώς κάποιες φορές οι βαθμολογίες ήταν περισσότερο “αυστηρές” και προσανατολισμένες στο περιεχόμενο των αναφορών, ενώ κάποιες άλλες αφορούσαν συγκριτικά κριτήρια.

Σε κάθε περίπτωση καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια ώστε να τηρηθεί στο πλαίσιο του δυνατού η αντικειμενικότητα, τόσο κατά τη κωδικοποίηση των δεδομένων, όσο και στη διαδικασία της βαθμολόγησης.

3. Αποτελέσματα της έρευνας.

3.1 Αποτελέσματα Ανάλυσης Περιεχομένου.

Το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας ακολουθείται από τη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Στη παρούσα μελέτη κρίνεται απαραίτητο πριν τη παρουσίαση των αντίστοιχων πινάκων, να δοθεί ένα γενικό περιγραφικό πλαίσιο για τα αναλυτικά προγράμματα που εξετάστηκαν, προσφέροντας έτσι μια συνολικότερη εικόνα:

I. Καναδάς.

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του Οντάριο, με τίτλο "The Kindergarten Program, support every child reach all students", αποτελείται από 331 σελίδες οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερα βασικά κεφάλαια:

- «*Πρόγραμμα υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο*». Το κεφάλαιο αναφέρεται α) στο εισαγωγικό μέρος το οποίο περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, τους στόχους του προγράμματος, τις βασικές αρχές του σχεδιασμού, τις βασικές παιδαγωγικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις στις οποίες βασίζεται, β) στο παιχνίδι και την εξερεύνηση, ως βασικά μέσα μάθησης, γ) στο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον σε όλες του τις διαστάσεις, δ) στην διαδικασία της αξιολόγησης και στην σημασία του να γίνεται "ορατή" από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.

- «*Σκέψεις για την διδασκαλία και την μάθηση σε τέσσερα πλαίσια*». Στο κεφάλαιο αυτό οργανώνονται οι βασικές κατευθύνσεις για την διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις, στις οποίες αντικατοπτρίζεται το περιεχόμενο των γνώσεων διαθεματικά (συμμετοχή και συμβολή, αυτορρύθμιση και ευημερία, επιδεικνύοντας δεξιότητες αλφαβητισμού και μαθηματικών, επίλυση προβλημάτων και καινοτομία).
- «*Το πρόγραμμα σε πλαίσιο*». Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε δύο μέρη όπου α) δίνονται οι βασικές σχεδιαστικές κατευθύνεις και αρχές με γνώμονα την ευελιξία, την ισότητα και την συμπερίληψη όλων των μαθητών και β) τονίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της συνεργασίας προς επίτευξη της μάθησης, τόσο ανάμεσα σε σχολείο, οικογένεια, κοινότητα, όσο και μεταξύ των μαθητών αλλά και του σχολικού προσωπικού.
- «*Οι μαθησιακές προσδοκίες*». Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συγκεντρωμένες οι μαθησιακές προσδοκίες ανά πλαίσιο, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι ενδιάμεσα στο κείμενο προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις αναστοχασμού, πραγματικές εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών, διαφωτιστικοί διάλογοι μεταξύ συναδέλφων, λίστες από συνήθης παρανοήσεις του θεωρητικού πλαισίου, προτεινόμενη βιβλιογραφία και διαδικτυακό υποστηρικτικό υλικό.

II. Νέα Ζηλανδία.

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής της Νέας Ζηλανδίας, με τίτλο "*Te Whāriki, He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa*, *Early childhood curriculum*", αποτελείται από 72 σελίδες, ενώ τα κεφάλαιά του σχηματίζουν έξι βασικές ομάδες:

- Η πρώτη ομάδα χωρίζεται σε πέντε εισαγωγικά κεφάλαια στα οποία περιλαμβάνεται η εισαγωγή, η περιγραφή του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης, οι βασικές αρχές που διέπουν το πρόγραμμα, η σημασία της συμπερίληψης και της συμμετοχής όλων των παιδιών και τέλος ο σχεδιασμός του προγράμματος, περιλαμβάνοντας το όραμα, τους στόχους και όλα συμβαλλόμενα στοιχεία.
- Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται σε τέσσερις διαθεματικές έννοιες (ενδυνάμωση, ολιστική ανάπτυξη, οικογένεια και κοινότητα, σχέσεις), οι οποίες θεωρούνται τα θεμέλια του προγράμματος και σύμφωνα με τις οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται οι αποφάσεις σχετικά με όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, την εξερεύνηση και την καθημερινή ζωή.
- Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος, τους στόχους και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό, κάθε κατευθυντήρια γραμμή (το αίσθημα του ανήκειν, η συνεισφορά, η επικοινωνία, η εξερεύνηση) περιλαμβάνει α) τους στόχους, οι οποίοι αφορούν τους εκπαιδευτικούς και αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος και της παιδαγωγικής και β) τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται στους μαθητές και εξυπηρετούν τις ανάγκες της αξιολόγησης προς όφελος της εκπαίδευσης.
- Η τέταρτη ομάδα αφορά την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Η πέμπτη ομάδα αναφέρεται στην μαθησιακή διαδικασία, προσδιορίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, υπογραμμίζοντας παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες και αναλύοντας τον ρόλο της αξιολόγησης.

- Η έκτη ομάδα περιλαμβάνει το γλωσσάρι με τις λέξεις των Μαορί που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα αλλά και τις βιβλιογραφικές αναφορές.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ενδιάμεσα στο κείμενο υπάρχουν βοηθητικά παραδείγματα για τον εκπαιδευτικό (για βρέφη, μικρά παιδιά και νήπια), καθώς και ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τα όσα αναφέρονται στα βασικά κεφάλαια.

III. Χονγκ Κονγκ.

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του Χονγκ Κόνγκ με τίτλο "*Kindergarten Education Curriculum Guide, Joyful Learning Trough Play Balanced Development all the Way*", αποτελείται συνολικά από 136 σελίδες. Η δομή του περιλαμβάνει συνολικά οκτώ κεφάλαια:

- «*Επισκόπηση*», όπου εισάγεται το βασικό πλαίσιο σχεδιασμού της τελευταίας αναθεώρησής του, οι θεωρητικές αρχές και κατευθύνσεις, καθώς και ο κεντρικός σκοπός του Νηπιαγωγείου.
- «*Το πλαίσιο και οι στόχοι του προγράμματος*», όπου αναλύονται οι γενικοί και οι εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος και παρέχονται συστάσεις αναφορικά με τις στρατηγικές εφαρμογής του.
- «*Σχεδιασμός προγράμματος για όλο το σχολείο*», όπου απευθυνόμενο στα σχολεία και στο εκπαιδευτικό προσωπικό, παρέχει κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τις αρχές και το πλαίσιο που ορίστηκαν στο πρώτο μέρος.
- «*Μάθηση, Διδασκαλία και Αξιολόγηση*», όπου εξετάζονται θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, το θεωρητικό πλαίσιο και η εφαρμογή της αξιολόγησης αλλά και ο ρόλος των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος τονίζεται η προώθηση της μάθησης

μέσω του παιχνιδιού και η σημασία της ελεύθερης εξερεύνησης στο παιχνίδι.

- «*Μέριμνα για την ποικιλομορφία των μαθητών*», όπου παρέχονται συστάσεις αναφορικά με τις κατευθύνσεις και τις στρατηγικές προώθησης ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Ένα τέτοιο περιβάλλον αναμένεται να καλύπτει την ποικιλομορφία των μαθητών αναφορικά με τις διαφορές στις προσωπικότητες, στις ικανότητες, στα ενδιαφέροντα, στις γλώσσες και στους πολιτισμούς.
- «*Προσαρμογή στη σχολική ζωή και διασύνδεση μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*», όπου παρέχονται οδηγίες και συστάσεις σχετικά με τα μέτρα και τις στρατηγικές διευκόλυνσης της μετάβασης μεταξύ νηπιαγωγείου και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της προσαρμογής των παιδιών στη σχολική ζωή.
- «*Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και συμμετοχή της κοινότητας*», όπου παρέχονται συστάσεις παροχής ποιοτικής μάθησης και συναφών εμπειριών, μέσω της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.
- «*Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών*», όπου παρέχονται συστάσεις εξασφάλισης υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς αλλά και προτάσεις συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι προσφέρονται βοηθητικά παραδείγματα για τον εκπαιδευτικό, υπάρχουν παραρτήματα με πληροφορίες σχετικά με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών και τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης της γλώσσας (κινέζικα και αγγλικά), καθώς και σχετική βιβλιογραφία.

IV. Ελλάδα.

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής της Ελλάδας με τίτλο «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*», αποτελείται συνολικά από 30 σελίδες και το περιεχόμενό του χωρίζεται σε επτά μέρη ως εξής:

- «*Σκοπός»*, όπου παρουσιάζεται ο βασικός σκοπός του Νηπιαγωγείου.
- «*Προγράμματα για την εκπαίδευση μικρών παιδιών*», όπου παρουσιάζεται το πλαίσιο του σχεδιασμού του.
- «*Βασικές αρχές του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου των προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*», όπου θέτει τις αρχές σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνεται το πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης.
- «*Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων (παιδί και γλώσσα, παιδί και μαθηματικά, παιδί και περιβάλλον, παιδί και δημιουργία-έκφραση, παιδί και πληροφορική)*», όπου προσδιορίζονται οι κατευθύνσεις σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για κάθε διδακτικό αντικείμενο με διαθεματική προσέγγιση.
- «*Μεθοδολογία*», όπου ορίζονται οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων πραγματοποιείται η διδασκαλία και οι αντίστοιχες δραστηριότητες, αλλά πλαισιώνεται και ο ίδιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
- «*Αξιολόγηση*», όπου τίθεται το πλαίσιο των μεθόδων, τεχνικών και βασικών χαρακτηριστικών της διαδικασίας.
- «*Υποστηρικτικό υλικό για τον διδάσκοντα*», όπου προσφέρονται στον εκπαιδευτικό παραδείγματα δραστηριοτήτων για κάθε διδακτικό αντικείμενο, προς διευκόλυνση της διαδικασίας σχεδιασμού των εκπαιδευτικών δράσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συνοδευόμενοι από κάποιες διευκρινιστικές παρατηρήσεις. Η οργάνωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων διαρθρώνεται γύρω από τις κατηγορίες και τα αντίστοιχα κριτήρια, όπως αυτά παρουσιάστηκαν νωρίτερα. Έτσι κάθε πίνακας αντιστοιχεί σε μία κατηγορία και παρουσιάζει τα αντίστοιχα αποτελέσματα για κάθε χώρα ξεχωριστά. Επίσης παρατίθενται σχήματα με ποσοτικοποιημένες απεικονίσεις των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 10. Κατηγορία 1. Συμπεριληπτικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	1. *Σχεδιασμός με βάση τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και με σεβασμό στη διαφορετικότητα.*
Νέα Ζηλανδία (33)	
	Reference 1/Each child is on a unique journey.σελ.6 Reference 2/Te Whāriki supports…and culture.σελ.7 Reference 3/emphasizes…with each other.σελ.8 Reference 4/Accessibility, values…considerations.σελ.8 Reference 5/the specific learning needs of individual children.σελ.9 Reference 6/the curriculum or whāriki is a ‘mat for all to stand on’.σελ.10 Reference 7/children are seen…or ability.σελ.12 Reference 8/This curriculum…to learning opportunities,σελ.12 Reference 9/inclusive and responsive…diversity.σελ.12 Reference 10/All children should be able…everyday curriculum.σελ.12 Reference 11 /Te Whāriki is an inclusive curriculum…to learn.σελ.13 Reference 12 /Offering an inclusive curriculum…and learning.σελ.13 Reference 13 /This principle means that every…curriculum.σελ.18 Reference 14/to experience equitable opportunities…and play.σελ.18 Reference 15/Perspectives on empowerment…local curriculum.σελ.18 Reference 16/There are equitable…ethnicity or background.σελ.24 Reference 17/All children have the right…consistent care.σελ.26 Reference 18/Daily routines respond…needs.σελ.30 Reference 19/ECE settings are…diversity is valued.σελ.31 Reference 20/All children need to know…they are.σελ.31 Reference 21/Children experience an accessible…purpose.σελ.31 Reference 22 /A feeling of belonging…in the ECE setting.σελ.32 Reference 23/All children and their families…and learn.σελ.35 Reference 24/Opportunities for learning are…valued.σελ.36 Reference 25/Every child has the right…learning community.σελ.36 Reference 26/Each child’s culture…place in the programme.σελ.38 Reference 27/All children have rights…experiences.σελ.39 Reference 28/Language…ethnicity and background.σελ.39 Reference 29/consideration is given to the inclusion of all children.σελ.40

	Reference 30/The programme encompasses…perspectives.σελ.40 Reference 31/These approaches…value.σελ.62 Reference 32/Critical theory perspectives…of TeWhāriki.σελ.62 Reference 33/All children should have opportunities…in depth.σελ.65
Χόνγκ Κόνγκ (20)	
	Reference 1/To enable every person…all-round development.σελ.8 Reference 2/Understanding and…every child.σελ.9 Reference 3/Children are unique…varied.σελ.10 Reference 4/children with diverse characteristics…same school.σελ.10 Reference 5/regards children as unique individuals.σελ.11 Reference 6/Members of society and…needs of children.σελ.13 Reference 7/Catering for the growth and developmental needs.σελ.50 Reference 8/Catering for learner diversity and the different needs.σελ.50 Reference 9/importance is attached to children's diversity.σελ.53 Reference 10/provide an inclusive learning…children.σελ.53 Reference 11/To examine children's…curriculum.σελ.54 Reference 12/"Child-centredness" is the core value.σελ.62 Reference 13/have the opportunity to receive…and ability.σελ.77 Reference 14/create an inclusive…learning experiences.σελ.77 Reference 15/formulate policies on inclusion…implementation.σελ.77 Reference 16/accept children's diversified abilities…development.σελ.77 Reference 17/include the objectives…the curriculum.σελ.77 Reference 18/integrate into school…and interests.σελ.81 Reference 19/The curricula of different…expectations vary.σελ.84 Reference 20/parents of different races, languages and cultural.σελ.95
Οντάριο (14)	
	Reference 1/Respect for diversity, equity, and inclusion is vital. σελ.4 Reference 2/all members…interactions and healthy relationships. σελ. 6 Reference 3/It approaches…communities. σελ.8 Reference 4/supports the creation…and learning; σελ.8 Reference 5/Families bring diverse social…meaningful way. σελ.10 Reference 6/create a learning…individual ways. σελ. 11 Reference 7/and they apply regardless…or setting. σελ.14 Reference 8/Children enter…experiences. σελ. 47 Reference 9/The Kindergarten…of learners.σελ.50 Reference 10/The "flow of the day"…for the children.σελ.95 Reference 11/The Ontario Equity…of the strategy.σελ.101 Reference 12/on the principles of inclusive…and accepted.σελ.101 Reference 13/The implementation…a positive self-image.σελ.101 Reference 14/Several provincial policies…their full potential.σελ.103
Ελλάδα (4)	
	Reference 1/Στο σχεδιασμό…και οι ανάγκες του.σελ.586 Reference 2/να είναι αναπτυξιακά…τα παιδιά του Νηπιαγωγείου.σελ.586 Reference 3/να λαμβάνει υπόψη…παιδιών αυτής της ηλικίας.σελ.586 Reference 4/να παρέχει ευκαιρίες…όλων των παιδιών.σελ.586

	2. Ειδικές προβλέψεις για όσους αντιμετωπίζουν σωματικές, ψυχολογικές ή συναισθηματικές προκλήσεις.
Οντάριο (2)	
	Reference 1/If the child requires…Individual Education Plan (IEP).σελ.99 Reference 2/Instructional accommodations…toys or equipment.σελ.99
Νέα Ζηλανδία (2)	
	Reference 1/Children who are deaf…contexts.σελ.44 Reference 2/Children who are deaf…first language.σελ.45
Χόνγκ Κόνγκ (1)	
	Reference 1/encounter such products. It poses…modes of learning.σελ.13
Ελλάδα (0)	
	3.Εξασφάλιση ευελιξίας, αναγνώρισης και ανταπόκρισης στο μεταβαλλόμενο φάσμα των αναγκών, ενδιαφερόντων και φιλοδοξιών των μαθητών.
Χόνγκ Κόνγκ (8)	
	Reference 1/The curriculum of kindergartens …flexible.σελ.10 Reference 2/The Kindergarten Education curriculum…dynamic.σελ.12 Reference 3/comprehensive and flexible curriculum framework.σελ.18 Reference 4/kindergartens can set their own...strategies.σελ.18 Reference 5/open and flexible school-based curriculum.σελ.50 Reference 6/make appropriate adjustment…children.σελ.53 Reference 7/Flexible curriculum design.σελ.76 Reference 8/Regard children's diversity as…development.σελ.79
Νέα Ζηλανδία (6)	
	Reference 1/This framework provides…and values.σελ.7 Reference 2/A curriculum for the…fluctuations.σελ.13 Reference 3/for some children…intervention and support.σελ.13 Reference 4/Every ECE curriculum will… to the setting.σελ.20 Reference 5/The curriculum is flexible…can be met.σελ.33 Reference 6/Respect for a diversity…the curriculum.σελ.35
Οντάριο (5)	
	Reference 1/flexible enough…to individual differences;σελ.8 Reference 2/provides every child with the kind…needs.σελ.8 Reference 3/The flow of the day can…in the class.σελ.95 Reference 4/Educators reflect on the flow…classroom.σελ.95 Reference 5/Accommodations allow…learning independently.σελ.99
Ελλάδα (1)	
	Reference 1/να προσαρμόζεται με ευελιξία…του κάθε παιδιού.σελ.586

Στα αναλυτικά προγράμματα του Οντάριο, του Χόνγκ Κόνγκ και της Νέας Ζηλανδίας, γίνονται αναφορές για την συμπερίληψη και την ισότητα των μαθητών, διευκρινίζοντας ότι λαμβάνονται υπόψιν και οι διαφοροποιήσεις που αφορούν την μαθησιακή διαδικασία. Το πρόγραμμα της Ελλάδας παρουσιάζει κάποιες αναφορές, οι οποίες προσανατολίζονται

περισσότερο στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του παιδιού, χωρίς να διευκρινίζει ποιες θα μπορούσαν να είναι αυτές ή με ποιον τρόπο υποστηρίζεται η ευελιξία στον σχεδιασμό. Σχετικά με το κριτήριο των ειδικών προβλέψεων το Χονγκ Κόνγκ και το Οντάριο φαίνεται να προβλέπουν τεχνολογική υποστήριξη για όσους την έχουν ανάγκη στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ η Νέα Ζηλανδία προβλέπει την υποστήριξη κωφών μαθητών μέσω της ευκαιρίας εκμάθησης και επικοινωνίας στη νοηματική γλώσσα.

Πίνακας 11. Κατηγορία 2. Συμπεριληπτικοί σκοποί και στόχοι του αναλυτικού προγράμματος.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	4. Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και το δυναμικό τους μεγιστοποιείται.
Οντάριο (7)	Reference 1/Promoting the healthy…across Ontario.σελ.5 Reference 2/that promotes the physical…of all children.σελ.8 Reference 3/Early learning programs focus on…potential.σελ.47 Reference 4 /as well as enabling all children…across Ontario.σελ.58 Reference 5/Providing accommodations…planning.σελ.99 Reference 6/Every child in Kindergarten is…learning experiences.σελ.101 Reference 7/so that every child…his or her full potential.σελ.112
Χόνγκ Κόνγκ (6)	Reference 1/to enable continuous enhancement.σελ.10 Reference 2/We intend for quality…every child.σελ.10 Reference 3/accept and understand…their potential.σελ.76 Reference 4/with an accepting…psychological development.σελ.76 Reference 5/Developing children's various potential.σελ.76 Reference 6/to allow children with…on the same campus.σελ.77
Νέα Ζηλανδία (3)	Reference 1/A fundamental expectation…learning support.σελ.12 Reference 2/There are equitable…ethnicity or background.σελ.37 Reference 3/and achieve their potential.σελ.52
Ελλάδα (1)	Reference 1/να εξασφαλίζει την ενεργητική…ικανότητες.σελ.586

	5. Ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων και αποθάρρυνση εκφοβισμών και διακρίσεων.
Χόνγκ Κόνγκ (16)	
	Reference 1/promotion of moral education.σελ.13 Reference 2/an inclusive culture.σελ.13 Reference 3/cultivating positive values and attitudes.σελ.19 Reference 4/To instil in children positive values and attitudes.σελ.19 Reference 5/To understand themselves…and care for others,σελ.20 Reference 6/committed to fostering children with…attitudes.σελ.21 Reference 7/Moral and Civic Education, which…reforms.σελ.21 Reference 8/focus on the positive values…moral education.σελ.22 Reference 9/To develop an initial understanding…positive values.σελ.23 Reference 10/To foster in children positive…respect and care.σελ.23 Reference 11/to respect and care for others.σελ.45 Reference 12/Accept, respect and…culture and living habits.σελ.45 Reference 13/respect the cultures, habits…nationalities.σελ.45 Reference 14/Children live in harmony…with others.σελ.71 Reference 15/respect and accept others… positive values.σελ.76 Reference 16/cultivates their positive values…respect.σελ.79
Νέα Ζηλανδία (14)	
	Reference 1/respectful relationships…are the norm.σελ.21 Reference 2/Showing respect for kaupapa…rights of others.σελ.24 Reference 3/Treating others fairly and including them in play.σελ.24 Reference 4/Respect for tikanga…for such rules.σελ.27 Reference 5/help young children to…others from harm.σελ.29 Reference 6/children are kept healthy…and families.σελ.30 Reference 7/Understanding of the kaupapa…fair to all children.σελ.32 Reference 8/negotiate on rights, fairness, expectations and justice.σελ.34 Reference 9/acceptance… and ethnic groups.σελ.37 Reference 10/Confidence to stand up…discriminatory behaviour.σελ.37 Reference 11/Social skills and the ability…with others.σελ.37 Reference 12/Children have…discriminatory attitudes.σελ.39 Reference 13/Opportunities are provided for…ethical issues.σελ.39 Reference 14/promote equitable opportunities…exclude people.σελ.40
Οντάριο (13)	
	Reference 1/respect for diversity;σελ.8 Reference 2/The concepts of citizenship…inquiry stance.σελ.27 Reference 3/With this support, and…contributing.σελ.47 Reference 4/experience of positive…respectful relationships.σελ.49 Reference 5/develop the self-confidence to stand…discrimination;σελ.50 Reference 6/engage in learning…individual differences;σελ.50 Reference 7/develop an appreciation…respect, and justice.σελ.50 Reference 8/to focus, to learn, to respect…themselves and others.σελ.54 Reference 9/practise kindness towards…sympathy towards them.σελ.61 Reference 10 /It encourages staff…responsible citizenship.σελ.101 Reference 11/Environments that promote… relation to others.σελ.102 Reference 12/Healthy relationships…inappropriate behaviours.σελ.103 Reference 13/Positive, respectful, and reciprocal…development.σελ.108
Ελλάδα (0)	

Αναφορικά με το *κριτήριο 4*, τα αναλυτικά προγράμματα του Οντάριο, του Χόνγκ Κόνγκ και της Νέας Ζηλανδίας, φαίνεται να έχουν αρκετές σχετικές αναφορές στις διατυπώσεις των στόχων τους. Ειδικότερα και τα τρία προγράμματα συμπληρώνουν σε κάποιες από αυτές τις διατυπώσεις, ότι στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές το μέγιστο δυνατό δυναμικό τους. Αναφορικά με το *κριτήριο 5*, οι διατυπώσεις για το Οντάριο, το Χόνγκ Κόνγκ και τη Νέα Ζηλανδία φαίνεται να είναι αρκετά κοντά αριθμητικά. Πάραυτα το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρεται στον όρο "*Moral and Civic Education*", δηλαδή στην ηθική εκπαίδευση και στην εκπαίδευση του πολίτη και ως βασικό μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Πίνακας 12. Κατηγορία 3. Φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης στη συμπερίληψη.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	6. Οι μαθητές καλλιεργούνται σε περιβάλλον αποδοχής, ενθάρρυνσης και υποστήριξης.
Οντάριο (4)	Reference 1/a learning environment that is healthy…and in life.σελ.5 Reference 2/learning environments that …well-being of children.σελ.9 Reference 3/An awareness of being valued…and ideas.σελ.11 Reference 4/Every child is entitled to learn in a…environments.σελ.102
Νέα Ζηλανδία (3)	Reference 1/To learn and develop to their potential…valued.σελ.18 Reference 2/Feeling that they belong…new experiences.σελ.31 Reference 3/curriculum and pedagogy recognize…things.σελ.60
Χόνγκ Κόνγκ (2)	Reference 1/a friendly and respectful atmosphere.σελ.11 Reference 2/Children love to learn in an accepting…environment.σελ.11
Ελλάδα (0)	
	07. Κάθε μαθητής είναι ικανός για μάθηση και αναπτύσσει τις ικανότητές του με διαφορετικό ρυθμό και τρόπο.
Οντάριο (9)	Reference 1/Children arrive in Kindergarten…full potential.σελ.9 Reference 2/All children are competent…potential and experience.σελ.10 Reference 3/Every child should feel…the opportunity to succeed.σελ.10 Reference 4/All children are viewed…in potential and experience.σελ.12

	Reference 5/Every child responds to…individual timetable.σελ.56 Reference 6/All children16 can succeed.σελ.98 Reference 7/Each child has…unique patterns of learning.σελ.98 Reference 8/children are “competent, curious…and experience”.σελ.98 Reference 9/For some children this…concepts.σελ.117
Νέα Ζηλανδία (5)	
	Reference 1/In Te Whāriki children…learners from birth.σελ.12 Reference 2/Each child learns in their own way…of learning.σελ.13 Reference 3/all children are different…cultural context,σελ.13 Reference 4/all children will succeed in…understanding.σελ.15 Reference 5/recognising that developmental progress varies.σελ.38
Χόνγκ Κόνγκ (5)	
	Reference 1/according to his/her own attributes.σελ.8 Reference 2/Children vary in their pace of development.σελ.11 Reference 3/Children have different modes of learning.σελ.11 Reference 4/Children are unique…pace of development.σελ.76 Reference 5/Every child is unique with…different stages.σελ.92
Ελλάδα (1)	
	Reference 1/Στο Νηπιαγωγείο… πορεία στη μάθηση.σελ.592
	08. Οι μαθητές καλλιεργούνται και αναπτύσσονται πολυδιάστατα.
Οντάριο (6)	
	Reference 1/children’s cognitive, emotional…development.σελ.5 Reference 2/physical, mental, and emotional health…learn.σελ.9 Reference 3/the development of children’s cognitive…well-being.σελ.12 Reference 4/The personal, social, and emotional…learning.σελ.47 Reference 5/the cognitive, emotional, physical, and…experience.σελ.59 Reference 6 /In the knowledge that…variety of ways.σελ.60
Νέα Ζηλανδία (3)	
	Reference 1/the whāriki includes… wairua and whatumanawa.σελ.10 Reference 2/Human development…cultural dimensions.σελ.19 Reference 3/reflecting the holistic way…interwoven.σελ.60
Χόνγκ Κόνγκ (2)	
	Reference 1/fostering in children a balanced…aesthetics,σελ.8 Reference 2/The growth and development of…social skills.σελ.11
Ελλάδα (2)	
	Reference 1/να βοηθήσει τα παιδιά..νοητικά και κοινωνικά.σελ.586 Reference 2/αναπτύσσονται και να…ομαλά και πολύπλευρα.σελ.586

Σχετικά με την *κατηγορία 3* και ειδικότερα με το *κριτήριο 7*, παρατηρείται ότι ενώ υπάρχουν αρκετές αναφορές για το Οντάριο, το Χόνγκ Κόνγκ και τη Νέα Ζηλανδία, το πρώτο μέρος του κριτηρίου «*Κάθε μαθητής είναι ικανός για μάθηση...*» υποστηρίζεται κυρίως μέσω του προγράμματος για το Οντάριο και για τη Νέα Ζηλανδία. Τέλος στην αναφορά της Ελλάδας δεν αναφέρεται με ποιους τρόπους διαφοροποιείται η ανάπτυξη των ικανοτήτων, παρά μόνο ότι δεν υπάρχει ορισμένη μαθησιακή πορεία.

Πίνακας 13. Κατηγορία 4. Μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας στη συμπερίληψη.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	09. Σχεδιασμός με βάση τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Χόνγκ Κόνγκ (30)	
	Reference 1/cater for children's development and interests, σελ.11 Reference 2/care for the interests, development and needs.σελ.12 Reference 3/centre on children's life,σελ.26 Reference 4/prior knowledge and experiences …into account.σελ.26 Reference 5/children's developmental and learning characteristics,σελ.26 Reference 6/learner diversity and different learning…teaching,σελ26 Reference 7/take into account…and their developmental needs,σελ.29 Reference 8/children's background and characteristics,σελ.34 Reference 9/characteristics and pace of language development.σελ.36 Reference 10/Catering for children's interests.σελ.36 Reference 11/recommended to arrange diversified activities.σελ.36 Reference 12/of language ability and needs of children,σελ.38 Reference 13/should match children's interests.σελ.41 Reference 14/meeting the developmental needs of children.σελ.44 Reference 15/into account children's…development,σελ.46 Reference 16/participatory process and experiences.σελ.48 Reference 17/Child-centredness, σελ.50 Reference 18/diversity in terms of personalities…habits.σελ.53 Reference 19/design diversified learning activities,σελ.54 Reference 20 /based on their interests, pace of…knowledge.σελ.55 Reference 21/based on children's abilities.σελ.55 Reference 22/in accordance with children's…characteristics.σελ.56 Reference 23/diversified play and learning…different needs.σελ.57 Reference 24/to cater for the diversity and…children.σελ.57 Reference 25/Teachers should…learning activities.σελ.62 Reference 26/needs of children and… individual differences.σελ.62 Reference 27/taking into account the…growth needs.σελ.63 Reference 28/life experiences, interests and abilities…provide.σελ.66 Reference 29/appropriate learning…what they have learned.σελ.77

	Reference 30 /flexibly arrange…effective learning.σελ.78
Οντάριο (21)	
	Reference 1/variety of learning opportunities…need to go next.σελ.9 Reference 2/every child's views, ideas…and experiences,σελ.12 Reference 3/take each child's background…choices in play.σελ.12 Reference 4/Learning is personalized and differentiated.σελ.27 Reference 5/meet the particular needs…relationships.σελ.50 Reference 6/opportunities that reflect…backgrounds.σελ.50 Reference 7/including their mental health…learning.σελ.62 Reference 8/build on the knowledge and experiences…literacy.σελ.66 Reference 9/high expectations for all children…able to do.σελ.66 Reference 10 /to make adjustments to…documentation,σελ.66 Reference 11/consider children's cognitive..development.σελ.67 Reference 12/ to go next in the learning … improvement.σελ.71 Reference 13/ "level of support" that the child or group…support.σελ.72 Reference 14/level of support needed are also based…each child.σελ.72 Reference 15/consider the children's…emotional development.σελ.77 Reference 16/that build on children's intuitive…relevant contexts.σελ.82 Reference 17/Learning experiences should reflect…context.σελ.85 Reference 18/Universal design17 and differentiated instruction18,σελ.98 Reference 19/recognize this diversity and design tasks…process.σελ.98 Reference 20/Integrated…needs...Universal…tiered approach.σελ.98 Reference 21/special education needs…accommodations.σελ.99
Ελλάδα (8)	
	Reference 1/είναι φυσικό αυτά τα λάθη…στο ξεπέρασμά τους.σελ.587 Reference 2/Αυτές οι δραστηριότητες ξεκινούν…των παιδιών.σελ.588 Reference 3/Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει…καταβολές του.σελ.588 Reference 4/Οι δραστηριότητες…ενδιαφέροντα των παιδιών.σελ.591 Reference 5/να σχεδιάζει και να στηρίζει…των παιδιών.σελ.591 Reference 6/Αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες…εκκίνησης.σελ.591 Reference 7/την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος…μάθησης.σελ.591 Reference 8/Οι δραστηριότητες… παρεμβάσεις.σελ.591
Νέα Ζηλανδία (6)	
	Reference 1/respond to the strengths, interests…each child.σελ.13 Reference 2/incorporate a 'ready, willing and able'…skills.σελ.23 Reference 3/take account of the fact that…of each toddler.σελ.38 Reference 4/to develop their strengths, interests and abilities.σελ.39 Reference 5/the learner is the centre of teaching and learning;σελ.52 Reference 6/kaiako draw on their own pedagogical…assessments,σελ.65
	10. Οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται στην μάθηση και στην επίτευξη των στόχων.
Οντάριο (10)	
	Reference 1/all children's learning… with other children,σελ.9 Reference 2/to share their learning with others.σελ.20 Reference 3/engage in peer assessment…wonderings –σελ.41 Reference 4/develop the ability to work and learn with others;σελ.50 Reference 5/collaborate with peers…throughout the day.σελ.61 Reference 6 /Individual learning is…the children's peers.σελ.85

	Reference 7/they…through responsive relationships.σελ.109 Reference 8/how children learn from and with each other,σελ.118 Reference 9/Educators challenge individual… in the class.σελ.119 Reference 10/to extend their learning…multiple contexts.σελ.120
Νέα Ζηλανδία (10)	
	Reference 1/They learn by engaging…things.σελ.12 Reference 2/provides opportunities…engagement with peers.σελ.14 Reference 3/They use play opportunities…cultures and identities.σελ.15 Reference 4/Children learn through… places and things.σελ.21 Reference 5/are encouraged to learn with and alongside others.σελ.24 Reference 6/Using a range of strategies…others.σελ.24 Reference 7/encouraged to learn with and alongside others.σελ.37 Reference 8/collaborating with others…ways of learning.σελ.47 Reference 9/inclusive, enabling all children…alongside their peers.σελ.59 Reference 10/Peers and…forms of guidance and support.σελ.61
Ελλάδα (6)	
	Reference 1/την προτεραιότητα να δοθεί…συνεργατική μάθηση.σελ.586 Reference 2/διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, ομαδικά.σελ.587 Reference 3/Μοιράζονται…τροποποιούν τις απόψεις τους.σελ.588 Reference 4/Οι δραστηριότητες που…κυρίως συλλογικές.σελ.591 Reference 5/Έμφαση δίνεται επίσης…μμικρές ομάδες.σελ.591 Reference 6/είναι προτιμότερο…μμικρές ομάδες εργασίας.σελ.592
Χόνγκ Κόνγκ (5)	
	Reference 1/learn in groups.σελ.57 Reference 2/co-create or play with peers.σελ.57 Reference 3/children to interact and learn from each other,σελ.63 Reference 4/through play with others, collaboration.σελ.64 Reference 5/a variety of grouping methods…one another.σελ.78
	11. Οι μαθητές αυτο-κατευθύνονται στη μάθηση.
Οντάριο (33)	
	Reference 1/to take ownership of their learning.σελ.8 Reference 2/The child is seen as an…the process of learning.σελ.12 Reference 3/Children's…co-construction of learning with the child.σελ.12 Reference 4/regulating their emotions…engage in learning;σελ.15 Reference 5/the interrelatedness of children's…to self-regulate;σελ.15 Reference 6/self-regulate,σελ.20 Reference 7/Research suggests that…inquiry-based classrooms.σελ.20 Reference 8/As they notice and build on…their own learning.σελ.20 Reference 9/Socio-dramatic play supports…environment.σελ.20 Reference 10/creative…co-construct thinking and learning.σελ.24 Reference 11/co-construct learning with the children.σελ.27 Reference 12/There is a focus on providing…wonderings.σελ.27 Reference 13/support children in making…environment.σελ.32 Reference 14/The educators…co-construct the children's learning.σελ.40 Reference 15/to co-construct and…the children's learning.σελ.40 Reference 16/Learning goals…decisions about their learning.σελ.42 Reference 17/to understand their own…their responses.σελ.48 Reference 18/supports self-regulation;σελ.51

	Reference 19/their individual choices…valued.σελ.52 Reference 20/regulating their emotions…in learning;σελ.54 Reference 21/Self-regulation is central to…learning”σελ.54 Reference 22/Children’s ability to self-regulate…lifelong learning.σελ.54 Reference 23/Research has shown that…the grades.σελ.54 Reference 24/Being attuned to individual…to challenges.σελ.56 Reference 25/As part of this process…feelings of others.σελ.56 Reference 26/Providing children with choice…self-regulate.σελ.57 Reference 27/co-construct their learning.σελ.60 Reference 28/A learning environment that…critical thinking.σελ.70 Reference 29/Educators and children co-create…learning areas.σελ.73 Reference 30/children’s questions and theories…learning will go;σελ.82 Reference 31/As children observe…to self-regulate.σελ.104 Reference 32/Learning to take responsibility…circumstances.σελ.108 Reference 33/co-constructing the learning…children.σελ.109
Νέα Ζηλανδία (23)	
	Reference 1/Toddlers are…as autonomous learners.σελ.14 Reference 2/provides opportunities…with peers.σελ.14 Reference 3/They are learning to plan…themselves as learners.σελ.14 Reference 4/pursue self- selected learning goals.σελ.15 Reference 5/children are valued as active learners…challenge.σελ.17 Reference 6/encouraging…contribution to their own learning.σελ.17 Reference 7/These expand…direct their own lives.σελ.18 Reference 8/children have agency to create…relate to them.σελ.18 Reference 9/responsibility (taking responsibility).σελ.23 Reference 10/Recognising…their own ability to learn.σελ.23 Reference 11/Recognising…learn.σελ.24 Reference 12/A sense of personal worth…to make choices,σελ.27 Reference 13/Young children have…choice and autonomy.σελ.29 Reference 14/Children are assisted…and competence.σελ.29 Reference 15/Ability to play an active part...programme,σελ.32 Reference 16/Children are encouraged to…the programme.σελ.34 Reference 17/Awareness of the strategies…working theories.σελ.37 Reference 18/Ability and inclination to…make decisions,σελ.47 Reference 19/Toddlers have opportunities… of kaiako.σελ.48 Reference 20/are encouraged to develop…limitations.σελ.48 Reference 21/Portfolios may include…of their work.σελ.63 Reference 22/Children have increasing…goals for themselves.σελ.64 Reference 23/As they learn to…plan new challenges,σελ.64
Χόνγκ Κόνγκ (16)	
	Reference 1/provide children with…to explore freely.σελ.12 Reference 2/learning through play…free exploration.σελ.13 Reference 3/encourage self-directed learning in children.σελ.26 Reference 4/to help them learn how to acquire knowledge,σελ.41 Reference 5/Cultivating self-discipline…and independence.σελ.44 Reference 6/explore and discover…the real world.σελ.44 Reference 7/Teachers should provide…decisions on their own,σελ.46 Reference 8/realise their abilities and strengths…confidence.σελ.46 Reference 9/child- initiated content.σελ.56 Reference 10/independently.σελ.57 Reference 11/to arrange activities on their own.σελ.57

	Reference 12/free exploration in play.σελ.65 Reference 13/Free exploration is one of the key elements.σελ.66 Reference 14/based on their own preferences…experiences.σελ.66 Reference 15/understand their own learning performance.σελ.69 Reference 16/know their own strengths and…improvement.σελ.69
Ελλάδα (2)	
	Reference 1/Τα παιδιά με την…εξέλιξη του σχεδίου εργασίας.σελ.591 Reference 2/οι δραστηριότητες που…την πρωτοβουλία,σελ.591
	12. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.
Οντάριο (12)	
	Reference 1/integrated program.σελ.8 Reference 2/The frames reflect the integrated…Kindergarten.σελ.13 Reference 3/The grouping of…expectations.σελ.14 Reference 4/importance of problem solving…of mathematics.σελ.15 Reference 5/It is not limited to a subject area…some children.σελ.18 Reference 6/address curriculum content in integrated…practise –σελ.21 Reference 7/Children learn best when…are integrated.σελ.33 Reference 8/Learning related to all four…the day.σελ.95 Reference 9/the overall and specific…four frames.σελ.116 Reference 10/Two sets of expectations…of the program.σελ.116 Reference 11/they inevitably develop…or learning area.σελ.119 Reference 12/It is important to bear…in Kindergarten.σελ.121
Χόνγκ Κόνγκ (12)	
	Reference 1/each learning area.σελ.13 Reference 2/daily life experiences…their learning.σελ.18 Reference 3/Developmental objectives are…objectives.σελ.25 Reference 4/connect the content of different learning areas.σελ.28 Reference 5/Designing integrated…different learning areas.σελ.28 Reference 6/opportunities to experience…different concepts.σελ.28 Reference 7/it is not intended to promote learning by subjects.σελ.28 Reference 8/integrated language learning experiences.σελ.36 Reference 9/integrated approach…learning areas.σελ.55 Reference 10/Fragmented and trivial learning…not recommended.σελ.55 Reference 11/An integrated approach…learning.σελ.55 Reference 12/Teaching by subjects or mere…be avoided.σελ.56
Ελλάδα (7)	
	Reference 1/να προάγει τη διαθεματικότητα.σελ.586 Reference 2/δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά…ίδια τα παιδιά.σελ.587 Reference 3/προσεγγίζονται διαθεματικά…Περιβάλλοντος.σελ.588 Reference 4/δραστηριότητες που σχεδιάζονται…δρόμους.σελ.589 Reference 5/δραστηριότητες διαθεματικού χαρακτήρα.σελ.590 Reference 6/έχει εξ ορισμού διαθεματικό…προσεγγίζονται.σελ.590 Reference 7/δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα.σελ.591
Νέα Ζηλανδία (3)	
	Reference 1/how this focus relates to…children's strengths.σελ.19 Reference 2/In Te Whāriki, learning…closely interrelated.σελ.52 Reference 3/the key competencies are…the learning areas,σελ.52

Σχετικά με το *κριτήριο 9*, παρατηρείται ότι το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψιν μεταξύ άλλων και τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών. Επίσης και το πρόγραμμα του Οντάριο αναφέρει για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τόσο τη διαφοροποίηση όσο και τις κατευθυντήριες γραμμές του UDL. Για τα προγράμματα της Ελλάδας και της Νέας Ζηλανδίας οι διατυπώσεις[13] φαίνεται να προσανατολίζονται περισσότερο στα ενδιαφέροντα και στις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών ως αφετηρία της διδασκαλίας. Στην ίδια κατηγορία για το *κριτήριο 10,* στο πρόγραμμα της Ελλάδας φαίνεται να υπάρχουν κάποιες διατυπώσεις, οι οποίες όμως στην πλειονότητά τους αναφέρονται στην ομαδικότητα ή σε ομαδικές δραστηριότητες και όχι στη συνεργατική μάθηση, ενώ αυτό του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρει, μεταξύ άλλων, την ευέλικτη ομαδοποίηση. Αναφορικά με το *κριτήριο 11*, τα προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας και του Οντάριο αναφέρουν επιπλέον την δυνατότητα των μαθητών να συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον και το σχεδιασμό του προγράμματος. Τέλος σχετικά με τις λίγες αναφορές που φαίνεται να υπάρχουν στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας αναφορικά με τη διαθεματικότητα, αξίζει να αναφερθεί ότι ο ίδιος ο σχεδιασμός του προγράμματος, όπως και οι θεματικές στις οποίες οργανώνεται είναι ήδη διαθεματικά δομημένος και χωρίς προσανατολισμό σε καθαρά ακαδημαϊκούς στόχους.

Πίνακας 14. Κατηγορία 5. Αξιολόγηση προς όφελος της μάθησης.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	13. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης προς υποστήριξη των μαθητών στη μάθηση.

[13]Στη παρούσα μελέτη και για το πλαίσιο του σχολιασμού των αποτελεσμάτων, ενδέχεται να χρησιμοποιούνται σε εναλλαγή οι όροι «αναφορά», «διατύπωση», «δήλωση».

Οντάριο (25)	
	Reference 1/Assessment that inform…overall development.σελ.9 Reference 2/the foundation for assessment…learning.σελ.11 Reference 3/assessment…emotional development.σελ.13 Reference 4/Assessment in…and inquiry.σελ.13 Reference 5/Educators observe…have noticed;σελ.18 Reference 6/Educators continually…and analysis.σελ.19 Reference 7/The information gleaned…children's learning.σελ.25 Reference 8/They interpret and analyse…children's learning.σελ.25 Reference 9/The educators' anticipation…analysis.σελ.29 Reference 10/Educators observe, listen…learning should be.σελ.36 Reference 11/Gathering and analysing evidence…learning.σελ.37 Reference 12/In this way, educators …"assessment for learning"σελ.38 Reference 13/Working in an inquiry…learning needs.σελ.40 Reference 14/As educators analyse and…child's learning.σελ.40 Reference 15/To allow for and come to…strategies and toolsσελ.44 Reference 16/In an inquiry stance, the educator…self- regulation.σελ.57 Reference 17 /observe the children's literacy…documentation.σελ.71 Reference 18/In the case of literacy learning…already know.σελ.72 Reference 19 /The analysis of the…decision-making process.σελ.72 Reference 20/Educators use their professional…by educators.σελ.73 Reference 21/Since all children will…learning.σελ.77 Reference 22/Educators observe…adapt instruction.σελ.79 Reference 23/This whole creative…learning as it takes place.σελ.92 Reference 24/the educators purposefully…from observations.σελ.119 Reference 25/They are able to assess children's…for learning.σελ.120
Χονγκ Κονγκ (12)	
	Reference 1/Assessment for learning.σελ.59 Reference 2/They can understand and interpret…development.σελ.67 Reference 3/understand children's learning…development;σελ.68 Reference 4/identify learner diversity so as…appropriate care;σελ.68 Reference 5/review the effectiveness of learning…children's needs.σελ.69 Reference 6/Assessment is conducted for learning…and abilities.σελ.69 Reference 7/Effective assessment relies…record on children,σελ.69 Reference 8/provide feedback for teaching…healthy development.σελ.69 Reference 9/identify areas in which the potential…as appropriate.σελ.70 Reference 10/Deploy strategies for identifying…diversity.σελ.79 Reference 11/teachers' main role is to "identify…as possible.σελ.80 Reference 12/assess children's progress…their different paces.σελ.86
Νέα Ζηλανδία (11)	
	Reference 1/Kaiako observe and value…accessed as required.σελ.40 Reference 2/able to identify their varied…learning trajectories.σελ.59 Reference 3/attentive to learning…assessment practices.σελ.59 Reference 4/Kaiako use assessment to find out…be required.σελ.63 Reference 5/It leads directly to changes in the…goals.σελ.63 Reference 6/By analysing such assessment…support these.σελ.63 Reference 7/whether additional support is required…elements.σελ.64 Reference 8/This means placing Māori constructs…their whānau.σελ.64 Reference 9/wide knowledge of each child to…next steps.σελ.64 Reference 10/supporting kaiako to recognize…child's learning.σελ.64 Reference 11/When planning, kaiako draw on…assessments,σελ.65

Ελλάδα (5)	
	Reference 1/αναγνωρίζεται η αξία της…προγράμματος.σελ.586 Reference 2/Βασικός σκοπός της αξιολόγησης…εκπαίδευσης.σελ.592 Reference 3/διαπιστώνει το επίπεδο των… κάθε παιδιού.σελ.592 Reference 4/Σκοπός είναι να…κατάλληλων παρεμβάσεων.σελ.592 Reference 5/μέσα από την οποία…ιδιαιτερότητές του.σελ.592
	14. Διαφοροποίηση στις διαδικασίες αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Οντάριο (3)	
	Reference 1/Integrated assessment and…tiered approach.σελ.98 Reference 2/Assessment accommodations.σελ.99 Reference 3/Kindergarten programs…needs of all children.σελ.102
Χόνγκ Κόνγκ (3)	
	Reference 1/Standardised criteria should not…achievements.σελ.11 Reference 2/Adjusting the modes of assessment.σελ.78 Reference 3/Teachers should adopt…abilities of children.σελ.78
Ελλάδα (3)	
	Reference 1/Κατά την αξιολόγηση…ικανότητες και κλίσεις.σελ.592 Reference 2/Οι τεχνικές αξιολόγησης πρέπει…παιδιών.σελ.592 Reference 3/αναγνωρίζει και αξιοποιεί…τη βοήθειά τους.σελ.592
Νέα Ζηλανδία (2)	
	Reference 1/Kaupapa Māori assessment…whānau, hapū and iwi.σελ. Reference 2/assessment takes account of the whole child.σελ.64
	15. Εποικοδομητική ανατροφοδότηση και ευκαιρίες αναθεώρησης και επίτευξης των στόχων.
Οντάριο (5)	
	Reference 1/That information…processes.σελ.36 Reference 2/they share, review, and interpret…with the educators,σελ.40 Reference 3/Educators offer descriptive feedback.σελ.41 Reference 4/Noticing and naming the learning …with the children.σελ.42 Reference 5/Through ongoing assessment…their learning.σελ.113
Νέα Ζηλανδία (3)	
	Reference 1/Awareness of their…recognised and valued.σελ.37 Reference 2/Children are encouraged…alternative strategies.σελ.49 Reference 3/Understood in this way,…informing children,σελ.63
Χόνγκ Κόνγκ (3)	
	Reference 1/Positive feedback can be provided.σελ.22 Reference 2/record and feedback.σελ.27 Reference 3/provide children with positive…for improvement.σελ.68
Ελλάδα (0)	
	16. Ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού από τους μαθητές.
Οντάριο (6)	
	Reference 1/Children contribute to their own…educators,σελ.41 Reference 2/Educators collaborate with…with the children.σελ.72

	Reference 3/Children reflect on and monitor…solve a problem.σελ.79 Reference 4/reviewing children's learning using…interest them.σελ.84 Reference 5/The educators and the child can… learning.σελ.92 Reference 6/document and reflect on their learning;σελ.106
Νέα Ζηλανδία (4)	Reference 1/They are further developing…experiences and tasks.σελ.15 Reference 2/In reciprocal, responsive ECE…learning journey.σελ.63 Reference 3/Opportunities for children to…peer assessment.σελ.63 Reference 4/As they learn to assess their own…new challenges,σελ.64
Χόνγκ Κόνγκ (1)	Reference 1/review and reflect on their own performance.σελ.69
Ελλάδα (1)	Reference 1/η αξιολόγηση της ομάδας…συλλογικά.σελ.592

Η κατηγορία που αφορά τις διαδικασίες της αξιολόγησης και συγκεκριμένα το *κριτήριο 13*, παρουσιάζει κάποιες αναφορές για το πρόγραμμα της Ελλάδας, χωρίς να αναφέρονται οι βασικοί τρόποι εφαρμογής και αξιοποίησης ή/και άλλα σχετικά στοιχεία. Αντίθετα στο πρόγραμμα του Οντάριο οι αναφορές για το συγκεκριμένο κριτήριο φαίνεται να αναλύουν πληθώρα κατευθύνσεων τόσο για τους τρόπους αξιοποίησης της διαδικασίας (προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του προγράμματος), όσο και για την ίδια την διαδικασία σε επίπεδο διεξαγωγής. Το ίδιο πρόγραμμα προτείνει τις κατευθυντήριες γραμμές του UDL και για την διαφοροποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης, στο *κριτήριο 14*. Στην ίδια κατηγορία στο *κριτήριο 15*, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ κάνει αναφορές στην ανατροφοδότηση των μαθητών κυρίως με σκοπό την αναγνώριση των δυνατών σημείων και την επιβράβευση. Αντίστοιχα τα προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας και του Οντάριο αναφέρουν επιπλέον την σημαντική συμβολή της ανατροφοδότησης προς αναγνώριση, κατανόηση και αντιμετώπιση των αδυναμιών και συνεπώς την σταδιακή κατάκτηση των στόχων.

Πίνακας 15. Κατηγορία 6. Το περιβάλλον της τάξης στη συμπερίληψη.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	17. Ευέλικτη διάταξη του χώρου και προδιαγραφές υπέρ της συμπερίληψης.
Οντάριο (13)	Reference 1/Both in the classroom and out of…assessment.σελ.13 Reference 2/It evolves over time in response …and abilities.σελ.13 Reference 3/In Kindergarten the classroom…and inquiry.σελ.29 Reference 4 /This fluid, inclusive…their interest.σελ.29 Reference 5/Educators plan and begin to…child's perspective.σελ.30 Reference 6 /They consider how…use of materials.σελ.30 Reference 7 /After the plan has been…accommodated.σελ.31 Reference 8/Such constraints call for…learning environment.σελ.32 Reference 9/The principles of universal design for…styles?σελ.33 Reference 10 /The educator…varied contexts and materials).σελ.71 Reference 11/An effective literacy…many different ways.σελ.73 Reference 12/makes materials for communicating…learning areas.σελ.74 Reference 13/Environmental accommodations…visual schedule.σελ.74
Νέα Ζηλανδία (3)	Reference 1/They are mindful of all…physical environments.σελ.30 Reference 2/The environment and curriculum…is minimised.σελ.40 Reference 3/The whole of the environment is…all children.σελ.50
Χόνγκ Κόνγκ (2)	Reference 1/flexible in using activity space.σελ.59 Reference 2/Create a safe environment conducive to play, flexibly.σελ.66
Ελλάδα (0)	

Αναφορικά με το *κριτήριο 17*, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρεται στο στοιχείο της ευελιξίας, χωρίς όμως να δίνει περισσότερα στοιχεία σχετικά με τις παραμέτρους που λαμβάνονται υπόψιν ή/και με άλλες προδιαγραφές. Στο ίδιο κριτήριο το πρόγραμμα του Οντάριο αναφέρει, σχετικά με τα υλικά και το περιβάλλον, τις κατευθυντήριες γραμμές του UDL καθώς και πληθώρα χαρακτηριστικών όπως η προσβασιμότητα, το θέμα του φωτισμού κ.α.

Πίνακας 16. Κατηγορία 7. Υποστηρικτικό υλικό.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	18. Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης.
Οντάριο (32)	Reference 1/communicating thoughts and…variety of materials;σελ.15 Reference 2/Participants in socio-dramatic…new stories.σελ.20 Reference 3/Together, the educators and the…to do this.σελ.22 Reference 4/In addition, the educators' practice…learning visible.σελ.29 Reference 5/They share the language that enables…are doing.σελ.42 Reference 6/Young children will demonstrate...different ways.σελ.44 Reference 7/Through a variety of experiences…competence,σελ.48 Reference 8/develops skills in symbolic communication;σελ.51 Reference 9/Children need ready access to a wide…and learning.σελ.51 Reference 10/make their thinking and learning visible…ways.σελ.60 Reference 11/communicating thoughts and feelings…materials.σελ.64 Reference 12/represent their thinking graphically…and gesturing;σελ.67 Reference 13/Writers use different sources to support…their own.σελ. 68 Reference 14/In a Kindergarten classroom, use…examining issues.σελ.70 Reference 15/incorporating literacy materials in all…daily lives.σελ.71 Reference 16/Children will represent their thinking in…them.σελ.72 Reference 17/provides a variety of ways for…learning;σελ.74 Reference 18/Children create representations of…solve problems.σελ.79 Reference 19/Educators make explicit to…representing ideas.σελ.79 Reference 20/Children communicate…dramatizations).σελ.80 Reference 21/"How will we show what we…problem solving].σελ.82 Reference 22/Because mathematics is potential…concept.σελ.82 Reference 23/introducing mathematics into…magnetic numbers;σελ.83 Reference 24/Children will represent their…on tablets.σελ.84 Reference 25/encourage children to use language… to others.σελ.90 Reference 26/Instructional accommodations…or equipment.σελ.99 Reference 27/The development of an…mathematics.σελ.105 Reference 28/communicate their findings for…technologies;σελ.106 Reference 29/The conceptual understandings are…families.σελ.117 Reference 30/make their thinking and learning…relationships.σελ.118 Reference 31/there are multiple ways in which…theories are.σελ.118 Reference 32/illustrate how children represent their…writing).σελ.119
Νέα Ζηλανδία (3)	Reference 1/they are learning to….represent experience.σελ.41 Reference 2/An understanding that symbols…digital formats.σελ.42 Reference 3/Ability to represent discoveries…digital media.σελ.47
Ελλάδα (2)	Reference 1/την προσέγγιση και παρουσίαση…τρόπους.σελ.586 Reference 2/Η Επικοινωνία… τα σχεδιαγράμματα).σελ.590
Χόνγκ Κόνγκ (1)	Reference 1/Teachers should actively use different…materials,σελ.63

	19. Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης.
Οντάριο (19)	
	Reference 1/literacy behaviours, evident in…emotions,σελ.15 Reference 2/Together, the educators and the…to do this.σελ.22 Reference 3/gather, compare, sort, classify, order…and materials.σελ.23 Reference 4/They also make sure that children…different ways.σελ.50 Reference 5/Providing children with varied...and abilities.σελ.52 Reference 6/use words to identify the …facial expression);σελ.61 Reference 8/literacy behaviours, evident in the…and write;σελ.64 Reference 9/mathematics behaviours, evident in…inquiry.σελ.64 Reference 10/to express themselves by using…ventures.σελ.65 Reference 11/to enable them to move beyond…technologies.σελ.65 Reference 12/begin to share their ideas and…of ways;σελ.67 Reference 13/Children select and use…problems.σελ.79 Reference 14/Children create representations of…solve problems.σελ.79 Reference 15/changes in assessment procedures…software.σελ.99 Reference 16/The creative expression of ideas…learning;σελ.105 Reference 17/Educators provide a variety of tools…their learning.σελ.105 Reference 18/create and produce…presentations.σελ.106 Reference 19/Children's learning can be observed…unique ways.σελ.119
Νέα Ζηλανδία (7)	
	Reference 1/They develop non-verbal…purposes.σελ.25 Reference 2/Expressing their feelings and ideas…modes.σελ.25 Reference 3/Ability to express their feelings…others.σελ.42 Reference 4/Expressing their feelings and ideas…modes.σελ.42 Reference 5/Skills with multiple media and tools…information.σελ.42 Reference 6/Ability to be creative and expressive…. music.σελ.42 Reference 7/Toddlers are encouraged and supported…media.σελ.43
Χόνγκ Κόνγκ (6)	
	Reference 1/express ideas with the aid of body language…objects.σελ.37 Reference 2/express their feelings and ideas…movement.σελ.46 Reference 3/Use their facial expression, voice…creativity,σελ.47 Reference 4/visual elements such as lines, colours…creativity.σελ.47 Reference 5/Explore timbre and sound effects through…ways.σελ.47 Reference 6/Create and explore visual arts through…and ways.σελ.47
Ελλάδα (3)	
	Reference 1/να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να…τη ζωγραφική,σελ.587 Reference 2/πειραματίζονται με διαφορετικά…έκφρασης.σελ.589 Reference 3/Με την κίνηση, τη φωνή, το λόγο και τα…ιδέες.σελ.589
	20. Χρήση ποικιλίας υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
Οντάριο (6)	
	Reference 1/They consider how to create an… materials.σελ.30 Reference 2/They consider how materials and…perspective.σελ.31 Reference 3/Instructional accommodations are…equipment.σελ.99 Reference 4/It is essential that learning opportunities…society.σελ.102 Reference 5/resources, and materials used…learning styles.σελ.102 Reference 6/supporting children's inquiries by… change;σελ.109

Χόνγκ Κόνγκ (5)	Reference 1/select suitable objects and teaching…learning.σελ.41 Reference 2/select appropriate learning materials.σελ.54 Reference 3/different kinds of learning and teaching resources.σελ.63 Reference 4/Appropriate integration of IT…diversity.σελ.67 Reference 5/development and learning needs of children.σελ.68
Νέα Ζηλανδία (3)	Reference 1/They can be as various as a map…world.σελ.21 Reference 2/Toddlers' favourite games, books… programme.σελ.33 Reference 3/Materials and tools are appropriate…accessible,σελ.50
Ελλάδα (0)	
	21. Δυνατότητα επιλογής των υλικών, εργαλείων και τεχνολογιών από τους μαθητές.
Οντάριο (8)	Reference 1/negotiate the selection of a rich… to use,σελ.25 Reference 2/materials, thinking, and learning are…children.σελ.27 Reference 3/it is constantly being negotiated by…children.σελ.29 Reference 4/"the children's voice" is heard …for learning.σελ.32 Reference 5/Children's thinking is revealed…organized.σελ.51 Reference 6/children have access to a variety… needed.σελ.57 Reference 7/including the children in negotiations…to them.σελ.71 Reference 8/Children select and use a variety…problems.σελ.79
Ελλάδα (2)	Reference 1/Τα παιδιά επιλέγουν τρόπους, υλικά …γεγονότα.σελ.588 Reference 2/Με την κίνηση, τη φωνή, το λόγο…ιδέες.σελ.589
Χόνγκ Κόνγκ (1)	Reference 1/children to select various toys.σελ.66
Νέα Ζηλανδία (1)	Reference 1/choose materials.σελ.47

Σχετικά με το *κριτήριο 18*, οι αναφορές στο πρόγραμμα της Ελλάδας εξαντλούνται στο πλαίσιο της απλής δήλωσης χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο, ενώ στο πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ παρουσιάζεται μια αναφορά η οποία σχετίζεται μόνο με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Αντίστοιχα στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας το θέμα της αναπαράστασης φαίνεται να αναφέρεται μόνο στους μαθητές. Το πρόγραμμα του Οντάριο προσεγγίζει το θέμα αυτό τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όσο και από την πλευρά του μαθητή, διατυπώνοντας πληθώρα προτάσεων, τρόπων επίτευξης κτλ. Στην ίδια κατηγορία στο

κριτήριο 19, τα προγράμματα της Ελλάδας, της Νέας Ζηλανδίας και του Χόνγκ Κόνγκ, φαίνεται να προτείνουν πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης, κυρίως αναφορικά με τα συναισθήματα και την καλλιτεχνική έκφραση. Αντίστοιχα στο πρόγραμμα του Οντάριο οι διατυπώσεις αναφέρονται επιπλέον στους τρόπους που οι μαθητές αναπαριστούν τη γνώση, στην αξιολόγηση και σε πληθώρα καταστάσεων που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αναφορικά με το *κριτήριο 21*, οι αναφορές στο πρόγραμμα της Ελλάδας σχετίζονται με τα καλλιτεχνικά και την μελέτη του περιβάλλοντος.

Πίνακας 17. Κατηγορία 8. Υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	22. Ενθαρρύνει τη παρουσία, τη συμμετοχή και την επίτευξη των στόχων.
Οντάριο (42)	
	Reference 1/Educators respond to, challenge…learning.σελ.12 Reference 2/consolidate and further children's…children,σελ.19 Reference 3/The learning experiences are…process,σελ.20 Reference 4/As educators give children opportunities…to them,σελ.21 Reference 5/support their learning as they…curiosity.σελ.21 Reference 6/As the children express their thinking…wonder.σελ.21 Reference 7/The educators might also…explore.σελ.22 Reference 8/The educators offer provocations…learning.σελ.22 Reference 9/provide feedback through...learning.σελ.24 Reference 10/As the educators interact with…thinking.σελ.25 Reference 11/informs the choices educators will…learning.σελ.25 Reference 12/The focus of inquiries emerges out...interest.σελ.27 Reference 13/reflects and helps extend…accomplishments.σελ.29 Reference 14/They also make sure that children… ways.σελ.50 Reference 15/it is important for educators… individualized ways.σελ.56 Reference 16/contribute ideas and identify…of ways.σελ. 60 Reference 17/The educator team members play…classroom.σελ.71 Reference 18/Educators play a critical role…mathematics.σελ.76 Reference 19/a provocation (e.g., a collection…thinking;σελ.82 Reference 20/prompts that continually encourage…used.σελ.82 Reference 21/modelling daily the formulation…solutions;σελ.82 Reference 22/inviting the children to suggest and…problem.σελ.83 Reference 23/They also actively support children's…children.σελ.90 Reference 24/educators take a purposefully…inquiry.σελ.90 Reference 25/begin with the curiosity, questions…children.σελ.90 Reference 26/provide an open and flexible…world.σελ.90 Reference 27/encourage children to take…during play.σελ.90

	Reference 28/support the use…solve a problem.σελ.90 Reference 29/emphasize the importance…opportunities.σελ.91 Reference 30/They use this silent time to…engagement,σελ.91 Reference 31/Educators provide opportunities…arise from play.σελ.95 Reference 32/provide large blocks of time…inquiry.σελ.97 Reference 33/The attention, patience, and…children.σελ.108 Reference 34/providing opportunities to…program.σελ.109. Reference 35/encouraging children to try new activities;σελ.109 Reference 36/They continually engage the…approaches.σελ.112 Reference 37/Kindergarten educators provide… learning.σελ.113 Reference 38/how educators can challenge…learning.σελ.118 Reference 39/They often adjust their…knowledge.σελ.119 Reference 40/educators use this information…learning.σελ.119 Reference 41/For example, they provide…multiple contexts.σελ.120 Reference 42/Educators continually gauge…children's learning.σελ.120
Νέα Ζηλανδία (14)	
	Reference 1/They need many opportunities to…things.σελ.14 Reference 2/Kaiako have an important role…experiences.σελ. 18 Reference 3/ an empowering environment,σελ.18 Reference 4/kaiako-initiated experiences…enjoyable.σελ.18 Reference 5/Kaiako pay thoughtful attention…tools.σελ.21 Reference 6/perseverance….uncertainty).σελ.23 Reference 7/The programme is stimulating…uncertainty.σελ.29 Reference 8/Kaiako support young…endeavours.σελ.29 Reference 9/Strategies that promote positive…used.σελ.34 Reference 10/Kaiako encourage all toddlers…routines.σελ.38 Reference 11/Kaiako encourage children…commitment.σελ.39 Reference 12/Kaiako encourage sustained…ideas.σελ.50 Reference 13/plan and enact curriculum that…children.σελ.59 Reference 14/Peers and kaiako provide…guidance and support.σελ.61
Ελλάδα (7)	
	Reference 1/Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει …πρωτοβουλία τους.σελ.589 Reference 2 /και διευκολύνουμε τη συμμετοχή…παιχνίδια.σελ.589 Reference 3/Διευκολύνει τα παιδιά με υλικά…εξερεύνηση.σελ.590 Reference 4/Στις επιδιώξεις όλων των… εκπαιδευτικού.σελ.590 Reference 5/Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί…τα παιδιά.σελ.591 Reference 6/Επιδιώκει την αβίαστη…προγράμματος.σελ.591 Reference 7/βοηθά, συνεργάζεται…διαδικασία.σελ.591
Χόνγκ Κόνγκ (6)	
	Reference 1/cater for children's interests to…learning.σελ.26 Reference 2/teachers can provide an interesting…English.σελ.38 Reference 3/Teachers can encourage children…the results.σελ.44 Reference 4/Teachers should encourage…activities.σελ.46 Reference 5/to enhance their…and self-confidence,σελ.48 Reference 6/Teachers' participation…in play.σελ.67

	23. Δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αναγνώρισης.
Οντάριο (19)	
	Reference 1/Educators play an important role…accepting.σελ.5 Reference 2/positive interactions between teacher and student.σελ.11 Reference 3/Educators honour the diversity of…classroom,σελ.12 Reference 4/A learning environment that is safe…for all.σελ.13 Reference 5/by creating a warm and…experience success.σελ.48 Reference 6/the role of the learning environment…able to learn.σελ.54 Reference 7/In addition, an environment of caring…in children.σελ.57 Reference 8/Educators play an important role in…accepting.σελ.59 Reference 9/develop a positive self-concept…self-esteem;σελ.61 Reference 10/develop a “growth mindset” about learning.σελ.61 Reference 11/Children’s social development is…environment.σελ.61 Reference 12/bullying, harassment, violence, and…addressed;σελ.61 Reference 13/children must see their classroom as…their future.σελ.70 Reference 14/involves co-construction of a safe place…heard;σελ.74 Reference 15/Educators also strive to cultivate…among children,σελ.97 Reference 16/Educators can give children a…perspectives.σελ.102 Reference 17/Educators can also have a positive…children.σελ.103 Reference 18/To help children develop their…complex thinking,σελ.108 Reference 19/implement the program and to…environment.σελ.112
Νέα Ζηλανδία (17)	
	Reference 1/provide them with additional…communication.σελ.13 Reference 2/especially when anchored by the…kaiako.σελ.14 Reference 3/They know that they have a place.σελ.24 Reference 4/An ability to express emotional needs…will be met.σελ.27 Reference 5/Kaiako support toddlers to express feelings.σελ.28 Reference 6/do not engender shame or embarrassment.σελ.29 Reference 7/Children are supported to express…emotions.σελ.29 Reference 8/Kaiako anticipate children’s needs…interactions.σελ.30 Reference 9/Kaiako build relationships of trust…sensitively.σελ.30 Reference 10/Kaiako recognise that, like the…comfortable setting.σελ.30 Reference 11/Kaiako accept children’s different ways…of self.σελ.34 Reference 12/They are given opportunities…feelings.σελ.45 Reference 13/There are plenty of opportunities…children.σελ.45 Reference 14/Kaiako encourage children to…attentively.σελ.45 Reference 15/Kaiako respect and encourage the use…languages.σελ.45 Reference 16/Children are encouraged to feel…failure.σελ.49 Reference 17/able to support the cultural and…inclusive.σελ.59
Χόνγκ Κόνγκ (17)	
	Reference 1/create a friendly, respectful, accepting…atmosphere.σελ.12 Reference 2/Teachers are also encouraged to help…avoided.σελ.22 Reference 3/encouragement to enable them… abilities.σελ.33 Reference 4/Comparison of children’s abilities…process.σελ.54 Reference 5/To provide timely and positive…reflect,σελ.62 Reference 6/A learning atmosphere full of… harmony.σελ.62 Reference 7/Teachers establish good relationships…accepted.σελ.63 Reference 8/invite children to share their…feelings,σελ.67 Reference 9/them with timely and positive feedback.σελ.67 Reference 10/establish their learning confidence…achieve.σελ.78 Reference 11/Understand, accept and appreciate…living habits.σελ.79

	Reference 12/help them build up confidence and self-image.σελ.81 Reference 13/feel accepted and acknowledged…less anxiety.σελ.82 Reference 14/make them feel accepted…environment.σελ.86 Reference 15/Understand children's fear and anxiety…support.σελ.87 Reference 16/kind and friendly, and give children…security.σελ.87 Reference 17/develop a trusting relationship with them,σελ.87
Ελλάδα (3)	Reference 1/Μέσα σε ένα κλίμα…ασφάλειας.σελ.589 Reference 2/μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές,…περιβάλλον.σελ.591 Reference 3/μέσα σε πνεύμα συνεργασίας,…των ρόλων.σελ.591

Αναφορικά με τα *κριτήριο 22* , παρατηρείται ότι στο πρόγραμμα της Ελλάδας και του Χόνγκ Κόνγκ δεν υπάρχουν αναφορές σχετικά την υποστήριξη των μαθητών σε δυσκολίες που παρουσιάζονται στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα οι αναφορές της Ελλάδας που αντιστοιχούν στο *κριτήριο 23* δεν υποστηρίζονται από το πλαίσιο.

Πίνακας 18. Κατηγορία 9. Υποστηρικτικός ρόλος του ηγέτη.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	24. Υποστηρίζει τις συμπεριληπτικές πρακτικές.
Οντάριο (3)	Reference 1/The principal works in partnership…to all,σελ.113 Reference 2/The principal is an integral part of the…experiences.σελ.113 Reference 3/Principals are also responsible for…her plan.σελ.113
Χόνγκ Κόνγκ (2)	Reference 1/Schools should attach importance…development.σελ.78 Reference 2/Create an inclusive environment on campus.σελ.79
Νέα Ζηλανδία (0)	
Ελλάδα (0)	

Σχετικά με το *κριτήριο 24*, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρεται σε γενικότερες δηλώσεις υποστήριξης της συμπερίληψης, ενώ εκείνο του Οντάριο προσανατολίζεται στην

εξασφάλιση προσβασιμότητας, τονίζοντας την σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ ηγέτη και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πίνακας 19. Κατηγορία 10. Συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	25. Ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και όλων των ενδιαφερόμενων μελών.
Οντάριο (40)	
	Reference 1/Partnerships with families and…are essential.σελ.4 Reference 2/schools and school boards… school.σελ.5 Reference 3/supports engagement and…families.σελ.8 Reference 4/The learning environment is…members.σελ.13 Reference 5/In play-based learning, educators…assessment.σελ.13 Reference 6/When educators foster a more reciprocal…children.σελ.28 Reference 7/That information, or evidence of learning…processes.σελ.36 Reference 8/analysis and interpretation from… educators.σελ.38 Reference 9/Parents should be invited to participate…learning.σελ.44 Reference 10/educators can encourage parents…experiences.σελ.66 Reference 11/It is important for educators…language.σελ.69 Reference 12/invite children's families…mathematics.σελ.76 Reference 13/plan the mathematics content but…task;σελ.76 Reference 14/post children's inquiries on…parents to respond;σελ.76 Reference 15/invite parents to attend…at the school;σελ.76 Reference 16/create a blog asking a mathematics…σελ.76 Reference 17/To facilitate this adaptation…environment.σελ.97 Reference 18/The transition plan should be…requires.σελ.100 Reference 19/A variety of strategies can be… events.σελ.102 Reference 20/In the Kindergarten program…learning.σελ.108 Reference 21/Knowledge of the program will also…well-being.σελ.109 Reference 22/It is therefore important for schools…education.σελ.109 Reference 23/Parents are an integral part…classroom.σελ.109 Reference 24/When they are encouraged…learning.σελ.109 Reference 25/While the goal is to engage parents …reasons.σελ.110 Reference 26/Assist parents in helping their…school.σελ.110 Reference 27/Provide opportunities for parents…Kindergarten.σελ.110 Reference 28/Encourage parents to serve on the School Council.σελ.110 Reference 29/Establish a parent network…the school.σελ.110 Reference 30/Provide many and varied …process.σελ.111 Reference 31/Invite parents, other family members…children.σελ.111 Reference 32/Invite parents …materials or artefacts.σελ.111 Reference 33/Invite parents or other …development.σελ.111 Reference 34/Ask parents to …magazines.σελ.111 Reference 35/Invite parents to come …accessible to all.σελ.111 Reference 36/Provide a list of prompts for parents… home.σελ.111 Reference 37/Send parents brief ...back to school.σελ.111 Reference 38/Invite parents to share…resources.σελ.111

	Reference 39/When parents and …learning.σελ.118 Reference 40/Parents and …at home.σελ.120
Χόνγκ Κόνγκ (27)	
	Reference 1/all stakeholders …and co- operation.σελ.10 Reference 2/keen to participate in the parent… schools.σελ.12 Reference 3/Other stakeholders…the prescribed curriculum aims.σελ.16 Reference 4/invite parents to…creating an atmosphere.σελ.22 Reference 5/Collaboration among school, family and community.σελ.50 Reference 6/Stakeholders collaborate with…the aims.σελ.53 Reference 7/To keep regular…concerted efforts and support.σελ.54 Reference 8/Teachers, parents …be involved in assessment.σελ.59 Reference 9/families and community should be solicited.σελ.62 Reference 10/home-school co-operation;σελ.68 Reference 11/Teachers should …at school and home.σελ.70 Reference 12/effective home-school…and mechanisms.σελ.79 Reference 13/help parents …to facilitate exchange.σελ.82 Reference 14/Schools should collaborate with parents..σελ.85 Reference 15/Organising talks and workshops for parents.σελ.86 Reference 16/and parents should collaborate…schools.σελ.87 Reference 17/Schools should also solicit parents'…seminars,σελ.91 Reference 18/Parents should actively…education.σελ.92 Reference 19/Involvement of…education.σελ.94 Reference 20/parents are close partners of schools.σελ.95 Reference 21/Parents can assist…curriculum,σελ.95 Reference 22/Nowadays, kindergartens …sense of belonging.σελ.95 Reference 23/of home-school co-operation…meet their needs.σελ.95 Reference 24/conduct parent education seminars.σελ.96 Reference 25/involvement in the school…school policies.σελ.97 Reference 26/Organise parent education activities.σελ.97 Reference 27/Recruit parent volunteers.σελ.97
Νέα Ζηλανδία (23)	
	Reference 1/Teachers, educators and …realise these hopes.σελ.6 Reference 2/with children, parents and…learning.σελ.8 Reference 3/Teaching inclusively …dismantle such barriers.σελ.13 Reference 4/develop mutually positive …expectations.σελ.13 Reference 5/the people in their lives …settings.σελ.20 Reference 6/appropriate ways of communicating….curriculum.σελ.20 Reference 7/for example, making links to…communities.σελ.20 Reference 8/kaiako will work with colleagues…whānau.σελ.23 Reference 9/ECE setting is part of their wider …whānau.σελ.31 Reference 10/It is therefore important that whānau…making.σελ.31 Reference 11/Parents and whānau …in the programme.σελ.35 Reference 12/Kaiako take …they share decision making with them.σελ.35 Reference 13/Kaiako and whānau agree…behaviour.σελ.35 Reference 14/parents and whānau being …setting.σελ.40 Reference 15/Other languages of the …programme.σελ.44 Reference 16/By working together…, parents and whānau.σελ. 51 Reference 17/empower the …the mana of others.σελ.60 Reference 18/to promote …children, parents and whānau.σελ.62 Reference 19/They also …own observations and suggestions.σελ.63 Reference 20/Older …with kaiako and whānau.σελ.63

	Reference 21/parents and whānau …achievements.σελ.64 Reference 22/Planning …kaiako, parents, whānau and community.σελ.65 Reference 23/provide a starting …and acknowledged.σελ.65
Ελλάδα (0)	
	26. Ενθαρρύνεται η συνεργασία με την κοινότητα.
Χόνγκ Κόνγκ (11)	
	Reference 1/Quality …family and community.σελ.10 Reference 2/members of society…and arrangements,σελ.16 Reference 3/environment and community resources.σελ.46 Reference 4/active participation in family… local community.σελ.46 Reference 5/Collaboration among school, family and community.σελ.50 Reference 6/To keep regular …efforts and support.σελ.54 Reference 7/families and community should be solicited.σελ.62 Reference 8/community resources.σελ.63 Reference 9/Keep in close contact with the community,σελ.79 Reference 10/Involvement of parents and the community...σελ.94 Reference 11/make good use of community resources.σελ.96
Νέα Ζηλανδία (10)	
	Reference 1/in collaboration with children… their setting.σελ.10 Reference 2/Teaching …and dismantle such barriers.σελ.13 Reference 3/The wider world of family and…curriculum.σελ.20 Reference 4/Children …community are affirmed.σελ.20 Reference 5/and community …the curriculum.σελ.20 Reference 6/making links …local and cultural communities.σελ.20 Reference 7/The curriculum …their communities.σελ.35 Reference 8/Children's …participation or virtually.σελ.36 Reference 9/they can participate…their community.σελ.40 Reference 10/Working together… FAMILY AND COMMUNITY.σελ.60
Οντάριο (10)	
	Reference 1/Partnerships with families and communities...σελ.4 Reference 2/schools and school boards…healthier school.σελ.5 Reference 3/The learning environment …community members.σελ.13 Reference 4/To facilitate this adaptation…environment.σελ.97 Reference 5/Classroom educators …special education needs.σελ.98 Reference 6/The transition …the child requires.σελ.100 Reference 7/School-community interactions… society.σελ.102 Reference 8/A variety of …activities, programs, and events.σελ.102 Reference 9/Invite parents, other family members… children.σελ.111 Reference 10/Invite parents or ….materials or artefacts.σελ.111
Ελλάδα (2)	
	Reference 1/το άνοιγμα… στην ευρύτερη κοινωνία.σελ.586 Reference 2/προωθεί τις εκπαιδευτικές…ευρύτερη κοινότητα.σελ.591

	27. Ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και με άλλες ειδικές δομές.
Οντάριο (14)	Reference 1/Educators develop…other educators.σελ.11 Reference 2/the educators work collaboratively …learning.σελ.30 Reference 3/analysis and interpretation…other educators.σελ.38 Reference 4/Educators and …environment for every child.σελ.47 Reference 5/they …special education support team,σελ.57 Reference 6/Educators collaborate with each…observations,σελ.72 Reference 7/Intentional, purposeful teacher interactions…play.σελ.75 Reference 8/They have …education teachers, where appropriate.σελ.97 Reference 9/The transition …support that the child requires.σελ.100 Reference 10/Schools may …to help caregivers participate.σελ.102 Reference 11/In collaboration with educators… foster learning,σελ.106 Reference 12/Kindergarten educators also…approaches.σελ.108 Reference 13/In Kindergarten …reflective partnership.σελ.112 Reference 14/Working together…child care providers.σελ.113
Χόνγκ Κόνγκ (9)	Reference 1/To keep regular contact …and support.σελ.54 Reference 2 /All staff should work together…hygienic.σελ.54 Reference 3/Leaders should maintain close…learning activities.σελ.54 Reference 4/The portfolios may be passed …higher grades,σελ.73 Reference 5/other professional parties…timely support.σελ.79 Reference 6/school-based support services.σελ.82 Reference 7/providing teachers with a sharing…observation.σελ.102 Reference 8/organising school networks…communities.σελ.103 Reference 9/soliciting the support and participation…resources;σελ.103
Νέα Ζηλανδία (5)	Reference 1/When kaiako have …early intervention.σελ.30 Reference 2/All those involved in the setting…curriculum.σελ.40 Reference 3/able to establish and maintain…specialist services.σελ.59 Reference 4/From time to time external…learning support.σελ.64 Reference 5/All those involved… additional support.σελ.64
Ελλάδα (0)	

Στο πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ και της Νέας Ζηλανδίας οι αναφορές για το *κριτήριο 25* και *26* περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας στο σχεδιασμό του προγράμματος, αλλά και σε πληθώρα δραστηριοτήτων που αφορούν τους μαθητές και την μαθησιακή διαδικασία. Τα μέλη της κοινότητας και των οικογενειών, καλούνται να διαβάσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και να συμμετέχουν ενεργά, ενώ σύμφωνα με το πρόγραμμα του Οντάριο μπορούν, μεταξύ άλλων, να συνδιαμορφώνουν το

μαθησιακό περιβάλλον και να υποστηρίζουν δραστηριότητες μέσα στη τάξη. Οι αναφορές στο πρόγραμμα της Ελλάδας αφορούν γενικές δηλώσεις, αφού δεν προσδιορίζουν με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ Νηπιαγωγείου και κοινότητας. Αναφορικά με το *κριτήριο 27* και στα τρία προγράμματα αναφέρονται προτάσεις συνεργασίας, τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού ή/και του βοηθητικού προσωπικού, όσο και με ειδικούς εκπαιδευτικούς και υπηρεσίες, σε περιπτώσεις που απαιτείται ιδιαίτερη υποστήριξη.

Πίνακας 20. Κατηγορία 11. Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	28. Προβλέψεις εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.
Χόνγκ Κόνγκ (22)	Reference 1/and in-service professional development…education.σελ.12 Reference 2/Schools should also encourage and…education.σελ.14 Reference 3/The management should encourage…community.σελ.96 Reference 4/teachers' continuous enhancement…development.σελ.100 Reference 5/enhance professional competence…training,σελ.100 Reference 6/Schools should encourage teachers…different ways.σελ.101 Reference 7/provide school principals and…experiences.σελ.101 Reference 8/Schools may also collect and…training.σελ. 101 Reference 9/formulating teacher professional…teachers.σελ.102 Reference 10/adopting structured learning and…development;σελ.102 Reference 11/providing teachers with a sharing…observation.σελ.102 Reference 12/conducting timely review of the…activities.σελ.102 Reference 13/developing a database to sustain and…practices.σελ.102 Reference 14/co-ordinating and allocating…development.σελ.102 Reference 15/attaches great importance…growth.σελ. 102 Reference 16/organising professional development…knowledge.σελ.102 Reference 17/provding diversified modes of professional support.σελ.102 Reference 18/offering professional development…issues.σελ.102 Reference 19/strengthening professional exchange…schools.σελ103 Reference 20/organising school networks and…communities.σελ.103 Reference 21/continuously reviewing and…development.σελ.103 Reference 22/soliciting the support and participation…resources;σελ.103
Οντάριο (2)	Reference 1/They facilitate educators' participation…Grade 2.σελ.113 Reference 2/In addition, examples of educators'…educators.σελ.116

Νέα Ζηλανδία (0)	
Ελλάδα (0)	

Σχετικά με το *κριτήριο 28*, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ αναφέρει πληθώρα προβλέψεων, μεταξύ των οποίων ευέλικτες ρυθμίσεις ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε αντίστοιχες δράσεις, συστηματική συλλογή στοιχείων των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να παρέχεται η κατάλληλη επιμόρφωση, συντονισμός επιμορφώσεων σε συνάρτηση με τους ανασχεδιασμούς των αναλυτικών προγραμμάτων κ.α. Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα του Οντάριο προτείνονται επιμορφωτικές δράσεις και παράλληλα δίνεται υποστηρικτικό υλικό μέσω του ίδιου του προγράμματος.

Πίνακας 21. Κατηγορία 12. Συνεκτική μετάβαση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	29. Συνεκτική μετάβαση μεταξύ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Χόνγκ Κόνγκ (24)	
	Reference 1/Kindergarten education should…development.σελ.8 Reference 2/Quality kindergarten education…education.σελ.8 Reference 3/enhancing the interface between…education.σελ.13 Reference 4/An enhanced understanding of…primary school.σελ.16 Reference 5/arrange exchange activities among…education.σελ.64 Reference 6/The portfolios may be passed…grades,σελ.73 Reference 7/Schools should formulate…school life.σελ.84 Reference 8/Kindergartens and primary…primary schools.σελ.85 Reference 9/Primary schools should also adhere…students.σελ.85 Reference 10/Primary schools should also adopt…kindergarten.σελ.85 Reference 11/Kindergartens, primary schools…schools.σελ.87 Reference 12/Schools may also arrange visits…learning.σελ.89 Reference 13/Primary schools should…learning.σελ.89 Reference 14/At the beginning of a new …students.σελ.89 Reference 15/Teachers should continue to observe…interface.σελ. Reference 16/Primary schools can handle the…students.σελ.90 Reference 17/In terms of living habits, schools may…rest.σελ.90 Reference 18/In addition, whole-day school….afternoon.σελ.90 Reference 19/In terms of organisation of curriculum…timetable.σελ.90 Reference 20/In terms of teaching strategies, as…learning.σελ.σελ.91

	Reference 21/In terms of arrangements of homework…homework.σελ.91 Reference 22/In terms of assessment on… adaptation.σελ.91 Reference 23/Primary school teacher…diversity.σελ.91 Reference 24/strengthening professional…schools.σελ.103
Νέα Ζηλανδία (9)	
	Reference 1/By working together, kaiako, new…transition.σελ.51 Reference 2/Te Whāriki, The New Zealand… young people.σελ.51 Reference 3/The two curriculums are based…learning.σελ.51 Reference 4/In Te Whāriki, learning dispositions…Curriculum.σελ.52 Reference 5/Both Te Whāriki and… ao Pākehā.σελ.52 Reference 6 /Both documents are grounded in…child:σελ.52 Reference 7/As in Te Whāriki, the principles of…learning;σελ.52 Reference 8/Kaiako recognise and show where…Aotearoa.σελ.59 Reference 9/At the same time new entrants…been laid.σελ.59
Οντάριο (3)	
	Reference 1/The Ontario Early Years Policy Framework…beyond.σελ.15 Reference 2/For children with special…entry to school.σελ.100 Reference 3/The transition plan should…learning needs,σελ.100
Ελλάδα (0)	

Αναφορικά με το *κριτήριο 29*, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ προβλέπει πληθώρα ρυθμίσεων/προτάσεων, μεταξύ των οποίων, ανταλλαγές εκπαιδευτικών μεταξύ προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διοργάνωση κοινών δραστηριοτήτων, φάκελοι/portfolios οι οποίοι συνοδεύουν τον μαθητή στη καινούργια βαθμίδα κ.α. Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας αναφέρεται η ομοιότητα-συνέχεια από την οποία χαρακτηρίζονται τα προγράμματα της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της κοινότητας. Για το ίδιο κριτήριο το πρόγραμμα του Οντάριο εστιάζει στην συνέχεια από την οποία χαρακτηρίζονται τα προγράμματα μεταξύ προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ προτείνει τον σχεδιασμό ειδικού εκπαιδευτικού σχεδίου μετάβασης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

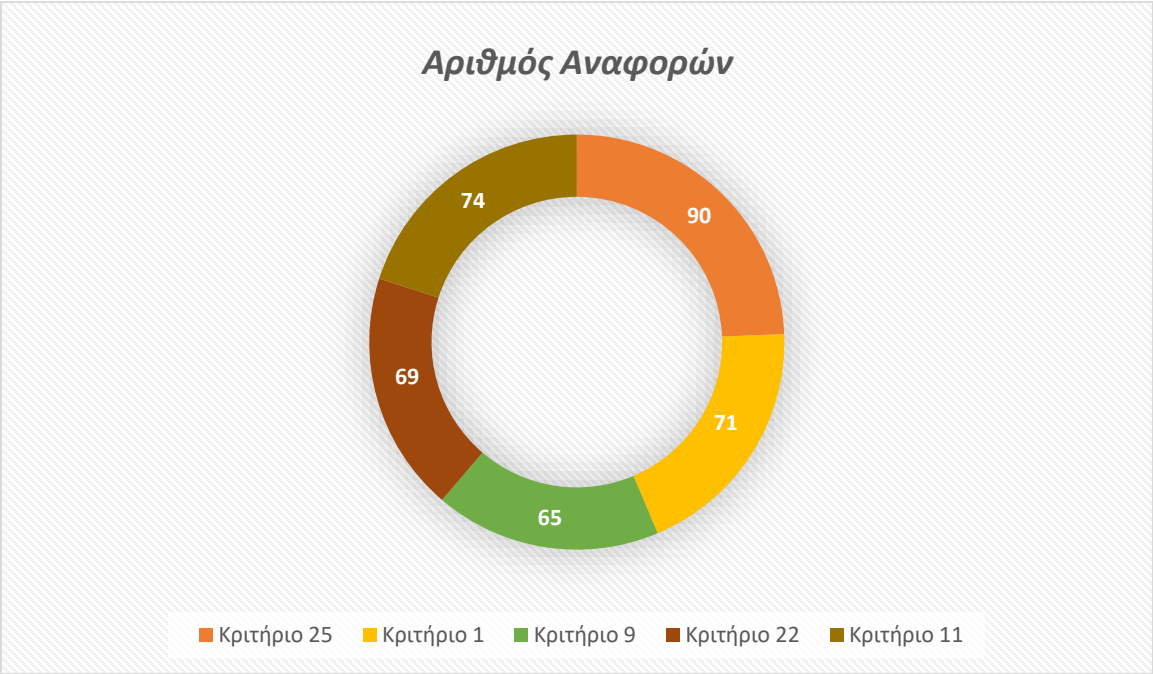
Πίνακας 22. Κατηγορία 13.Έλεγχος και εκτίμηση του αναλυτικού προγράμματος.

Χώρα (αριθμός αναφορών ανά κριτήριο)	Κριτήριο / Αναφορές
	30. Προβλέψεις ελέγχου της υλοποίησης των προθέσεων και ανατροφοδότησης για ανασχεδιασμούς.
Χόνγκ Κόνγκ (10)	
Νέα Ζηλανδία (6)	Reference 1/A far-ranging internal evaluation…whānau.σελ.65 Reference 2/A more narrowly defined internal…lessons from it.σελ.65 Reference 3/All internal evaluation should be…framework,σελ.65 Reference 4/Internal evaluation can be …evaluation.σελ.65 Reference 5/Internal evaluation considers…progressing.σελ.65 Reference 6/Kaiako discuss, reflect upon and…progress.σελ.65
Οντάριο (1)	Reference 1/Principals support and value the…guide pedagogy.σελ.113
Ελλάδα (1)	Reference 1/Ολόκληρο δε το εκπαιδευτικό έργο…παιδιών.σελ.586

Σχετικά με το *κριτήριο 30*, το πρόγραμμα της Ελλάδας αναφέρει την πρόβλεψη ελέγχου αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να αναφέρει περισσότερα στοιχεία σχετικά με το ποιος διενεργεί την αξιολόγηση, με ποια μέσα κτλ. Αντίστοιχα το πρόγραμμα του Οντάριο αναφέρει ότι τέτοιου είδους αξιολογήσεις εκτιμώνται από τους σχολικούς διευθυντές, ενώ εκείνο της Νέας Ζηλανδίας προτείνει διάφορα είδη εσωτερικής αξιολόγησης που μπορεί να αφορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τον αντίκτυπο της διδασκαλίας, την αποτελεσματικότητα της ανταπόκρισης στα χαρακτηριστικά των μαθητών, την ηγεσία, το σχολικό περιβάλλον κ.α. Τέλος, το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ εστιάζει κυρίως στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, στο σχολικό πλαίσιο και στην εφαρμογή των προθέσεών του.

Σχήμα 3. Ποσοστό συνολικών αναφορών για κάθε χώρα.

Σχήμα 4. Τα πέντε κριτήρια με τις περισσότερες αναφορές.



3.2 Αποτελέσματα διαβαθμολογικής αξιοπιστίας.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας της διαβαθμολογικής αξιοπιστίας παρουσιάζονται σε δύο βασικούς πίνακες. Στον *πίνακα 25* παρουσιάζονται οι βαθμολογίες που δόθηκαν για κάθε κριτήριο και για κάθε χώρα ξεχωριστά, τόσο από την ερευνήτρια, όσο και από τους τρείς βαθμολογητές. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο *πίνακας 26*, όπου απεικονίζει το αποτέλεσμα του συντελεστή αξιοπιστίας α (*alpha*), όπως αυτός υπολογίστηκε μέσω του λογισμικού προγράμματος SPSS.

Πίνακας 23. Οι βαθμολογίες των κριτηρίων.

	Ερευνήτρια	**Βαθμ. Α΄**	**Βαθμ. Β΄**	**Βαθμ. Γ΄**
Κριτήριο 1				
Οντάριο	2	2	1	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 2				
Οντάριο	1	2	2	1
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	2	1
Νέα Ζηλανδία	1	2	1	1
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 3				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	1	1
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 4				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 5				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 6				

Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	2	1
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	1
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 7				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 8				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	1
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	1
Ελλάδα	2	2	2	1
Κριτήριο 9				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	1	2	1	1
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 10				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 11				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 12				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	1	1	1
Ελλάδα	2	2	2	1
Κριτήριο 13				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	1
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 14				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	2	2	2	2
Κριτήριο 15				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	2	1

Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 16				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	1	1	1
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	1
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 17				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	1	1	1
Νέα Ζηλανδία	1	2	1	1
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 18				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	1	1	1
Νέα Ζηλανδία	1	1	1	1
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 19				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	1	2	1	1
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 20				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	1	1
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 21				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	1	1	1
Νέα Ζηλανδία	1	1	1	1
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 22				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	1	1
Νέα Ζηλανδία	2	2	1	2
Ελλάδα	1	2	1	1
Κριτήριο 23				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 24				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	1	2	2	1
Νέα Ζηλανδία	0	0	0	0
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 25				

Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 26				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1
Κριτήριο 27				
Οντάριο	2	2	2	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 28				
Οντάριο	2	1	1	2
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	0	0	0	0
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 29				
Οντάριο	2	1	1	1
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	1	1
Ελλάδα	0	0	0	0
Κριτήριο 30				
Οντάριο	1	1	1	1
Χόνγκ Κόνγκ	2	2	2	2
Νέα Ζηλανδία	2	2	2	2
Ελλάδα	1	1	1	1

Πίνακας 24. Το αποτέλεσμα του συντελεστή αξιοπιστίας.

Krippendorff's Alpha Reliability Estimate

	Alpha	LL95%CI	UL95%CI	Units	Observrs	Pairs
Ordinal	**.7538**	.7117	.7960	120.0000	4.0000	720.0000

Το αποτέλεσμα του συντελεστή α=.7538 φαίνεται να είναι υψηλότερο από το χαμηλότερο επιτρεπόμενο όριο α ≥ .667, αλλά παρουσιάζει μικρότερη τιμή από αυτή που συνήθως είναι η ζητούμενη, α ≥ .800, ως ένδειξη αξιοπιστίας. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί και συναντάται σε περιπτώσεις που στις βαθμολογίες εμπεριέχεται το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Στη παρούσα έρευνα οι βαθμολογητές κλήθηκαν να κρίνουν όχι μόνο τον αριθμό των αναφορών αλλά και το περιεχόμενό τους, γεγονός που δυσχεραίνει την διατήρηση της αντικειμενικότητας των βαθμολογιών. Επιπρόσθετα, στον υπολογισμό του συντελεστή συμπεριλήφθηκαν και οι βαθμολογίες της ερευνήτριας, οι οποίες ενδεχομένως να είναι επηρεασμένες από την ίδια την διαδικασία και τη συνεχή επαφή με το υλικό. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να δώσουν λανθασμένα αποτελέσματα, είναι ο μεγάλος όγκος των δεδομένων που ενδέχεται να κούρασε τους βαθμολογητές, καθώς και ο περιορισμένος χρόνος που τους δόθηκε.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.

4.1 Συζήτηση.

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει το ζήτημα της υποστήριξης των διαδικασιών της συμπερίληψης, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν επίσημα προγράμματα προσχολικής αγωγής για την Ελλάδα, τον Καναδά, τη Νέα Ζηλανδία και το Χόνγκ Κόνγκ, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, ενώ τα αποτελέσματα για κάθε κριτήριο βαθμολογήθηκαν ως προς το επίπεδο υποστήριξης της συμπερίληψης, προς διασφάλιση της αξιοπιστίας.

Λαμβάνοντας υπόψιν αρχικά τον ίδιο τον σχεδιασμό των τεσσάρων προγραμμάτων, παρατηρούμε ότι τα προγράμματα του Οντάριο, της Νέας Ζηλανδίας και του Χόνγκ Κόνγκ ανταποκρίνονται στο μοντέλο που προτείνει μια βασική σχεδιαστική δομή, η οποία λειτουργεί σαν πρότυπο και μπορεί να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, του σχολείου, της κοινότητας και άλλων συναφών παραμέτρων. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι αυτού του είδους ο σχεδιασμός προβλέπει την ανάλογη ευελιξία για επιτυχή εφαρμογή. Η πρόβλεψη αυτή της ευελιξίας υποστηρίζεται ικανοποιητικά και στα τρία αυτά προγράμματα, αφού οι περισσότερες δηλώσεις στο ανάλογο κριτήριο αναφέρονται και υποστηρίζονται από τις δηλώσεις για τον σχεδιασμό. Αντίστοιχα στο πρόγραμμα της Ελλάδας, ενώ γίνεται μία αναφορά για ευελιξία προσαρμογής, η δήλωση αυτή δεν υποστηρίζεται από τον ίδιο τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο του προγράμματος, με αποτέλεσμα να αποτελεί περισσότερο μια απλή διατύπωση παρά μια πραγματικότητα.

Το ζήτημα του αρχικού σχεδιασμού του προγράμματος αποτελεί μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους αναφορικά με την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης, καθώς ένας άκαμπτος σχεδιασμός υπομονεύει την τόσο την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις διαδικασίες της συμπερίληψης, ακόμα και όταν αυτές εν μέρει αναφέρονται (Katz, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο ανήκουν και οι δηλώσεις σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους του κάθε προγράμματος. Συγκεκριμένα, για τον στόχο της εμπλοκής όλων των μαθητών, υπάρχουν αναφορές και στα τέσσερα προγράμματα, στην περίπτωση της Ελλάδας όμως φαίνεται να υπερισχύει η έλλειψη του υποστηρικτικού πλαισίου σε επίπεδο σχεδιασμού, ενώ για το ίδιο πρόγραμμα δεν αναφέρονται στόχοι υπέρ της ανάπτυξης ισότιμων σχέσεων και της αποθάρρυνσης των διακρίσεων.

Αναφορικά με το φιλοσοφικό πλαίσιο για τη διδασκαλία και την μάθηση, φαίνεται να υποστηρίζονται ικανοποιητικά και τα τρία κριτήρια, κυρίως από τα προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας, του Χόνγκ Κόνγκ και του Οντάριο, ενώ το πρόγραμμα της Ελλάδας αναφέρεται περισσότερο στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Οι διατυπώσεις αυτού του είδους στα αναλυτικά προγράμματα είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την προώθηση της συμπερίληψης, καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο θετικά, όσο και αρνητικά την επιτυχή εφαρμογή της (Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας ικανοποιητική υποστήριξη φαίνεται να παρουσιάζουν κυρίως τα προγράμματα του Χόνγκ Κόνγκ και του Οντάριο, με σαφείς αναφορές στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στο UDL, ενώ ακολουθεί το πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας με τις περισσότερες αναφορές να επικεντρώνονται στην συνεργατική μάθηση και

στην ανάπτυξη της αυτοκατεύθυνσης. Αντίστοιχα το πρόγραμμα της Ελλάδας φαίνεται να παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις στον τομέα αυτό, καθώς οι αναφορές του περιορίζονται στη διαθεματική προσέγγιση. Ακόμα και οι αναφορές αυτές όμως δεν υποστηρίζονται ουσιαστικά, καθώς δεν υπάρχει το μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποίησης. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του ελληνικού προγράμματος, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στους σχεδιασμούς που προτείνονται και απαιτούνται για τη διδασκαλία και τη μάθηση (UNESCO-IBE, 2017c). Συνυπολογίζοντας τις έρευνες στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ανέτοιμοι να υποστηρίξουν την συμπερίληψη στη τάξη (Fyssa, Vlachou, & Avramidis, 2014 · Pappas, Papoutsi, & Drigas, 2018 · Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014), η έλλειψη μεθοδολογικών προσεγγίσεων φαίνεται να δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο, με σοβαρές συνέπειες για την εκπαίδευση των μαθητών και ειδικότερα για την εκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το υποστηρικτικό υλικό το πρόγραμμα του Οντάριο φαίνεται να καλύπτει ικανοποιητικά όλα τα σχετικά κριτήρια, υποστηρίζοντας τις βασικές αρχές του UDL και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αντίστοιχα, τα προγράμματα του Χόνγκ Κόνγκ και της Νέας Ζηλανδίας περιορίζονται στη χρήση υλικού ανάλογα με τις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ το πρόγραμμα της Ελλάδας δεν καλύπτει ικανοποιητικά κανένα από τα ζητούμενα. Στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανήκει και η αξιολόγηση των μαθητών, όπου την μεγαλύτερη αδυναμία παρουσιάζει το πρόγραμμα της Ελλάδας, ενώ ακολουθεί το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ, με βασικές ελλείψεις στην ανάπτυξη

αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Αντίστοιχα, Οντάριο και Νέα Ζηλανδία καλύπτουν ικανοποιητικά όλα τα σχετικά κριτήρια.

Σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, το πρόγραμμα της Ελλάδας δεν καλύπτει ικανοποιητικά τα αντίστοιχα κριτήρια, όπως το ίδιο συμβαίνει και αναφορικά με τις κατηγορίες και τα κριτήρια που αφορούν τον ρόλο του ηγέτη, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, τις προβλέψεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τις προβλέψεις ελέγχου και εκτίμησης του αναλυτικού προγράμματος και τέλος τις προβλέψεις μετάβασης μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Αντίστοιχα το Οντάριο φαίνεται να ικανοποιεί όλα τα προαναφερθέντα, πλην του κριτηρίου του ελέγχου, το Χόνγκ Κόνγκ επίσης ικανοποιεί όλα τα παραπάνω πλην εκείνου που αφορά τον ρόλο του ηγέτη, ενώ η Νέα Ζηλανδία ικανοποιεί επίσης τα παραπάνω πλην εκείνων που αναφέρονται στο ρόλο του ηγέτη και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας τη συνολικότερη εικόνα των προγραμμάτων και αναφορικά με εκείνο της Νέας Ζηλανδίας, φαίνεται να είναι ένα “διαπολιτισμικό” πρόγραμμα, προσανατολισμένο στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ μαθητών-σχολείου-κοινότητας και με στόχους για συμπερίληψη όλων των μαθητών και ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων. Στο πρόγραμμα αυτό τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν αποτελούν στόχους, αλλά εντάσσονται σε γενικότερα πλαίσια της πολύπλευρης ανάπτυξης του παιδιού τα οποία επιτυγχάνονται μέσα από το παιχνίδι και όχι μέσω δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγήσει την μικρότερη ανταπόκριση των αποτελεσμάτων σε μεθοδολογικά ζητήματα και την μεγάλη ανταπόκριση στη συνεργατική μάθηση και στην αυτοκατεύθυνση.

Αντίστοιχα το πρόγραμμα του Χόνγκ Κόνγκ φαίνεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, ενώ παράλληλα υπερτονίζεται η σημαντικότητα της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προσδίδοντάς τους έναν πιο επιστημονικό ρόλο, γεγονός που υποστηρίζει τις ισχυρές μεθοδολογικές αναφορές. Παράλληλα ένας από τους βασικούς άξονες του περιεχομένου της εκπαίδευσης αποτελεί η ηθική εκπαίδευση και η εκπαίδευση του πολίτη (*Moral and Civic Education*), δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Αναφορικά με το πρόγραμμα του Οντάριο παρατηρείται η μεγαλύτερη συγκέντρωση ικανοποιητικών αναφορών, τόσο στις βασικές αρχές σχεδιασμού, όσο και στα μεθοδολογικά ζητήματα. Το πρόγραμμα αυτό διακρίνεται από ισορροπία στον προσανατολισμό των στόχων, υποστήριξη τόσο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και του UDL, ερευνητική και επιστημονική τεκμηρίωση των δηλώσεών του, υποστήριξη του εκπαιδευτικού μέσω επιπλέον υποστηρικτικού υλικού, αλλά και προβλέψεις συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, φαίνεται να υπάρχει ισχυρός προσανατολισμός κυρίως ως προς την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Πάραυτα, ακόμα και οι σχετικές αναφορές δεν υποστηρίζονται ικανοποιητικά, καθώς υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στο μεθοδολογικό πλαίσιο υλοποίησης. Τέλος, στο πρόγραμμα εντοπίζονται αναφορές με «συμπεριληπτική διάθεση», οι οποίες δυστυχώς δεν υποστηρίζονται, ούτε από τις σχεδιαστικές παραμέτρους, ούτε από το ίδιο το περιεχόμενο.

4.2 Συμπεράσματα.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά και την συζήτηση γύρω από αυτά, συμπεραίνεται ότι τα προγράμματα της Νέας Ζηλανδίας, του Οντάριο και του Χόνγκ Κόνγκ υποστηρίζουν ικανοποιητικά τις διαδικασίες υποστήριξης της συμπερίληψης, σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Σαφώς κάθε πρόγραμμα παρουσιάζει διαφοροποιήσεις οι οποίες μπορεί να οφείλονται στο εθνικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο και στις αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας και οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν. Κρίνοντας όμως τη συνολική εικόνα κάθε προγράμματος, μπορούμε να δούμε ότι υπάρχει προσανατολισμός στη συμπερίληψη, με σαφείς αναφορές τόσο στις διαστάσεις της ίδιας της έννοιας, όσο και στη πρόβλεψη συμμετοχής παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και υποστήριξη των περισσότερων κριτηρίων, όπως αυτά ορίστηκαν.

Αντίστοιχα, γίνεται κατανοητό ότι το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής της Ελλάδας αδυνατεί να υποστηρίξει ικανοποιητικά τις διαδικασίες της συμπερίληψης, παρουσιάζοντας σημαντικές ελλείψεις τόσο στο πλαίσιο του σχεδιασμού, όσο και της μεθοδολογίας, αλλά και των λοιπών παραμέτρων που ορίστηκαν και αναφέρθηκαν νωρίτερα.

Το γεγονός αυτό βέβαια θα μπορούσε να αποδοθεί στην έλλειψη ανασχεδιασμού[14] από έτος της θεσμοθέτησής του (2003), χωρίς όμως να δικαιολογείται το σοβαρό χάσμα που δημιουργείται μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής που αντανακλάται μέσω του επίσημου

[14] Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες ανασχεδιασμών οι οποίες όμως δεν θεσμοθετήθηκαν νομικά.

αυτού εγγράφου και της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, η έλλειψη μεθοδολογικών προσανατολισμών τείνει συνήθως να αντικαθίσταται από προσεγγίσεις τύπου «καλές πρακτικές», οι οποίες δεν προσφέρουν στρατηγικές για εφαρμογή της συμπερίληψης στο πλαίσιο της τάξης, ούτε βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να πάρουν σχετικές παιδαγωγικές αποφάσεις (Deppeler, Loreman & Smith, 2015). Η δυσκολία αυτή, εκτός του ότι δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, έχει άμεσο αντίκτυπο στους μαθητές με Η.Ε.Α., οι οποίοι συνήθως εκπαιδεύονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, συγκρίνοντας το ελληνικό πρόγραμμα με εκείνα των υπόλοιπων χωρών που συμμετέχουν στην έρευνα, οι διαπιστώσεις που το αφορούν ενισχύονται, ενώ παράλληλα οι αδυναμίες του γίνονται περισσότερο έκδηλες. Μέσω της σύγκρισης αυτής υπερτονίζεται και η ανάγκη ανασχεδιασμού και επαναπροσδιορισμού του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος προσχολικής αγωγής, καθώς συνήθως σε αυτές τις περιπτώσεις παρουσιάζεται ασυνέχεια και αναντιστοιχία ανάμεσα στην ολοένα και αυξανόμενη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και σε άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα (Capp, 2017) όπως το ελληνικό, τα οποία αδυνατούν να προσαρμοστούν στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών.

Τέλος, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με τα αντίστοιχα ποσά των κυβερνητικών δαπανών για την εκπαίδευση, αυτά φαίνεται να μην επηρεάζουν άμεσα τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων στο *προτιθέμενο* στάδιο, τουλάχιστον για τις χώρες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

4.3 Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις.

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να ερευνήσει το επίπεδο υποστήριξης της συμπερίληψης στην προσχολική αγωγή, για την τυπική εκπαίδευση, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα του Οντάριο, της Νέας Ζηλανδίας και του Χόνγκ Κόνγκ υποστηρίζουν ικανοποιητικά τις διαδικασίες της συμπερίληψης, σύμφωνα με τα κριτήρια που τέθηκαν. Αντίθετα το πρόγραμμα της Ελλάδας φαίνεται να παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις, με αποτέλεσμα να κρίνεται αναγκαίος ο ανασχεδιασμός του προς αυτή τη κατεύθυνση, με νομοθετική ρύθμιση για τη θεσμοθέτησή του.

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το πρόγραμμα της Ελλάδας, δεν αφορούν μόνο τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας ή της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, καθώς παράλληλα αποτελούν δεδομένα με κοινωνικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Οι προεκτάσεις αυτές αφορούν πρωτίστως τον ίδιο τον μαθητικό πληθυσμό στο σύνολό του και ειδικότερα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με Η.Ε.Α.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, στην ηλικιακή περίοδο που αντιστοιχεί στη προσχολική αγωγή θεμελιώνονται γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αλλά και χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την μελλοντική σωματική και ψυχική υγεία των ανθρώπων (Bredekamp & Copple, 1998 · Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006 · Nelson & Sheridan, 2011). Παράλληλα η συμμετοχή σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση συνδέεται με μακροπρόθεσμα μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές (Burger, 2010 · Melhuish, 2011) και με γενικότερα ανταποδοτικά

οφέλη για την κοινωνία (Barnett & Masse, 2007 · Heckman, Hyeok Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010). Τέλος, η συμπερίληψη στη προσχολική αγωγή προσφέρει πλεονεκτήματα που συνδέονται τόσο με τον γνωστικό (Green, Terry & Gallagher, 2014 · Phillips & Meloy, 2012), όσο και με τον κοινωνικό τομέα (Kwon, Elicker, & Kontos, 2011), για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ερευνητικά αυτά δεδομένα, αλλά και όσα αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, θεωρείται πιθανό το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού το οποίο εκπαιδεύεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσχολικής αγωγής να στερείται τα οφέλη της συμπερίληψης, όπως αυτά περιεγράφηκαν, με σημαντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνέπειες.

Ειδικότερα συνυπολογίζοντας τη συνθήκη ότι οι περισσότεροι μαθητές με Η.Ε.Α. εκπαιδεύονται στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στη προσχολική αγωγή, αλλά και το γεγονός ότι συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών εξαρτάται σημαντικά από την έγκαιρη εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, γίνεται κατανοητή η σημασία της συμπερίληψης για τον μαθητικό αυτό πληθυσμό.

Οι συνέπειες λοιπόν της μη επιτυχούς συμπερίληψης μπορεί αφενός να επηρεάζουν την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που θεμελιώνονται στην ηλικιακή αυτή περίοδο και ταυτόχρονα να επιτείνουν τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές. Η συνθήκη αυτή πιθανώς «μεταφέρεται» στο δημοτικό σχολείο και συνεπώς στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς δεν υπάρχουν προβλέψεις ή ειδικοί προγραμματισμοί μετάβασης από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Το γεγονός αυτό συνιστά ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας, με σοβαρές επιπτώσεις κυρίως στην μετέπειτα

εξέλιξη και πορεία της ζωής των μαθητών που βιώνουν την εκπαιδευτική αυτή πραγματικότητα.

Αφετέρου, οι συνέπειες για τους μαθητές που στερούνται την συμπερίληψη στη προσχολική αγωγή, πιθανώς να αφορούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τον κοινωνικό τομέα. Οι δυσκολίες που προκύπτουν στον τομέα αυτό ενδέχεται, μεταξύ άλλων, να σχετίζονται με την διαμόρφωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ συνομηλίκων, με τις σχέσεις μαθητών-δασκάλων (Warnes, Sheridan, Geske & Warnes, 2005), με την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την κοινωνική απομόνωση, την σχολική αποτυχία (Baker, Clark, Crowl & Carlson, 2009) και φυσικά με την μετέπειτα εξέλιξη και πορεία στη ζωή.

Οι μαθητές λοιπόν που εκπαιδεύονται στην ελληνική προσχολική αγωγή στερούνται τα εκπαιδευτικά προνόμια που απολαμβάνουν μαθητές άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων και έρχονται αντιμέτωποι με τέτοιου είδους δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν την μετέπειτα πορεία της ζωής τους. Φυσικά τα όσα αναφέρθηκαν δεν αφορούν αποκλειστικά ατομικές συνέπειες στη ζωή ορισμένων μαθητών, αλλά μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και δυσκολίες στη μετέπειτα ενήλικη ζωή, με σοβαρό κοινωνικό αντίκτυπο. Άλλωστε τα ανταποδοτικά οφέλη της εκπαίδευσης στην κοινωνία είναι αδιαμφησβήτητα και ως εκ τούτου τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να ανταποκρίνονται στη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και να είναι ικανά να εκπαιδεύουν το σύνολο των μαθητών, ώστε να εξασφαλίσουν την ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

4.4 Περιορισμοί – Προτάσεις.

Όπως όλες οι ερευνητικές προσπάθειες, έτσι και η παρούσα, υπόκειται σε συγκεκριμένους περιορισμούς. Οι βασικοί περιορισμοί αφορούν:

- Τον υποκειμενικό χαρακτήρα της ερευνητικής μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.
- Τον υποκειμενικό χαρακτήρα της βαθμολόγησης των κριτηρίων, αλλά και τον μεγάλο όγκο των δεδομένων προς βαθμολόγηση.
- Ενδεχόμενα λάθη ή παραλείψεις στη κωδικοποίηση των κειμένων, λόγω ξένης γλώσσας.
- Την ενδεχόμενη παράληψη άλλων βασικών παραμέτρων και διαδικασιών υποστήριξης της συμπερίληψης.

Η έρευνα αποτελεί μια διαδικασία, «*η οποία διεξάγεται σε στάδια, και έχει ως στόχο τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών, ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος ή ζητήματος*». Η σημαντικότητα της διαδικασίας αυτής έγκειται στην αύξηση των γνώσεων που προϋπάρχουν, για το εκάστοτε ερευνηθέν ζήτημα, αλλά κυρίως στον εντοπισμό διαφόρων προβληματικών καταστάσεων και επομένως, δύναται να «*υποδεικνύει βελτιώσεις για την πρακτική*». Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει με συντομία αλλά και με σαφήνεια, την σημαντικότητα μιας ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και την σωστή εκμετάλλευση των αποτελεσμάτων της (Creswell, 2011, σελ. 23-24). Ειδικότερα η έρευνα στην εκπαίδευση μπορεί να παρέχει πληροφορίες προς όφελος της λήψης αποφάσεων και της ανάπτυξης πολιτικής στον συγκεκριμένο τομέα (Plomp, 2013).

Η παρούσα μελέτη διερευνά το ζήτημα της υποστήριξης των διαδικασιών της συμπερίληψης, μέσω αναλυτικών προγραμμάτων και παρουσίασε τα αποτελέσματα της

ανάλυσης περιεχομένου για τα προγράμματα προσχολικής αγωγής της Ελλάδας, της Νέας Ζηλανδίας, του Οντάριο και του Χόνγκ Κόνγκ.

Βάσει των αποτελεσμάτων που αφορούν το πρόγραμμα της Ελλάδας, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη ενός προγράμματος, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Ένα τέτοιο πρόγραμμα χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων, από ευελιξία και υποστηρίζει την συμπερίληψη όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, προβλέποντας πληθώρα αντίστοιχων διαδικασιών και ρυθμίσεων. Τέτοιου είδους σχεδιασμοί και ανασχηματισμοί θα πρέπει να θεσμοθετούνται και μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων ώστε αφενός να αντανακλούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και αφετέρου να διευκολύνονται οι συμπληρωματικές και απαραίτητες ενέργειες και ρυθμίσεις, που θα έπρεπε να τους συνοδεύουν. Οι ρυθμίσεις αυτές αφορούν κυρίως τον συντονισμό των διαδικασιών εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη των συστημάτων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των ίδιων των προγραμμάτων (“Transforming, teaching, learning and assessment”, IBE-UNESCO, 2017).

Ειδικότερα συνυπολογίζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ελληνική προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, αλλά και τις έρευνες που αφορούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι ρυθμίσεις αυτές κρίνονται περισσότερο από αναγκαίες. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του επιβάλλει τη θεσμοθέτηση ενός συμπεριληπτικού προγράμματος, ώστε να εξασφαλιστεί η επιτυχημένη συμπερίληψη όλων των μαθητών που εκπαιδεύονται στην ελληνική προσχολική τυπική εκπαίδευση. Επιπλέον δεν θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή αφορά

πλέον μια βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας οφείλει να παρέχει τις βέλτιστες υπηρεσίες, προς όφελος του συνόλου των μαθητών.

Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψιν το γεγονός ότι διεθνώς ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων παρουσιάζει «*ασθενή σχέση με την έρευνα*», (van den Akker, 2013a, σελ. 53), η ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας στον τομέα αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά και προς όφελος των αντίστοιχων διαδικασιών.

Συγκεκριμένα λοιπόν προτείνεται η ανάπτυξη κριτηρίων και εργαλείων συνολικής αξιολόγησης της υποστήριξης της συμπερίληψης, στο *προτιθέμενο* στάδιο ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπλέον προτείνεται η εφαρμογή ερευνητικών μελετών αξιολόγησης προγραμμάτων στο *εφαρμοζόμενο* και αντίστοιχα στο *επιτευχθέν* στάδιο, αλλά και μελέτες συσχετίσεων των τριών αυτών σταδίων μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, οι ερευνητικές αυτές συσχετίσεις θα μπορούσαν να επεκταθούν/προσαρμοστούν αντίστοιχα και στα επίπεδα ανάπτυξης των προγραμμάτων. Περαιτέρω προτείνονται μελέτες συσχέτισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ή/και των απόψεων/στάσεων τους, με το *εφαρμοζόμενο* και αντίστοιχα το *επιτευχθέν* στάδιο των αναλυτικών προγραμμάτων.

Τέλος, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν μελέτες συσχέτισης των νομοθεσιών της ειδικής αγωγής και της υποστήριξης της συμπερίληψης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω αναλυτικών προγραμμάτων στο *προτιθέμενο* στάδιο, αλλά και μελέτες συσχέτισης των κρατικών οικονομικών δαπανών για την προσχολική αγωγή και της υποστήριξης της συμπερίληψης στο *εφαρμοζόμενο* επίπεδο των αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων.

5. Βιβλιογραφικές Παραπομπές.

Ελληνόγλωσσες.

Babbie, E. R. (2011). [επιμ. Κ. Ζαφειρόπουλος] *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (μτφρ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Κριτική.

Bredekamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα* (μτφρ. Ε. Μαρκάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή, και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg.

Roopnarine, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική* (μτφρ. Ρ. Λαμπρέλλη). Αθήνα: Παπαζήση.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* (μτφ. Τσάπελης, Α.). Αθήνα: Σαββάλας.

Westphalen, K. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων – Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum* (μτφρ. Γ. Πυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη. Αθήνα: Βρεττός, Καψάλης.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο P. Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής: με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: (έκδ. συγγρ.).

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία: (έκδ. συγγρ.).

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα : Πεδίο.

Κουτσουβάνου, Ε., (2003). *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Κυριαζή, Ν. (2009*). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *13*, 86-122.

Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση-σκέψη*, Πάτρα: Opportuna.

Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Παντελιάδου Σ., Μπότσας Σ., Κωτούλας Β., Αντωνίου Φ., Πατσιοδήμου Α., Γεωργαλά Γ., Βεκύρη Ι., (2008*). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Τζάνη, Μ. (2005). *Μεθοδολογία έρευνας κοινωνικών επιστημών*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2016). Στο Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες διαδικασίες* (σελ. 473-498), Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια ολιστική – οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). Γνώθι το Curriculum. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσσες.

Agaliotis, I. (2010). In Proceedings of the 1st Panhellenic Congress on Educational Sciences. *Differentiated instruction of Mathematics on the basis of the multiple intelligences theory, for the inclusion of students with mild disabilities* (pp. 193-202).

Ainscow, M. & Miles, S. (2009). In C. Giné, D. Durán, T. Font, & E. Miquel (Eds.) Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 167-170). Barcelona: HORSORI.

Algood, C. L., Hong, J. S., Gourdine, R. M., & Williams, A. B. (2011). Maltreatment of children with developmental disabilities: An ecological systems analysis. *Children and Youth Services Review, 33*(7), 1142-1148.

Armstrong, F. (2008). Inclusive Education, in G. Richards & F. Armstrong (Eds), *Key Issues for Teaching Assistants: working in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.

Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S. (2009). *The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. School Psychology International, 30*(4), 374–382.

Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science, 333* (6045), 975-978.

Barnett, W.S. & Masse, L.N., (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, *26*(1), 113-125.

Bergen, D. & Hardin, B. (2013). In S.C. Wortham (Ed.) Cross-cultural collaborative research to improve early childhood education. *Common characteristics and unique qualities in preschool programs, Educating the Young Child* (pp. 13-20). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Berlach, R. G. & Chambers, D. J. (2010). Inclusivity Imperatives and the Australian National Curriculum. *The Educational Forum*, *75*(1), 52-65.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980. *Curriculum Journal, 22*(4), 549-566.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 140-165.

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record, 112*(3), 579-620.

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(8), 791-807.

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: Author.

Cigman, R. (Ed.) (2007). *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children*. London and New York: Routledge.

Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: a student's guide*. London: Paul Chapman.

D'Alessio, S. & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education, 4*(3), 233–249.

De Jesus, O. N. (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal, 5*(3), 5–11.

DeBoo, M. (2000). *Science 3-6, Laying the foundations in the early years*. Hatfield: ASE.

Deming, D. (2009). Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(3), 111-134.

Deppeler, J., Loreman, T. & Smith, R. (2015). In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.) Inclusive pedagogy across the curriculum, *Teaching and Learning for All* (pp. 1-10). London: Emerald Group Publishing.

Duncan, G. J. & Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *The Journal of Economic Perspectives, 27*(2), 109-132.

Edyburn, D.L. (2006). Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice, 8*(4), 18-28.

Equal Opportunities Commission. (2012). *Equal Opportunities Awareness Survey 2012*. Hong Kong: Author.

Eshach, H. & Fried M.N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315-336.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *Compulsory Education in Europe* – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-294.

Florian, L. (2015). In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.) Inclusive pedagogy across the curriculum, *Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action* (pp. 11-24). London: Emerald Group Publishing.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813-828.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119–135.

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. & Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: A Review of the Best Evidence in Relation to Theory and Practice*. Braddon, ACT: Australian Research Alliance for Children and Youth.

Foster-Cohen, S. H., & van Bysterveldt, A. K. (2016). *Early Childhood Inclusion in Aotearoa New Zealand. Infants & Young Children, 29*(3), 214–222.

Frankel, E. B., Gold, S. & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children, 13*(5), 2–16.

Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education, 22*(2), 223-237.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages, *Phi Delta Kappan, 77,* 200-203, 206-209.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books.

Goodlad, J. (1994). In T. Husén, & T. Postlethwaite (Eds.) Curriculum as a field of study. *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1276). Oxford: Pergamon Press.

Green, K. B., Terry, N. & Gallagher, P. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive Early Reading First classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*, 249-259.

Hardoff, D., Jaffe, M., Cohen, A., Jonas, R., Lerrer-Amisar, D., & Tirosh, E. (2005). Emotional and behavioral outcomes among adolescents with mild developmental deficits in early childhood. *Journal of Adolescent Health, 36*(1), 70e.14-70e.19.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, *77*(1), 81-112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge: London.

Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data*. Communication Methods and Measures, 1(*1*),* 77–89.

Heckman, J.J., Hyeok Moon S., Pinto R., Savelyev P.A., Yavitz A. (2010). The rate of return to the High Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics, 94*(1-2), 114-128.

Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 224-235.

Holmes, Br. & Mclean, M. (1992). *The Curriculum: A comparative perspective*. London: Routledge.

Idol, L. (1997). Creating collaborative and inclusive schools. Austin, TX: PRO-ED.

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, *32*(3), 143–155.

Katz, J. & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling 12*(2), 37–63.

Katz, J. 2012. *Teaching to Diversity: The Three-Block Model of Universal Design for Learning.* Winnipeg: Portage and Main Press.

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings*. Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 134-143.

Killoran, I., Woronko, D., & Zaretsky, H. (2014). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 18*(4), 427-442.

Knudsen, E. I., Heckman J. J., Cameron J. L. & Shonkoff J. P. (2006). Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *103*(27), 10155–10162.

Koga, N. & Hall, T. (2004). *Curriculum modification*. Wakefield: National Center on Accessing the General Curriculum.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage.

Kwon, K., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal, 39*, 267-277.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 79–88.

Lerner, J. W. & Johns, B. (2011). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Teaching Strategies and New Directions*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education Moving From "Why?" To "How?". *International Journal of Whole Schooling, 3*(2), 22-38.

Loreman, T. (2010). Essential inclusive educationrelated outcomes for Alberta preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research, 56*(2), 124–142.

Loreman, T. (2016). *Pedagogy for Inclusive Education.* USA: Oxford University Press.

Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do preservice teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching selfefficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), 27–44.

Lyons, L. (2013). Transformed Understanding or Enlightened Ableism? The Gap Between Policy and Practice for Children with Disabilities in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Early Childhood, 45*(2), 237–249.

Marsh, C. J. (1997). *Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum 2*. London, Washington, D.C.: The Falmer Press.

Marsh, C. J. (1999). *Perspectives*: *Key concepts for understanding Curriculum*, London: Falmer Press.

Mavrou, K. & Symeonidou, S. (2014). Employing the principles of universal design for learning to deconstruct the Greek-Cypriot new national curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 18*(9), 918-933.

Meese, R. L. (2001). *Teaching learners with mild disabilities: Integrating research and practice*. Belmont, CA: Wadsorth Thomson Learning.

Melhuish, E. (2011). Preschool matters. *Science, 333* (6040), 299-300.

Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education: Social Contexts. London: David Fulton

Moreno, J. M. (2007). In Benavot, A., Braslavsky, C., Truong, N. (Eds), School Knowledge in Comparative and Historical Perspective. *The Dynamics of Curriculum Design and Development: Scenarios for Curriculum Evolution*. CERC Studies in Comparative Education. Dordrecht: Springer.

Moss, J. & Harvie, K. (2015). In J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, & L. Florian (Eds.) Inclusive pedagogy across the curriculum, *Cross-Curriculum Design: Enacting Inclusive Pedagogy and Curriculum* (pp. 259–279). London: Emerald Group Publishing.

Nelson, C. A. & Sheridan M. A. (2011). In G.J. Duncan & R.J. Murnane (Eds.*)* Lessons from Neuroscience Research for Understanding Causal Links between Family and Neighborhood Characteristics and Educational Outcomes. *Whither Opportunity: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances* (pp. 27–46). New York: Russell Sage.

Nind, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (Eds.) (2005). *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education*. London: Routledge.

Odom, S. L. & Bailey, D. B. (2001). In M. Guralnick (Ed.) Inclusive preschool programs: Ecology and child outcomes. *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253-276). Baltimore, MD: Brookes.

Opertti, R. & Belalcαzar, C. 2008. *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Geneva: IBE.

Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education, 14* (6), 593-607.

Page, J. M. (2000). *Reframing the Early Childhood Curriculum. Educational imperatives for the future*. London & New York: Routledge, Falmer.

Paliokosta, P. and Blandford, S. (2010), Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, *25,* 179–186.

Pappas, M., Papoutsi, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: *The Case of Greece. Social Sciences, 7*(6), 90.

Parra Dussan, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana [Inclusive education: A model of human diversity]. *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*(1), 139-150.

Peters, S. J. (2007). Education for all: A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 18*(2), 98-108.

Phillips, D. A. & Meloy, M. (2012). High-quality school-based pre-k can boost early learning for children with special needs. *Exceptional Children, 78*, 471-490.

Plomp, T. (2013). In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.) Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. *Educational design research-part A: An introduction* (pp. 53-70). Enschede, the Netherlands: SLO.

Raikes, A., Devercelli, A. E. & Kutaka, T. S. (2015). Global goals and country action: Promoting quality in early childhood care and education. *Childhood Education, 91*(4), 238–242.

Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education, 35*(3), 153–166.

Rietveld, C. M. (2010). Early Childhood Inclusion: The Hidden Curriculum of Peer Relationships*. New Zealand Journal of Educational Studies. 45*. 17-32.

Robayo Acuña, L. M. & Cárdenas, M. L. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19*(1), 121-136.

Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. (2014). In L. Florian (Ed.) Universal design for learning. *Sage handbook of special education* (2d ed., pp. 475–491). London: SAGE.

Sandall, S. R., Hemmeter, M. L., Smith, B. J. & McLean, M. E. (Eds.) (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.

Schofield, J.W. (2006). Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology. Research Review 5, AKI.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues, *Cambridge Journal of Education, 26*, 5-18.

Shank, C., Greenberg, J., & Lebens, M. (2011). *Keep school safe for everyone: A report on the restraint and seclusion of children with disabilities in Oregon schools*. Portland: Disability Rights Oregon.

Shonkoff, J.P. & Phillips D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academies Press.

Sim, J. (1998). Collecting and Analyzing Qualitative Data*: Issues Raised By the Focus Group. Journal of Advanced Nursing, 28*, 345-352.

Sokal, L., & Katz, J. (2015). Effects of the three-block model of universal design for learning on early and late middle school students' engagement. *Middle Grades Research Journal, 10*(2), 65–82.

Spies, C.K., Buckel, F. & Wagner, G.G. (2003). Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance matter? *Early Childhood Research Quartely, 18*, 255-270.

Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.) Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229–256). Baltimore, MD: Brookes.

Spratt, J. & Florian, L. (2014). In C. Forlin, & T. Loreman (Eds.) Developing and using a framework for gauging the use of inclusive pedagogy by new and experienced teachers, *Measuring Inclusive Education* (pp. 263-278). Bingley: Emerald.

Swain, K. D., Nordness, P. D., & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion*. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 56*(2), 75–81*.*

Taba, H. (1962). *Curriculum Development-Theory and Practice*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, Inc.

Thijs, A. & van den Akker, J. (Eds.). (2009). *Curriculum in development*. Enschede, the Netherlands: SLO.

Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd* edition). Alexandria, VA: ASCD.

Tsakiridou, H., & K. Polyzopoulou (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research 2*(4), 208-218.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principle of curriculum & instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO, (1994). Salamanca Declaration and Framework for Action on Special Needs Education. Retrieved 2018, January from: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf

UNESCO, (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO, (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris: UNESCO.

UNESCO, (2017b). *Education transforms lives*. Paris: UNESCO.

UNESCO-International Bureau of Education, (2016). *Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Geneva: UNESCO IBE.

UNESCO-International Bureau of Education, (2017a). *Training Tools for Curriculum Development: Prototype of a National Curriculum Framework*. Geneva: UNESCO IBE.

UNESCO-International Bureau of Education, (2017b). *Training Tools for Curriculum Development: Developing and Implementing Curriculum Frameworks*. Geneva: UNESCO IBE.

UNESCO-International Bureau of Education, (2017c). *Training Tools for Curriculum Development: Inclusive Student Assessment.* Geneva: UNESCO IBE.

Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva [From the integrating schools to inclusive schools]. *Innovación Educativa, 21*, 119-131.

Van Den Akker, J. (1999). In J. van den Akker R.M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.) Principles and methods of development research. Design approaches and tools in education and training (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Den Akker, J. (2003). In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.) Curriculum perspectives: An introduction. *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van Den Akker, J. (2013a). In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.) Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. *Educational design research-part A: An introduction* (pp. 53-70). Enschede, the Netherlands: SLO.

Van Den Akker, J. (2013b). In E. Hau-Fai & L. Chenzhi (Eds.) A European Perspective on Curriculum Development and Innovation. Law *Curriculum Innovations in Changing Societies*: *Chinese Perspectives from Hong Kong*, *Taiwan and Mainland China* (pp. 535-545). Nottingham University, UK: Sense Publishers.

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

Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 529-544.

Walker, D. F. (1971). A Naturalistic Model for Curriculum Development. *School Review*, *80*(1), 51-65.

Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools, 42*(2), 173–187.

Weinstein, G. & Fantini, M. D. (1970). *Toward humanistic education*. New York, NY: Praeger.

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2010). In P. W. Wesley & V. Buysse (Eds.) Changing times and the quest for quality. *The quest for quality* (pp. 1-19). Baltimore, MD: Brookes.

Winter, E. & O΄Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.

Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*, 132-142.

Διαδικτυακές πηγές.

http://hdr.undp.org/en/countries

http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf

http://iep.edu.gr/pisa/

http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/

http://www.edu.gov.on.ca/eng/multi/english/FDKFactSheetEN.pdf

http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-reconceptualizing-and-repositioning-curriculum-21st-century

http://www.ibe.unesco.org/Repositioning_and_reconceptualizing_the_curriculum_for_the_effective_realization_of_Sustainable_Development_Goal_Four_for_holistic_development_and_sustainable_ways_of living_2015.eng.pdf

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/02_future_competences_and_the_future_of_curriculum_30oct.v2.pdf

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/03_transforming_teaching_learning_and_assessment_eng.pdf

http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n40-(eng)-final.pdf

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-33_el

https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/preprimary-kindergarten/overview/index.html

https://www.education.govt.nz/our-work/our-role-and-our-people/education-in-nz/

https://www.ohchr.org/EN/pages/home.aspx

https://www.studycountry.com/guide/CA-education.htm

https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. Retrieved from https://repository.upenn.edu/asc_papers/43