



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 σπουδών νηπιαγωγείου αγγλόφωνων χωρών ως προς τις προβλέψεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με στοιχεία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών».

Ιωαννίδου Ελισσάβητ

(Α.Μ. mea21058)

Θεσσαλονίκη, 2023



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σύγκριση αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου αγγλόφωνων χωρών ως προς τις προβλέψεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών με στοιχεία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών».

« A comparison of English-speaking countries kindergarten curricula regarding provisions for the enhancement of social skills and the inclusive education of learners with mild disabilities»

Ιωαννίδου Ελισσάβητ

Εξεταστική επιτροπή

ΙΩΑΝΝΗΣ ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ, ΕΠΟΠΤΗΣ

ΚΑΡΤΑΣΙΔΟΥ ΛΕΥΚΟΘΕΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΓΟΥΛΕΤΑ ΕΙΡΗΝΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

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.

Υπογραφή

Ιωαννίδου Ελισσάβετ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	13
1.1. Βασικές θεωρητικές έννοιες.....	13
1.2. Εκπαιδευτική συμπερίληψη και μάθηση.....	15
1.2.1. Η ανάγκη για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών.....	15
1.2.2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο.....	17
1.3. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	18
1.3.1. Η σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	18
1.3.2. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή.....	21
1.4. Προσχολική εκπαίδευση παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	25
1.5. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.....	26
1.6. Κοινωνικοί στόχοι και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή.....	28
1.7. Εκπαιδευτική συμπερίληψη για μαθητές νηπιαγωγείου με ΗΕΑ στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	30
1.8. Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	34
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	34
2.2. Δείγμα.....	34
2.3. Διαδικασία.....	38

2.4. Ανάλυση δεδομένων.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	40
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
3.1. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Αγγλίας.....	41
3.1.1. Στόχοι.....	41
3.1.2. Περιοχές εστίασης.....	42
3.1.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	44
3.2. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Καναδά (Alberta-based).....	45
3.2.1. Στόχοι.....	46
3.2.2. Περιοχές εστίασης.....	46
3.2.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	48
3.3.Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Αυστραλίας.....	49
3.3.1. Στόχοι.....	49
3.3.2. Περιοχές εστίασης.....	50
3.2.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	55
ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	55
4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	55
4.2. Συμπεράσματα της έρευνας.....	66
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	69
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή και αποκατάσταση.....	69
4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	71
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	82
1. Η δομή του εθνικού προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου στην Αγγλία.....	82
2. Επισκόπηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου στον Καναδά.....	83
3. Περιοχές μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών της Αυστραλίας.....	84

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατάλογος άρθρων για τη συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	33
Πίνακας 2. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Αγγλία, ίδια επεξεργασία, πηγή Department for Education, 2013· UK Government, 2022.....	41
Πίνακας 3. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Alberta του Καναδά, ίδια επεξεργασία, πηγή Education Alberta (n.d.).....	46
Πίνακας 4. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Alberta του Καναδά, ίδια επεξεργασία, πηγή Education Alberta (n.d.).....	49

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μια κριτική ανάλυση, μελέτη, σύγκριση και αποτίμηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου αγγλόφωνων χωρών με έμφαση στο να γίνει μια εκτίμηση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους. Επίσης, η διπλωματική επικεντρώνεται στο να εξαχθούν συμπεράσματα για την εφαρμογή τους και το κατά πόσο εξυπηρετούν στην κάλυψη των αναγκών των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Δίνεται έμφαση στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και στο κατά πόσο τα εργαλεία και οι μέθοδοί της αξιοποιούνται στην προσχολική αγωγή. Το κυρίως μέρος της διπλωματικής χωρίζεται σε δύο σαφή μέρη- στο πρώτο εντάσσεται η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά τη μελέτη των βασικών στοιχείων που αφορούν την προσχολική αγωγή με έμφαση στο παράδειγμα των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, στο θεωρητικό μέρος της μελέτης γίνεται εστίαση στα βασικά στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών γενικά και παραδειγμάτων από μη αγγλόφωνες χώρες. Στη συνέχεια, γίνεται η ανάλυση της μεθοδολογίας της διπλωματικής ούτως ώστε να γίνει μετάβαση στο ερευνητικό μέρος της μελέτης. Στο εν λόγω μέρος, συγκρίνονται τα παραδείγματα περιοχών τριών (3) αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αγγλόφωνων χωρών- της Αγγλίας, του Καναδά (Alberta-based) και της Αυστραλίας (για το δεύτερο έτος σε περιπτώσεις που υπάρχει διάκριση). Στη συνέχεια, γίνεται αποτίμηση αυτών με έμφαση στο πως τα πρότυπα συγκεκριμένων στοιχείων των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών εφαρμόζονται στην ελληνική περίπτωση.

Λέξεις κλειδιά:

Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, νηπιαγωγείο, συμπερίληψη, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, αγγλόφωνες χώρες

ABSTRACT

This essay focuses on a comparative/critical analysis, study, comparison and evaluation of the English-speaking countries' kindergarten curricula with an emphasis on making an assessment of their individual characteristics. Also, this thesis focuses on drawing conclusions about their implementation and whether they serve to meet the needs of the children's mild educational needs. For children, specifically, of preschool age, emphasis is placed on how the educational needs of children with different characteristics and backgrounds are met, emphasizing inclusive education and whether its tools and methods are utilized in preschool education. The main part of the dissertation is divided into two clear parts - the first part includes the systematic literature review that concerns the study of the basic elements concerning preschool education with an emphasis on the example of children with mild educational needs. In addition, the theoretical part of the study focuses on the basic elements of curricula in general and examples from non-English speaking countries. Then, the methodology of the dissertation is analyzed in order to move on to the research part of the study. In this part, the examples of three (3) analytic study programs of English-speaking countries - England, Canada (Alberta-based) and Australia (for the second year in cases where there is a distinction) are compared. Then, they are evaluated with an emphasis on how the standards of specific elements of the detailed study programs in the Greek case.

Keywords:

Detailed curricula, kindergarten, inclusion, mild educational needs, English-speaking countries

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αποτέλεσε, για εμένα, ένα ζήτημα με μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και σημασία, σε μεγάλο βαθμό λόγω της κατανόησης του γεγονότος πως, το παιδί, ξεκινά από τον παιδικό σταθμό να μορφώνεται, κοινωνικοποιείται και να αναπτύσσει ευρείες δεξιότητες. Επομένως, έγινε από τα πρώτα έτη των σπουδών μου αντιληπτό πως η διερεύνηση της σημασίας της επιλογής κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, δραστηριοτήτων και ασκήσεων, ήδη από την προσχολική ηλικία, συνδράμει στην αντιμετώπιση ορισμένων από τις δυσκολίες που βιώνουν, τόσο τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και τα παιδιά με αναπηρία ή και χωρίς κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Βάσει όλων αυτών, η επιλογή του τίτλου της παρούσας μελέτης έγινε σε συνεργασία με το ακαδημαϊκό διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου και με έμφαση στο να συνδράμει η έρευνα που έγινε στη διαθέσιμη ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Η συνδρομή αυτή αφορά το να μελετηθούν διεξοδικά τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου περιοχών τριών (3) χωρών, της Αγγλίας, του Καναδά(Αλμπέρτα) και της Αυστραλίας και, έπειτα, να συνδεθούν με την ελληνική περίπτωση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η φοίτηση του παιδιού σε σχολεία της προσχολικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, των ικανοτήτων του, του συναισθηματικού του κόσμου και του σώματος. Αυτό συμβαίνει επειδή, σε νεαρή ηλικία, το παιδί κοινωνικοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, διδάσκεται τις κοινωνικές αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς που απαιτούνται για τη συμμετοχή σε μια ομάδα και αποκτά βασικές γνώσεις που θα του είναι απαραίτητες στη μελλοντική ακαδημαϊκή του ζωή (Akrim & Harfiani, 2019· Berns, 2015· Grover, Nangle, Buffie, & Andrews, 2020· Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015).

Η διαδικασία αυτή της συμπερίληψης του παιδιού στη σχολική τάξη μπορεί να είναι συναισθηματικά ιδιαίτερα απαιτητική για το παιδί. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν έχουν όλα τα παιδιά κοινές εμπειρίες ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, τα παιδιά είναι πιθανό να αισθάνονται ανασφάλεια, να έχουν βιώσει το ρατσισμό από πολύ νεαρή ηλικία ή να ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες που να είναι ευάλωτες (Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, Garrett-Peters, & Investigators, 2016· Heckman, 2011· Mitchell, 2014· Saputra, Halim, & Nasution, 2022).

Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό η εκπαίδευση να βασίζεται στη λογική της συμπερίληψης και να επικεντρώνεται στο να υπάρχει ένας σχεδιασμός και προγραμματισμός της ύλης, δηλαδή, ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, είναι απαραίτητο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να συνδράμει στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων από μέρους του παιδιού, στη συνεργασία των μαθητών μέσω της ομαδικής εργασίας, την ακαδημαϊκή έρευνα και καινοτομία καθώς και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη και η επαφή με διαφορετικές κουλτούρες επιτρέπουν την επίτευξη των εν λόγω στόχων (Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014· Harvell, 2013· Hehir & Katzman, 2012· Mitchell, 2014· Park, Moulton, & Laugeson, 2022).

Στη διπλωματική αυτή γίνεται μια προσπάθεια επικέντρωσης στο παράδειγμα των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται σε ορισμένες αγγλόφωνες χώρες στην προσχολική αγωγή. Έμφαση δίνεται στα δομικά στοιχεία των προγραμμάτων αυτών, το

περιεχόμενο και τη σύγκρισή τους σε ότι αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και, ειδικότερα, των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους, την τήρηση οδηγιών, την ανάληψη ευθυνών, τη διαχείριση και την έκφραση των συναισθημάτων κ.ο.κ.

Για να μπορεί να γίνει ανάλυση και σύγκριση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου σε ορισμένες αγγλόφωνες χώρες, κρίνεται, δε, απαραίτητο να γίνει σύντομη αναφορά στους κύριους στόχους της μελέτης καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας που πρόκειται να διεξαχθεί. Επομένως βασικός στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάλυση τριών συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών αναλυτικά στο χώρο του νηπιαγωγείου καθώς και του τρόπου διαχείρισης των δεξιοτήτων των μαθητών. Απαραίτητο είναι επίσης να διευκρινιστεί ότι η παρούσα εργασία πρόκειται για εργασία Συγκριτικής Παιδαγωγικής στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής.

Επίσης, στα πλαίσια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής γίνεται μια κριτική ανάλυση των όσων μελετήθηκαν με έμφαση στην έννοια και τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης όπως και στο πως οι σύγχρονες παιδαγωγικές μέθοδοι προσεγγίζουν το στόχο της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Δεδομένου πως η ηλικία των μαθητών και μαθητριών νηπιαγωγείου είναι 3-6 ετών, έμφαση δίνεται, δε, στο ποιες γνώσεις καλλιεργούνται και το πως, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τα παιδιά εισάγονται σταδιακά στη λογική και φιλοσοφία της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τη δομή, στο κυρίως σώμα της εργασίας επιχειρείται, αρχικά, η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας και, έπειτα, η σύγκριση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου για παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε τρεις αγγλόφωνες χώρες. Συγκεκριμένα, η δομή έχει ως εξής:

Στο κεφάλαιο 1 αναλύονται οι θεωρητικές έννοιες της μελέτης, συζητείται η σημασία της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και της κάλυψης των αναγκών των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Έπειτα, δίνεται έμφαση στην κριτική ανασκόπηση των πηγών για να συζητηθούν ζητήματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 3-6 ετών.

Στο κεφάλαιο 2 μελετάται η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλυτικά, γίνεται αναφορά στους στόχους της έρευνας και, έπειτα, στη μέθοδο συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων που ακολουθήθηκε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα στατιστικά της εργασίας.

Στο κεφάλαιο 3 εξετάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται αναφορά στα τρία επιμέρους προγράμματα των περιοχών της Αγγλίας, του Καναδά(Αλμπέρτα) και της Αυστραλίας. Έπειτα, αναλύονται οι στόχοι αυτών και γίνεται μια κριτική αποτίμηση των περιοχών εστίασής τους.

Στο κεφάλαιο 4, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης και σύγκριση αυτών. Στη συνέχεια, εξάγονται συμπεράσματα και αναφέρονται ιδέες για το πως τα προγράμματα αυτά συνδράμουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται, τυπικά, για το νηπιαγωγείο.

Η σημασία της μελέτης έγκειται στο ότι αποτιμάται το πως εφαρμόζεται η προσχολική αγωγή σε τρία αγγλόφωνα κράτη και με τον τρόπο αυτό, μπορεί κανείς να εξάγει συμπεράσματα για το πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών μπορούν να εξελιχθούν/βελτιωθούν γενικά. Έπειτα, δίνεται έμφαση στη σύγκριση με άλλες χώρες με σκοπό το να εκτιμηθούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία κάθε προγράμματος. Η συμβολή της έρευνας έγκειται επίσης, στο γεγονός πως οι αρμόδιοι σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσαν να συμβουλευθούν την εν λόγω έρευνα για να αποκτήσουν μια γενική εικόνα για τον τρόπο σχεδιασμού των προγραμμάτων αυτών διεθνώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το πρώτο κεφάλαιο, της μελέτης επικεντρώνεται στην προσχολική αγωγή τη σύγχρονη εποχή. Ειδικά, εξετάζει θεωρητικά τους βασικούς όρους που πραγματεύεται η μελέτη, όπως είναι η «εκπαιδευτική συμπερίληψη», η «προσχολική αγωγή», η «κοινωνική δεξιότητα», η «κοινωνικοποίηση» και η «εκπαιδευτική συμπερίληψη». Στη συνέχεια, μελετώνται κριτικά τα παραπάνω με τη μέθοδο της συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται κριτικά οι βασικές διαστάσεις που αφορούν την πρόταση, δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο διεθνώς. Προκειμένου να γίνει η ανάλυση αυτών εξετάζονται τα γενικά τους χαρακτηριστικά και, στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις κοινωνικές διαστάσεις τους και στο πώς διασφαλίζουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη.

1.1. Βασικές θεωρητικές έννοιες

Μία από τις βασικές έννοιες όπου εστιάζει η παρούσα εργασία είναι η έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συνιστά μία διαδικασία συστηματικής μεταρρύθμισης, στα πλαίσια της οποίας λαμβάνουν χώρα τροποποιήσεις σε ότι αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, αλλά και τις μεθόδους, προσεγγίσεις και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε αυτή με στόχο όλοι οι μαθητές της ίδιας ηλικίας, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες που μπορεί να έχουν, να έχουν την ευκαιρία ίσης και δίκαιης πρόσβασης στη μάθηση και το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Peters, 2007). Τα συστήματα που προάγουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη σέβονται τη διαφορετικότητα, που αντιμετωπίζεται περισσότερο ως θετικό στοιχείο παρά ως εμπόδιο (Ahmad, 2012).

Έπειτα, για την έννοια «προσχολική αγωγή», σημειώνεται πως, σύμφωνα με τη Θεοδότου (2012, σ. 1293), η έννοια αυτή αφορά τη διεπιστημονική προσέγγιση που αφορά τη διδασκαλία, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων για τα

παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Αναλυτικά, η προσχολική αγωγή συνδέεται με την συμμετοχή σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση.

Σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες, έπειτα, σύμφωνα με τους Little, Swangler και Akin-Little (2017, σ. 9-10) δεν υφίσταται, διεθνώς, στη βιβλιογραφία ένας ορισμός στον οποίο να συναινούν όλοι οι ερευνητές. Όταν κανείς αναφέρεται στον όρο αυτό, τυπικά, εννοεί, όμως, την ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται με το χρόνο.

Στην ίδια λογική, για τις κοινωνικές δεξιότητες, οι Grover, Nangle, Buffie και Andrews (2020, σ. 3-4) αναφέρουν πως αυτές χωρίζονται σε ορισμένες βασικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι: οι επικοινωνιακές δεξιότητες (communication skills), η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (emotion regulation), των γνωστικών δεξιοτήτων (cognitive skills) καθώς και επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων τα οποία ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (social problem solving).

Για την κοινωνικοποίηση, στη συνέχεια, η Berns (2015, σ. 7-10) αναφέρει πως είναι μια διαδικασία μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σύνολο της διάρκειας της ζωής του ανθρώπου. Η κοινωνικοποίηση ξεκινά από την οικογένεια και τους φίλους, και, σε αυτά τα «ασφαλή» περιβάλλοντα το άτομο μαθαίνει μέσω της μίμησης και της αλληλεπίδρασης με άλλους το πως να συμπεριφέρεται. Στο στάδιο αυτό της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της επικοινωνίας με μέλη της οικογένειας και φίλους, το παιδί διδάσκεται το πως να χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να εκφράζεται, να υπακούει σε κανόνες και να διατυπώνει αποτελεσματικά τις σκέψεις του με χειρονομίες και λέξεις.

Έπειτα, κοινωνικοποιείται περαιτέρω μέσω της συμμετοχής του σε δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης όπως είναι η εκκλησία και το σχολείο. Εντός αυτών, η γλώσσα μετασχηματίζεται σε σκέψη και το αντίστροφο και το παιδί μαθαίνει περαιτέρω να υπακούει σε κανόνες. Η συμπεριφορά του παιδιού μετασχηματίζεται σε γνώση, η γνώση σε σκέψη και η σκέψη σε γλώσσα και το αντίστροφο. Η διαδικασία αυτή είναι σύνθετη και επιδρά στη διαμόρφωση της

προσωπικότητας του παιδιού και την ανάπτυξη του εγκεφάλου του σε όλα τα επίπεδα (Berns, 2015).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται βασικές έννοιες της παρούσας εργασίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αυτές προσεγγίζονται μέσα από τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα, με έμφαση στην περίπτωση του νηπιαγωγείου.

1.2. Εκπαιδευτική συμπερίληψη και μάθηση

1.2.1. Η ανάγκη για εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί μια προσέγγιση που ακολουθείται στη σύγχρονη εποχή ευρέως και βασίζεται στη λογική πως όλοι και όλες οι μαθητές, μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί θα υποστηρίζονται από το σύστημα προκειμένου, μέσω της διδασκαλίας, να προκύψει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα. Έτσι, η εκπαιδευτική συμπερίληψη και μάθηση θα σχετίζονται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών μέσω της ελαχιστοποίησης των εμποδίων στην πρόσβαση αυτών στην εκπαίδευση (Dreyer, 2017, σ. 391).

Η διαδικασία αυτή της άρσης των εμποδίων στην εκπαίδευση μπορεί να προϋποθέτει τη ριζική αναδιάρθρωση του συστήματος. Για παράδειγμα, μπορεί στα πλαίσια αυτής να απαιτείται να εισαχθεί ή να εφαρμοστεί ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή μια φιλοσοφία και πρακτική διοίκησης ή διδασκαλίας. Το σύστημα είναι απαραίτητο να οργανώνεται με έμφαση στη διαρκή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Dreyer, 2017).

Η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται ότι το σύνολο των παιδιών που φοιτούν στις εκπαιδευτικές δομές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με σοβαρές αναπηρίες, θα έχει πρόσβαση σε κανονικές-τυπικές τάξεις με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης. Η φιλοσοφία αυτής της προσέγγισης έχει ως βάση την αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την αναγνώριση της ανάγκης ύπαρξης κοινωνικής δικαιοσύνης, την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, την ισότητα ευκαιριών και το δικαίωμα στη βασική εκπαίδευση για όλους (Kim & Lindeberg, 2012). Μια τέτοια επανάσταση στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών

μοντέλων, που είναι πιο πολύπλευρα και συχνά συνοδεύονται από ποικίλες αντιξοότητες στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στις προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς (Forlin, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί ένα έργο που καθοδηγείται από την κοινωνική δικαιοσύνη για ομάδες μαθητών που στο παρελθόν είχαν περιθωριοποιηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η τροχιά αυτού του κινήματος ακολούθησε μια ελικοειδή διαδρομή σε όλο τον παγκόσμιο Βορρά και Νότο. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι η συμπερίληψη, στα πρώτα της βήματα, χαρακτηριζόταν από σύγχυση, απογοήτευση, ενοχή και εξάντληση (Allan, 2008). Αν και η μελέτη αυτή επικεντρώθηκε κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ισχύει για τον παγκόσμιο Βορρά και Νότο. Στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, το κίνημα εξελίχθηκε από τη δεκαετία του 1970 από ιδέες ενσωμάτωσης στην γενική εκπαίδευση στην ένταξη, την πλήρη ένταξη και, πιο πρόσφατα, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Έντονες αντιστάσεις και συζητήσεις χαρακτήριζαν κάθε βήμα, ενώ φιλοσοφικά, νομικά, ιδεολογικά και τεχνικά επιχειρήματα χρησιμοποιήθηκαν από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές (Yell, 2015).

Σήμερα, η συζήτηση για το σύγχρονο σχολείο ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις του 21ου αιώνα και τοποθετεί το σχολείο ως παράγοντα εκπαίδευσης, κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης και πολιτισμού (Μαλαφάντης, 2022). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, ως ένα πρόγραμμα μεταρρύθμισης της ύστερης νεωτερικότητας, παρουσιάζεται ως παράδειγμα στην πρόσκληση για «Εκπαίδευση για Όλους» (Armstrong et al., 2011). Ειδικά, η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε αρχικά για νεότερους μαθητές (Moriña, 2017) και για όλους τους μαθητές στην κοινότητα. Επίσης, προωθείται και υποστηρίζεται όλο και περισσότερο, όχι μόνο από μερικά μεμονωμένα άτομα και ομάδες, αλλά από υπηρεσίες και κυβερνήσεις του ΟΗΕ παγκοσμίως (Stubbs, 2008). Έτσι, η εκπαιδευτική συμπερίληψη βρίσκεται πλέον στον δημόσιο λόγο με φιλοσοφικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές προεκτάσεις και συνδέεται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, τις σχολικές πρακτικές και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των πολιτών παγκοσμίως (Degener, 2016), καθώς και με τα όρια ή τα εμπόδια που συναντούν τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς (HedegaardHansen, 2012).

1.2.2. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο

Παρά τα εκτεταμένα εμπειρικά ευρήματα σχετικά με στρατηγικές που διευκολύνουν την εκπαιδευτική συμπερίληψη στην προσχολική αγωγή, εξακολουθεί να υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ των πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία και των πραγματικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι επαγγελματίες (Odom, 2009). Στην πραγματικότητα, έχει διαπιστωθεί με συνέπεια ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αναφέρουν θετικές πεποιθήσεις για τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, την ίδια στιγμή, συχνά, υιοθετούν πρακτικές αποκλεισμού θέτοντας έτσι ουσιαστικά εμπόδια στην συμπερίληψη των παιδιών (Clough & Nutbrown, 2004). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια προσέγγιση ιατρικού ελλείμματος απέναντι στην αναπηρία, τα παιδιά με αναπηρίες θεωρούνται «διαφορετικά» και ότι δεν μπορεί να αποτελούν ευθύνη των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης (Purdue, 2009). Ομοίως, ο Petriwskyj (2010), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κανονιστική κατανόηση της παιδαγωγικής από τους εκπαιδευτικούς, η προσανατολισμένη στο έλλειμμα θέση σχετικά με τη διαφορετικότητα και η επιμονή σε πρόσθετους εξειδικευμένους πόρους παρουσιάζουν σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή μοντέλων παροχής χωρίς αποκλεισμούς, περιορίζοντας έτσι περαιτέρω τις εμπειρίες των παιδιών με αναπηρία. Συνολικά, έχει διαπιστωθεί ότι η εμπλοκή των παιδιών στις δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες σε ένα τυπικό περιβάλλον προσχολικής ηλικίας εξαρτάται από την κατανόηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και, κατ' επέκταση, από τις γνώσεις τους για το πώς να οικοδομήσουν την οικολογία της τάξης τους.

Στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη απαιτεί την απασχόληση εκπαιδευτικών με κατάρτιση στο αντικείμενο, εμπειρία στη διδασκαλία σε τάξεις με παιδιά με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και κατάλληλο σχεδιασμό. Ανεξάρτητα αν η διδασκαλία αφορά τα παιδιά με ειδικές (ήπιες ή μη) ανάγκες ή την τυπική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν γνώσεις που απαιτούνται για να υποστηρίξουν τις όποιες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών και να προσφέρουν την απαραίτητη καθοδήγηση στους μαθητές και τις μαθήτριες (Zhu, Li, & Hsieh, 2019).

Η εφαρμογή των πρακτικών της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο προϋποθέτει, επίσης, το να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών όταν αυτές υφίστανται. Ενδεδειγμένο είναι να υπάρχει συνεργασία με ειδικούς όπως οι παιδοψυχολόγοι αλλά και τους γονείς των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, θα καθίσταται εφικτή η επιλογή των καλύτερων δυνατών μέσων για την επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Πρακτικές έρευνες στο Hong Kong έδειξαν πως, από το 1990 μέχρι σήμερα, έχει υπάρξει σημαντική βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με την κοινωνικοποίηση και την συμπερίληψη στο περιβάλλον της τάξης (Zhu, Li, & Hsieh, 2019).

Σε ότι αφορά, έπειτα, το ζήτημα αυτό, σημειώνεται πως, σύμφωνα με τις Bendová, Čecháčková και Šádková (2014), οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν έχουν επαρκείς γνώσεις ή και πρόθεση εισαγωγής και αξιοποίησης μεθόδων εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην προσχολική αγωγή. Ένα από τα πλέον προβληματικά ζητήματα που διαπιστώνονται βάσει της βιβλιογραφίας είναι το γεγονός πως δεν υπάρχει επαρκής στελέχωση των παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων όπως και ότι δεν υπάρχει χρηματοδότηση. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα των φορέων να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι περιορισμένη.

1.3. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

1.3.1. Η σημασία της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων

Όπως αναφέρθηκε εν συντομία και στην ενότητα 1.1., από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως, η κοινωνικοποίηση, ως διαδικασία, ξεκινά από την οικογένεια και τους φίλους και συνεχίζει με τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινωνικές δραστηριότητες όπως στην εκκλησία και το σχολείο (Berns, 2015· Breaz, 2020· Grover, Nangle, Buffie, & Andrews, 2020· Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker, 2020). Στο σχολικό περιβάλλον, στόχος είναι τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με ζητήματα που τους κινούν το ενδιαφέρον και να συζητούν κριτικά με τους παιδαγωγούς θέματα όπως το περιβάλλον, η διαφορετικότητα, η κοινωνία και η σχέση του ανθρώπου με τους άλλους. Στην προσχολική αγωγή, οι συζητήσεις αυτές

γίνονται με σεβασμό στη διαφορετικότητα και προσαρμόζονται ούτως ώστε το κάθε παιδί να είναι σε θέση να αναγνωρίζει το πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται σε συμμαθητές και συμμαθήτριες του με διαφορετικά χαρακτηριστικά από το ίδιο. Αυτό κρίνεται ακόμα περισσότερο σημαντικό να γίνει από νεαρή ηλικία στην περίπτωση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Breaz, 2020).

Η ανάπτυξη των παιδιών στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών παρέχει νέα δεδομένα κοινωνικής προσαρμογής για ένα άτομο ως μέλος και ως πολίτη ενός κόσμου που αλλάζει συνεχώς. Παράλληλα, σημειώνεται ότι πολύ συχνά χάνεται η ουσία της επικοινωνίας μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και την προσωπική αλληλεπίδραση, από την απεριόριστη και ανεξέλεγκτη χρήση της νέας τεχνολογίας των μέσων και τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (e-mail, Facebook, Instagram) (Χρηστάκης & Fowler, 2010).

Οι εξελίξεις αυτές έχουν σημαντική και καθοριστική επιρροή στο σχολείο, που είναι κοινωνικό δημιούργημα και, προφανώς, έχει τη θέση του εντός του κοινωνικού πλαισίου όπου λειτουργεί. Ωστόσο, ταυτόχρονα, ως θεσμός κοινωνικοποίησης για νέους, το σχολείο έχει, μεταξύ άλλων, ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν μια πολύπλευρη προσωπικότητα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τα θέματα κοινωνικής προσαρμογής και αλληλεπίδρασής τους και, από την άλλη, να προσαρμοστούν στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας και να γίνουν πιο ενεργοί ως μελλοντικοί πολίτες. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την οπτική, ο εκπαιδευτικός, μέσω του ρόλου του και της δουλειάς του, είναι υποχρεωμένος να μετατρέψει τη θεωρία σε πράξη, να διαχειριστεί τις νέες κοινωνικές συνθήκες μέσα στην τάξη και να συμβάλει στην προσαρμογή και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), προκειμένου να επιτευχθεί τόσο η ρύθμιση της διδακτικής διαδικασίας (αυτορρύθμιση) όσο και η ικανότητα αυτοδιάθεσης (αυτοκαθορισμός), μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους άλλους συμμετέχοντες στο εσωτερικό πεδίο δράσης του μαθητή, αναζητώντας τρόπους απόκτησης γνώσης (Dave, 2000). Ειδικότερα, ο μαθητής στο σχολικό πλαίσιο αποκτά γνώση, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, τη δημιουργικότητά του, τα μαθησιακά του κίνητρα και την αυτοπεποίθησή του. Ταυτόχρονα, μαθαίνει να είναι εξοικειωμένος με τις στρατηγικές αξιολόγησης και εφαρμογής γνώσεων σε καταστάσεις που προκύπτουν και σε σχέση με άλλους ανθρώπους (McNeil, 2009).

Το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται ως η πιο καθοριστική προϋπόθεση για την επίτευξη όλων των παραπάνω για διάφορους λόγους. Αρχικά, περιλαμβάνει την αποτελεσματική επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στην προοπτική ενός καλού σχολικού κλίματος, διαμορφώνονται οι καταλληλότερες συνθήκες για την οικοδόμηση της γνώσης ως ευρύτερη έννοια και διάσταση (Φύκαρης, 2014). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για τη δημιουργία ουσιαστικών και αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και μεταξύ των συνομηλίκων, γεγονός που βοηθά στη μαθησιακή διαδικασία. Βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος, τα κίνητρα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, που μπορούν να διδαχθούν στην επίσημη εκπαίδευση, σε όλες τις τις βαθμίδες (Goleman, 2011). Με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (μουσική-ρυθμική, οπτική-χωρική, λεκτική-γλωσσική, λογική-μαθηματική, σωματική-κινητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική) (Gardner, 2000), το παιδί αποκτά γνώση, αναπτύσσει δεξιότητες, αναπτύσσει και ενισχύει την κριτική και δημιουργική σκέψη, όχι μόνο στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και μέσω της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984· Τριλίβα & Αναγνωστόπουλος, 2008).

Όσον αφορά το σχολείο ως θεσμό, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικοί και μαθητές επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσουν τη σχέση τους μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες και υπό συγκεκριμένους όρους και προϋποθέσεις. Αυτό ισχύει καθώς η μάθηση είναι, μεταξύ άλλων, και προϊόν επικοινωνίας. Οι «κοινωνικές δεξιότητες» αποτελούν μέρος της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης επειδή αντιπροσωπεύουν βασικά μέρη της ανάπτυξης του ατόμου και αναπτύσσονται με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Verderer & Verderer, 2006). Μια ουσιαστική επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συμβάλλει στην ενίσχυση των αυξανόμενων κοινωνικών δεξιοτήτων. Έχει βρεθεί ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή συνδέονται με υψηλά επίπεδα συνεργασίας, κοινωνικές ικανότητες και μαθησιακές δεξιότητες (Rimm-Kaufman et al. 2005, σ. 377-394).

Σύμφωνα με τους Yogen και Ronen (1999), στη συνολική προσπάθεια για ανάπτυξη και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία, συνεισφέρει μια σειρά από τεχνικές διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Χρήση βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων μάθησης και επικοινωνίας, όπως: μελέτες πεδίου, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις.
- Συμμετοχή των μαθητών σε μικρές ομάδες εργασίας.
- Συνεργατικές μορφές μάθησης, που οργανώνονται με διάφορα, προκαθορισμένα κριτήρια.
- Εφαρμογή της διαδικασίας μάθησης με τη βοήθεια των ομοτίμων.

1.3.2. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή

Μελέτες στον τομέα, πράγματι, έχουν δείξει πως, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών από την προσχολική ηλικία οδηγούν σε μείωση των τάσεων για εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών και φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η εισαγωγή τέτοιων εννοιών από μια νεαρή ηλικία επιτρέπει την καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που εξελίσσονται και αναπτύσσονται σε βάθος χρόνου (Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015· Saputra, Halim, & Nasution, 2022· Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker, 2020).

Πράγματι, οι Saputra, Halim και Nasution (2022), αναφέρουν πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι «αναμενόμενος» σχεδόν σε περιοχές με έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο και, έτσι, είναι εφικτό εντός της σχολικής τάξης να γίνει από νωρίς μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα. Εξίσου κρίνεται αναγκαίο το να διδαχθούν το γεγονός πως τα άτομα μπορούν να έχουν ποικίλα χαρακτηριστικά, τόσο σωματικά όσο και μη, και, για το λόγο αυτό, να μάθουν από νωρίς πως η γελοιοποίηση άλλων ατόμων με κριτήριο το βάρος, το ύψος ή το χρώμα του δέρματος δεν είναι επιτρεπτή.

Η επαφή των παιδιών, δε, με ζητήματα που αφορούν τη θρησκεία και τον πολιτισμό από νεαρή ηλικία ωφελεί την κοινωνία συνολικά, δεδομένου πως αναπτύσσουν ανοχή στη διαφορετικότητα και την κατανόηση της αξίας της πολυπολιτισμικότητας. Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται ο κίνδυνος έξαρσης περιστατικών βίας απέναντι σε συμμαθητές και συμμαθήτριές τους με διαφορετική θρησκεία ή γλώσσα (Saputra, Halim, & Nasution, 2022).

Επίσης, η έρευνα των Hymel, McClure, Miller, Shumka και Trach (2015), αναφέρει πως, για να είναι σε θέση ένα άτομο να αντιμετωπίζει ισότιμα και χωρίς προκαταλήψεις τους άλλους ανθρώπους στο ευρύ κοινωνικό του περιβάλλον πρέπει να έχει διδαχθεί τη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητάς στο εγγύς οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Η εστίαση στην επίτευξη κοινωνικών στόχων στο σχολικό περιβάλλον γίνεται μέσω της δημιουργίας ομάδων όπου συμμετέχουν διαφορετικά άτομα και όπου καλλιεργείται το αίσθημα της κοινότητας και του ανήκειν σε ένα κοινωνικό σύνολο. Η ιδιότητα του μέλους της ομάδας προσφέρει στο άτομο ασφάλεια και σταθερότητα και το βοηθά, ακόμα, να νιώσει αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό.

Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν με την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής προσέγγισης αναπτύσσουν μια κοινωνική ταυτότητα που υπερβαίνει την ατομική διάσταση της ύπαρξής τους. Η κοινωνική ταυτότητα έχει σημασία διότι τους προσδιορίζει και τους βοηθά να συνυπάρχουν με τους άλλους. Αν το παιδί μοιράζεται αυτή την ταυτότητα με άλλα άτομα τότε νιώθει πως ανήκει σε αυτή την κοινωνική ομάδα και πως έχει κοινά στοιχεία με τα άτομα αυτά. Αυτό βοηθά στο να μειώνεται η τάση για βία και ο φόβος του διαφορετικού (Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015).

Έπειτα, οι Valiente, Swanson, DeLay, Fraser και Parker (2020), αναφέρουν πως, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της εστίασης σε δραστηριότητες μάθησης και ομαδικής εργασίας, επιτρέπει τη βελτίωση των ατομικών δεξιοτήτων του μαθητή ή της μαθήτριας όπως και την ικανότητά του να μετάσχει σε σύνολα. Η κοινωνική αλληλεπίδραση, πράγματι, έχει εμφανή οφέλη στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ιδίως αν το παιδί αισθάνεται ελεύθερο να εκφράσει τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις ανησυχίες του.

Εξίσου σημαντικό είναι το παιδί να μάθει να ακούει τις απόψεις των άλλων, είτε αυτοί είναι άτομα της δικής του ηλικίας είτε μεγαλύτεροι. Για το λόγο αυτό, στις συζητήσεις και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού που δεν συμπεριφέρεται ως αυθεντία αλλά διευκολύνει τη συζήτηση και προσφέρει ανατροφοδότηση. Ο ρόλος αυτός είναι κομβικής σημασίας διότι, πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα και μέντορες για τα παιδιά και τους βοηθούν να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους (Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker, 2020).

Στην προσχολική ηλικία, βάσει του άρθρου των Broekhuizen et al. (2016), διαπιστώνεται πως τα παιδιά καλλιεργούν τις δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες ούτως ώστε να ενταχθούν στην τυπική εκπαίδευση (αντίστοιχα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Στο στάδιο αυτό της ζωής τους συνδεούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους με νέες και γνωρίζουν άλλα άτομα τα οποία διαφέρουν ή ομοιάζουν με τα ίδια. Έτσι, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα και γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Επίσης, στην ηλικία αυτή, διαπιστώνεται πως τα παιδιά αναπτύσσουν είτε θετικές ή μη δεξιότητες. Η θετική στάση απέναντι στα παιδιά με διαφορετικό εθνικό/εθνοτικό υπόβαθρο έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως θα οδηγήσει στο να εξελιχθούν οι μαθητές και μαθήτριες σε άτομα με θετική συμπεριφορά απέναντι στο διαφορετικό. Ακόμα, τα πρόσωπα αυτά είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάζουν ανοχή στη διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Broekhuizen et al., 2016).

Επιπροσθέτως, στην έρευνα των Cooper, Moore, Powers, Cleveland και Greenberg (2014), διαπιστώνεται πως, στην προσχολική ηλικία, η ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων συνδράμει στο να αυξηθεί η απόδοση αυτών σε διαφορετικούς τομείς γενικότερα. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία, συγκεκριμένα, επιτρέπει την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δυνατοτήτων καθώς και της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται σε διαφορετικές προκλήσεις στη μεταγενέστερη ζωή τους. Πράγματι, η έρευνα αυτή αποκάλυψε πως, όταν τα παιδιά έχουν αναπτύξει κοινωνικές, παράλληλα με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, σε ένα ποσοστό 86% θα έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές αποδόσεις σε σχέση με τα παιδιά που δεν τις ανέπτυξαν.

Σύμφωνα, δε, με τον Heckman (2011), η έγκαιρη ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδράμει στην αποφυγή μελλοντικών κοινωνικών προβλημάτων που ανακύπτουν. Η ανάπτυξη της ικανότητας αποδοχής της διαφορετικότητας από μέρους των μαθητών συνδράμει στην επίτευξη των κοινωνικών στόχων του κράτους αφού οι μελλοντικοί πολίτες έχουν αναπτύξει, με τη σειρά τους, κοινωνική συνείδηση.

Αυτή η σύνδεση των στόχων της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα σημαντική για την παρούσα έρευνα καθώς, στην ελληνική περίπτωση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θέτουν αμφότερους τους δύο αυτούς στόχους (Καλτσογιάννη, 2022). Ειδικά, στο νηπιαγωγείο τα παιδιά απορροφούν τη γνώση άμεσα και αναπτύσσουν κριτική ικανότητα μέσω της συζήτησης και της σύνδεσης των εικόνων με τη λέξη και της λέξης με την πράξη. Αυτό συμβαίνει επειδή το λεξιλόγιο τους δεν ακόμα επαρκώς ανεπτυγμένο. Άρα, η σύνδεση της πράξης με το λόγο γίνεται φυσικά, μεν, μέσω της καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό δε (Cooper, Moore, Powers, Cleveland, & Greenberg, 2014· Gretter & Yadav, 2016· Θεοδότου, 2012).

Ανάλογα, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, η ανάπτυξη του λόγου γίνεται παράλληλα με την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η απορρόφηση πληροφοριών γίνεται σε μεγάλο βαθμό και οι γνώσεις αυτές εμπεδώνονται από το παιδί και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του. Η ανάπτυξη αξιών και απόψεων για το συνάνθρωπο και την κοινωνία γίνεται, έτσι, στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Ülavere & Veisson, 2015).

Οι σημαντικότερες αυτές αξίες, βάσει της έρευνας των Ülavere και Veisson (2015), με φθίνουσα σειρά από τις σημαντικότερες στις λιγότερο σημαντικές κατά τις απόψεις των γονέων και εκπαιδευτικών στην Εσθονία είναι: η ειλικρίνεια, η υγεία, η υποστηρικτικότητα και η ικανότητα συνεργασίας. Έπειτα, ακολουθούν η ανοχή, η εμπιστοσύνη, το αίσθημα της ευθύνης, η ανεξαρτησία και ο σεβασμός. Έπονται η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, το αίσθημα της δικαιοσύνης, η αναγνώριση της αξίας της παιδείας, η επιμονή και η σοφία. Στη συνέχεια, ακολουθούν η συμπάθεια, το θάρρος, η δέσμευση, η υπομονή, η εφευρετικότητα και η αίσθηση του χιούμορ. Λιγότερο σημαντικές κρίνονται ο σεβασμός των παραδόσεων, η πίστη, η καλή συμπεριφορά και η περηφάνεια. Προκύπτει, έτσι, πως, όχι μόνο τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιληφθούν και να αναπτύξουν κοινωνικές αξίες που θα αποτελέσουν εφόδια για όλη τη ζωή τους αλλά έμφαση δίνεται στις δεξιότητες αυτές που θα τους βοηθήσουν να συνεργαστούν με άλλα άτομα.

1.4. Προσχολική εκπαίδευση παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, βάσει της έρευνας των Bendová, Čecháčková και Šádková (2014), Broekhuizen et al., (2016) και Lee, Yeung, Tracey και Barker (2015), είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής να διαθέτουν σπουδές στο πεδίο τους. Σύμφωνα με τους Bendová et al. (2014), αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνδράμουν στην κοινωνικοποίηση και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, άρα, είναι σημαντικό να έχουν εξοικείωση με τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και των σύγχρονων τάσεων στην εκπαίδευση. Πάντως, η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξή τους σε όλα τα επίπεδα (Αγαλιώτης, 2009), υπό την προϋπόθεση ότι ακολουθούνται σε κάθε περίπτωση οι μέθοδοι και οι εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να εξυπηρετήσουν τις δικές τους ανάγκες (Agaliotis & Teli, 2015).

Αντίστοιχα, οι Broekhuizen et al. (2016), αναφέρουν πως τα παιδιά που έχουν λάβει ακαδημαϊκές γνώσεις στην προσχολική ηλικία και έχουν κοινωνικοποιηθεί με διαφορετικά άτομα, δηλαδή πρόσωπα με ένα διαφορετικό κοινωνικογλωσσικό υπόβαθρο, θα είναι πιο πιθανό να είναι περισσότερο ικανά να μπορούν να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά. Οι Lee, Yeung, Tracey και Barker (2015), έπειτα, διαπιστώνουν πως, το κατά πόσο οι παραπάνω δεξιότητες καλλιεργούνται πράγματι από μια νεαρή ηλικία σχετίζεται, σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό, από το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τους είναι καταρτισμένοι. Μελετώντας ένα δείγμα $n=410$ εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως η χρήση περιορισμένων δράσεων παρέμβασης και ήπιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην ειδική προσχολική αγωγή, οδήγησε στα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα σε σχέση με πιο «επιθετικές» μεθόδους παρέμβασης.

Στη συνέχεια, οι Yeο et al. (2011), πραγματοποίησαν μια ποιοτική έρευνα περιορισμένης έκτασης με $n=9$ γονείς, $n=12$ εκπαιδευτικούς, $n=3$ διευθυντές και $n=3$ ψυχολόγους που ασχολούνται με την προσχολική ειδική αγωγή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως δεν είχαν επίσημη εκπαίδευση στην ειδική αγωγή αλλά είχαν παρακολουθήσει workshop στην ειδική αγωγή για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην έρευνα αυτή διαπιστώνεται πως, τόσο η επαγγελματική εμπειρία όσο και η σχετική επιμόρφωση έχει αντίκτυπο στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσφέρουν υποστήριξη στα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, ερευνητικά, διαπιστώνεται από τους Yeο et al. (2011), πως, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη των κοινωνικών και ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων έχει η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα. Για παράδειγμα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό το παιδί να μαθαίνει εντός του περιβάλλοντος του σπιτιού πως να χρησιμοποιεί τη γραφική ύλη και να συζητά με τους γονείς τα ζητήματα που προσεγγίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμα, έχει ιδιαίτερα οφέλη για το παιδί να είναι η μάθηση συστηματική, δηλαδή, βάσει ενός συγκεκριμένου προγράμματος, και το παιδί να διδάσκεται ανάλογα με το επίπεδο και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Συνεπώς, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποδίδει τα μέγιστα και στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι Tsakiridou και Polyzoroulou (2014), έπειτα, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο παράδειγμα της Ελλάδας μελετώντας ένα δείγμα $n=416$ εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε πως, για τους εκπαιδευτικούς γενικά, το κατά πόσο έχουν κατάρτιση στην ειδική αγωγή καθορίζει τις απόψεις τους για την εκπαίδευση. Επίσης, όμως, οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτει πως μπορούν να αφορούν και τις κοινωνικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτή, εξίσου, απαιτείται να γίνεται εξατομικευμένη προσέγγιση και να εφαρμόζονται οι αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

1.5. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αποτελούν ένα μέσο ή εργαλείο για το σχεδιασμό, την οργάνωση και τον συντονισμό της διδακτέας ύλης στην τυπική εκπαίδευση όπως και για τη θέση, εφαρμογή και αξιολόγηση των στόχων που

τίθενται από τους εκπαιδευτικούς φορείς και δεν περιορίζονται αμιγώς στη διδασκαλία μιας θεωρίας. Οι στόχοι αυτοί είναι κοινωνικοί και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τείνουν να αντιλαμβάνονται την παιδεία ως μια ευρύτερη προσπάθεια ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για το παιδί καθώς και προετοιμασίας τους να συμμετάσχουν στην αγορά και την κοινωνία των πολιτών στο μέλλον (Καλτσογιάννη, 2022).

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, επιπροσθέτως, θέτουν ως στόχο το να μπορεί το παιδί να προχωρά από τη μία τάξη στην άλλη χωρίς να έχει κενά στις γνώσεις του. Η ανάγκη για εφαρμογή τέτοιων αναλυτικών προγραμμάτων απορρέει, αρχικά, από το γεγονός πως, στο παρελθόν, κάθε σχολείο εφάρμοζε ένα δικό του πρόγραμμα χωρίς, κατ' ανάγκη, να ακολουθούνταν ο ίδιος σχεδιασμός από άλλα σχολεία. Επομένως, αν ένα παιδί μετακινούνταν από ένα σχολείο στο άλλο ήταν πιθανό να έχει κενά ή να μην μπορεί να συμβαδίσει πλήρως με την ύλη (White, 2012).

Επίσης, στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, ειδικά για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (εφεξής ΕΕ), απαιτείται ολοένα και περισσότερο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών να ακολουθούν τη φιλοσοφία που περιγράφεται παραπάνω. Η ΕΕ ωθεί στην ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών και των εργαζόμενων και, επιπλέον, διαθέτει ένα κοινό σύστημα αναγνώρισης των προσόντων. Παρότι αυτό αφορά κυρίως τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται ολοένα και περισσότερο αντιληπτό πως είναι απαραίτητο ο συντονισμός και η σύνδεση της ύλης και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από μια τάξη στην άλλη (DeWit & Hunter, 2015· Voogt & Roblin, 2012).

Επίσης, στον 21^ο αιώνα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση και στην αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση καθίσταται δημιουργικότερη, πιο καινοτόμα και αποτελεσματικότερη όταν γίνεται χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου με τρόπο ελεγχόμενο και προσαρμοσμένο στην ηλικία και τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Με την αξιοποίηση του διαδικτύου γίνεται ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων και εγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών ενώ αναπτύσσεται η φαντασία τους. Ακόμα, επειδή στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η προετοιμασία του παιδιού για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, η

απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων βοηθά στο να γίνει η προετοιμασία αυτή αποτελεσματικότερη (Gretter & Yadav, 2016· Pellecchia et al., 2020).

1.6. Κοινωνικοί στόχοι και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική αγωγή

Οι κοινωνικοί στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αφορούν, αρχικά, το να είναι σε θέση ο μαθητής ή η μαθήτρια να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα. Πέραν της σημασίας της ανάπτυξης της δεξιότητας αυτής στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας βοηθά το παιδί να επεξεργάζεται με κατάλληλο τρόπο και αυτόνομα την πληροφορία που λαμβάνει από το περιβάλλον του. Έτσι, στο μέλλον, καθίσταται περισσότερο σε θέση να αλληλεπιδρά με άλλους, να αναπτύσσει την προσωπικότητά του και να κρίνει το κατά πόσο μια συμπεριφορά είναι περισσότερο αποδεκτή από κάποια άλλη (Wallender, Hiebel, PeQueen, & Kain, 2020).

Η κοινωνική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών συνδέεται και με το γεγονός πως αυτά είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της εποχής. Έτσι, η θέση των στόχων και η επιλογή της ύλης γίνεται με αντικείμενο το να προσεγγιστούν σύγχρονα ζητήματα και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές και μαθήτριες να είναι «χρήσιμες» για τους ίδιους και τις ίδιες. Σε καμία περίπτωση ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν θα πρέπει να προκαλεί άγχος ή έκθεση του παιδιού σε κίνδυνο. Αυτό σημαίνει πως τα θέματα που προσεγγίζονται δεν περιγράφονται απλά αλλά εξηγούνται με ευαισθησία και κοινωνική συνείδηση (Young, 2014). Επιπλέον, είναι σημαντικό να δίνεται έμφαση στην επιλογή των κατάλληλων στόχων, αλλά και μέσων και τεχνικών διδασκαλίας, που θα είναι δυνατό να εφαρμοστούν στην περίπτωση των μαθητών στους οποίους απευθύνονται, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες που, ενδεχομένως, αντιμετωπίζουν (Agaliotis & Goudiras, 2004).

Έπειτα, εντός του σχολικού περιβάλλοντος και μέσω της σύνδεσης της διδακτέας ύλης, όπως αυτή προτείνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, με την πραγματικότητα, το παιδί αντιλαμβάνεται τη θέση του στην κοινωνία. Στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ωστόσο, η εισαγωγή αυτή σε τέτοιες έννοιες γίνεται κυρίως μέσω του παιχνιδιού και τις αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά. Η σύνδεση της ύλης με την κοινωνική πραγματικότητα, καθιστά τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική

και επιτρέπει την ανάπτυξη ιδεών και τη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να διαχειρίζεται καθημερινά ζητήματα που το αφορούν. Για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, η σημασία της διαχείρισης των ζητημάτων αυτών είναι μεγάλη αφού το παιδί μπορεί να συμμετάσχει χωρίς να διαθέτει αναγκαστικά κάποια προϋπάρχουσα γνώση (Hu, Zheng, & Lee, 2018· Park, Moulton, & Laugeson, 2022).

Στην έρευνα των Ülavere και Veisson (2015), συζητήθηκε το πρόγραμμα που ακολουθείται στα σχολεία της Εσθονίας σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τις κοινωνικές αξίες. Προκύπτει, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών και γονέων πως, συνολικά, οι πλέον σημαντικές διαστάσεις των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή για την ανάπτυξη των αξιών από μέρους των μαθητών και μαθητριών είναι: η ικανότητα της υπακοής σε κανόνες εντός μιας ομάδας (5,6/6), η καθημερινή επικοινωνία (5,56/6) και η εκμάθηση καθημερινών απλών ρόλων και καθηκόντων όπως το ντύσιμο και η κατανάλωση τροφής χωρίς βοήθεια από ενήλικες (5,5/6). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το παιδί να διαθέτει ένα προσωπικό πρότυπο (5,5/6).

Για να αναπτυχθούν οι αξίες των μαθητών και μαθητριών προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τους Ülavere και Veisson (2015), με φθίνουσα σειρά σημασίας για το παράδειγμα της Εσθονίας, σημειώνεται πως προβλέπεται συμμετοχή σε παραδοσιακά δρώμενα, η ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας και η συμμετοχή σε δραστηριότητες στη φύση. Ακόμα, σημασία έχουν το μάθημα «Εγώ και το Περιβάλλον» (Me and environment), το μάθημα της γλώσσας και τα παιχνίδια εκμάθησης δεξιοτήτων. Μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών έχουν και οι κοινές δραστηριότητες με την οικογένεια, η συμμετοχή σε μουσικές δραστηριότητες, το ελεύθερο παιχνίδι, η ενασχόληση με τα χόμπυ του κάθε παιδιού σε ομάδες και οι εκδρομές¹.

¹Σημείωση: στο άρθρο αναφέρονται και άλλες επιμέρους δραστηριότητες που, για λόγους οικονομίας, δεν αναλύονται εκτενέστερα.

1.7. Εκπαιδευτική συμπερίληψη για μαθητές νηπιαγωγείου με ΗΕΑ στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σήμερα, κρίνεται ολοένα και πιο σημαντικό οι πολίτες ανά τον κόσμο, ανεξάρτητα από τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα και να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς περιορισμούς και εμπόδια. Σε μεγάλο βαθμό, τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ευθυγραμμίζονται με αυτό το στόχο (Hehir & Katzman, 2012). Παράλληλα, αναγνωρίζεται ότι η εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών έχει οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Agaliotis & Kalyva, 2011). Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική η ανάγκη για εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για μαθητές νηπιαγωγείου με ΗΕΑ στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα, αφού θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη σχετίζεται άμεσα και με την αξιοποίηση διαφορετικών μέσων, τεχνικών και πρακτικών για να καλυφθούν οι διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και να μπορούν να μετάσχουν ισότιμα στο μάθημα ανεξαρτήτως. Σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία, δε, στο νηπιαγωγείο έχει ιδιαίτερη σημασία η χρήση του παιχνιδιού, του θεατρικού παιχνιδιού όπως και οπτικοακουστικού υλικού που έχει ως στόχο το να βοηθήσει τα παιδιά να ενδυναμωθούν. Ειδικά για τα παιδιά που ανήκουν σε κοινωνικές μειονότητες, η χρήση διαφορετικών μέσων επιτρέπει το να αναπτυχθούν οι διαφορετικές τους δεξιότητες (Mitchell, 2014).

Επιπλέον, αποδεικνύεται πως, όσο αυξάνεται η χρήση διαφορετικών μέσων και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων για τα παιδιά, τόσο ενισχύεται η ανάπτυξη διαφορετικών ικανοτήτων και η ανάδειξη των ταλέντων των παιδιών σε διάφορα επίπεδα. Πράγματι, επειδή ακριβώς η εκπαιδευτική συμπερίληψη βασίζεται στη φιλοσοφία πως κάθε άτομο διαθέτει συγκεκριμένα ταλέντα και πεδία στα οποία έχει φυσική κλίση, περιορίζεται η πιθανότητα ένα παιδί να αποκλείεται από τη μαθησιακή διαδικασία λόγω του ότι δεν έχει φυσική κλίση σε ένα αντικείμενο (Kaimara, Deliyannis, Oikonomou, Fokides, & Miliotis, 2021).

Πράγματι, με έμφαση στην εκπαιδευτική συμπερίληψη, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών ξεπερνούν την αντίληψη πως ο ικανός μαθητής απομνημονεύει την ύλη. Αντίθετα, η χρήση διαφορετικών μέσων και τεχνικών, η ομαδική εργασία και η μαθητοκεντρική προσέγγιση που προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών διεθνώς, βοηθά στο να ωφεληθούν τα παιδιά από την αλληλεπίδραση με συμμαθητές και συμμαθήτριές τους και από τη συζήτηση με άλλους. Η συζήτηση επιτρέπει την ανταλλαγή γνώσεων και την καλύτερη κατανόηση μιας άσκησης ή μιας δραστηριότητας (Καλτσογιάννη, 2022).

Επίσης, μέσω της συνδιαλλαγής με άλλους, το παιδί αναπτύσσει έμμεσα τις κοινωνικές του δεξιότητες, μαθαίνει την αξία της συνεργασίας και το πως να συμπεριφέρεται παρουσία διαφορετικών ατόμων με ποικίλες προσωπικότητες. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή επιτρέπει την αποφυγή της ανάπτυξης στερεοτύπων αφού οι ομάδες αυτές συνήθως αποτελούνται από άτομα με διαφορετικό φύλο, εθνική/εθνοτική καταγωγή και χαρακτηριστικά (diversity) όταν αυτό είναι εφικτό (Hehir & Katzman, 2012· Saputra, Halim, & Nasution, 2022).

Οι μαθητές και μαθήτριες, λόγω του ότι συνεργάζονται με διαφορετικά άτομα, ιδίως αν η σύνθεση των ομάδων αλλάζει διαρκώς, αντιλαμβάνονται με αποτελεσματικότητα τη σημασία της διαφορετικότητας, το πως μπορούν να συνυπάρχουν με άλλους και συνδέουν στο υποσυνείδητό τους την εμπειρία αυτή με την πραγματική ζωή. Ως εκ τούτου, η σχολική τάξη λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και, εντός αυτής, γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης του πως ο μαθητής ή η μαθήτρια θα συμπεριφέρεται και θα εντοπίσει τη θέση και το ρόλο του/της. Επειδή η τριβή, δε, με τα αντικείμενα που προσεγγίζονται στην ύλη είναι καθημερινή, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών η μάθηση ακολουθεί μια συνεχή διαδικασία και γίνεται σταδιακά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών (Akrim & Harfiani, 2019).

1.8. Ερευνητικά ερωτήματα

Η Σιδηροπούλου (2017), στην έρευνά της θέλησε να εξετάσει τα Ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης σε μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες και συνέκρινε

αναλυτικά προγράμματα από την Ελλάδα, τον Καναδά, τη Σουηδία και τη Φινλανδία. Από την ανάλυση που πραγματοποίησε διαπίστωσε ότι το ελληνικό ΑΠΣ ήταν λιγότερο εκσυγχρονισμένο από τα υπόλοιπα και δεν υπήρχε ουσιαστική πρόβλεψη για την περίπτωση μαθητών με ΗΕΑ, όπως συνέβη στα υπόλοιπα.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, όπως προκύπτει από την έρευνα της Κανέλλη (2019), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εργασία σε ετερογενείς ομάδες, η ενεργητική εμπλοκή κάθε μαθητή, η τροποποίηση της παρουσίασης, του περιεχομένου και των απαιτήσεων του διδακτικού υλικού, οι ποικίλοι τύποι αξιολόγησης, τα οπτικά ή μνημονικά βοηθήματα, οι τεχνικές άμεσης διδασκαλίας και φωναχτής σκέψης και η χρήση διάφορων μαθησιακών στυλ στη διδασκαλία, βοηθούν τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδευτούν με τους τυπικούς συνομήλικους τους στη γενική τάξη, γι' αυτό και είναι σημαντικό να προβλέπονται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, έρευνα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όταν εντοπίζουν στις τάξεις τους έναν μαθητή με ΗΕΑ θεωρούν ότι πρέπει να ενημερώσουν κάποιον αρμόδιο που θα αναλάβει δράση επί του θέματος και, ως εκ τούτου, δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη και προσαρμογή μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις τάξεις τους (Αγαλιώτης και συν., 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία αυτή έχει ως απώτερο στόχο το να αναδείξει μέσω μιας επισκόπησης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των αγγλόφωνων χωρών πως αυτά συνδράμουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για παιδιά προσχολικής ηλικίας και να αναδείξει καλές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν και στην ελληνική πραγματικότητα. Έπειτα, στόχος είναι να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες βασίζονται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιες οι ομοιότητες και διαφορές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;
- με ποιο τρόπο υλοποιούνται τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στα δύο διακριτά μέρη της μελέτης- το θεωρητικό και το ερευνητικό. Αναλυτικά, επεξηγούνται και παρουσιάζονται η μέθοδος της συγκριτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης που χρησιμοποιήθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης (κεφ. 1 και 2) και στο ερευνητικό μέρος της μελέτης (κεφ. 4 και 5).

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα αυτά, αρχικά, στα δύο παραπάνω κεφάλαια της μελέτης έγινε μια συγκριτική ανασκόπηση των διαθέσιμων πηγών από τη διεθνή βιβλιογραφία. Έμφαση δόθηκε στο να αναδειχθούν ζητήματα που αφορούν την παγκόσμια κοινότητα και το μέσο πολίτη. Για να αναδειχθούν, δε, περαιτέρω τα παραπάνω ζητήματα, επιλέχθηκε η χρήση άρθρων και μελετών που καλύπτουν διαφορετικές περιοχές του πλανήτη. Από την ανάλυση των πηγών αποκλείονται οι πηγές της υποενότητας 1.1. εξαιτίας του ότι είναι αμιγώς θεωρητική, καθώς και τα κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στα κεφάλαια 4 και 5.

2.2. Δείγμα

Το υλικό, έτσι, το οποίο αξιοποιήθηκε στη συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των κεφαλαίων 1 και 2 αφορά:

Πίνακας 1. Κατάλογος άρθρων για τη συγκριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Άρθρο	Χώρα ή περιοχή	Τύπος μελέτης	Τύπος έρευνας	Ομάδα-στόχος
Akrim & Harfiani, 2019	Jakarta, Ινδονησία	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: επιστημονική παρατήρηση, ομάδες εστίασης,	Παιδιά προσχολικής ηλικίας

συζήτηση και καταγραφή				
Ποσοτική: μοντέλο διαδραστικής ανάλυσης (interactive analysis)				
Bautista, Moreno-Núñez, Bull, Amsah & Koh, 2018	Σιγκαπούρη	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: παρατήρηση	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου
Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014	Τσεχία	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: με στοιχεία ποιοτικής (ερωτηματολόγιο)	Παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Breaz, 2020	Ρουμανία	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: εκπαιδευτικά παιχνίδια, παρατήρηση	Παιδιά προσχολικής ηλικίας
Broekhuizen, Mokrova, Burchinal, Garrett-Peters, & Investigators, 2016	ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: συστηματική παρατήρηση	Παιδιά προσχολικής ηλικίας
Cooper, Moore, Powers, Cleveland, & Greenberg, 2014	ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Δευτερογενής έρευνα με τη χρήση στατιστικών φορέα	Παιδιά προσχολικής ηλικίας
De Wit & Hunter, 2015	ΕΕ	Θεωρητικό άρθρο	Βιβλιογραφική	Τριτοβάθμια εκπαίδευση
Dreyer, 2017	Νότιος Αφρική	Βιβλίο	Θεωρητική	Εκπαιδευτικοί Μαθητές Γονείς (γενική εστίαση)
Gretter & Yadav, 2016	Χωρίς συγκεκριμένη εστίαση	Θεωρητικό άρθρο	Βιβλιογραφική	Εκπαίδευση γενικά
Heckman, 2011	Χωρίς συγκεκριμένη εστίαση	Ενημερωτικό άρθρο	Θεωρητική	Παιδιά προσχολικής ηλικίας
Hehir & Katzman, 2012	Massachusetts, ΗΠΑ	Βιβλίο	Ποιοτική: μελέτες περίπτωσης	Παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (δημόσια σχολεία)
Hu, Zheng, & Lee, 2018	Κίνα	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: παρατήρηση σε 28-31 συνεδρίες με τη χρήση παιχνιδιών LEGO	Παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Hymel, McClure,	Χωρίς	Θεωρητικό άρθρο	Βιβλιογραφική	Εκπαιδευτικοί ειδικής

Miller, Shumka, & Trach, 2015	συγκεκριμένη εστίαση			αγωγής
Iivonen & Sääkslahti, 2013	Φινλανδία	Θεωρητικό άρθρο	Συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου
Kaimara, Deliyannis, Oikonomou, Fokides, & Miliotis, 2021	Ελλάδα	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: παρατήρηση εμπειρίας χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών (λογισμικών)	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015	Hong Kong, Κίνα	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ερωτηματολόγια	Εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Mitchell, 2014	Κυρίως: Φινλανδία Ασία (γενικά)	Βιβλίο	Ποιοτική: τεχνικές βασισμένες σε εμπειρίες και ενδείξεις (evidence-basedpractices)	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (δημόσια σχολεία)
Park, Moulton, & Laugeson, 2022	California, ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: παρατήρηση αποτελεσμάτων παρέμβασης Ποσοτική: τεστ και διαγνωστικά ερωτηματολόγια	Παιδιά στο φάσμα του αυτισμού προσχολικής ηλικίας
Pellecchia & al., 2020	ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: τυχαίες υπολογιστικές δοκιμές (rrandomizedcomputertrials)	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής Παιδιά στο φάσμα του αυτισμού προσχολικής ηλικίας
Preradovic, Lesin, & Boras, 2016	Κροατία	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ερωτηματολόγια και παρατήρηση	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου
Saputra, Halim, & Nasution, 2022	Σουμάτρα	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ερωτηματολόγιο	Μαθητές/μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014	Ελλάδα	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ερωτηματολόγιο	Εκπαιδευτικοί παιδιών κάθε ηλικίας ειδικής αγωγής
Turdieva, 2021	Ινδία	Θεωρητικό άρθρο	Θεωρητική	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου
Ülavere & Veisson, 2015	Εσθονία	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ερωτηματολόγια	Εκπαιδευτικοί

				Γονείς Παιδιών προσχολικής ηλικίας
Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker, 2020	ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: εφαρμογή του μοντέλου των Eisenberg, Cumberland, and Spinrad του 1998 σε μια πραγματική τάξη	Εκπαιδευτικοί Μαθητές Γονείς (γενική εστίαση)
Voogt & Roblin, 2012	Κράτη – μέλη του ΟΑΣΕ ΕΕ	Θεωρητικό άρθρο	Βιβλιογραφική	Κράτη
Wallender, Hiebel, PeQueen, & Kain, 2020	ΗΠΑ	Ερευνητικό άρθρο	Ποσοτική: ανάλυση SEL (Social Emotional Learning)	Μαθητές/μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
White, 2012	Χωρίς συγκεκριμένη εστίαση	Βιβλίο	Θεωρητική	Εκπαιδευτικοί Μαθητές Γονείς (γενική εστίαση)
Yeo, Neihart, Tang, Chong & Huan, 2011	Μαλαισία	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: παρατήρηση	Γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες Εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Young, 2014	Ηνωμένο βασίλειο	Θεωρητικό άρθρο	Βιβλιογραφική	Εκπαιδευτικοί Μαθητές Γονείς (γενική εστίαση)
Zhu, Li, & Hsieh, 2019	Hong Kong, Κίνα	Ερευνητικό άρθρο	Ποιοτική: εφαρμογή μοντέλου εκπαίδευσης	Παιδιά προσχολικής ηλικίας με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες
Καλτσογιάννη, 2022	Ελλάδα	Διπλωματική εργασία	Ποιοτική: ανάλυση περιεχομένου	Αναλυτικά προγράμματα σπουδών νηπιαγωγείου

Σύμφωνα με τα στατιστικά της ανάλυσης, συνολικά, χρησιμοποιήθηκαν $n=32$ άρθρα εκ των οποίων τα $n=7$, ή 21,9%, αφορούσαν τις ΗΠΑ. Επίσης, τα $n=5$ ή 15,6% αφορούσαν γενικά τη διεθνή κοινότητα ή ομάδες κρατών. Έπειτα, $n=3$ ή 9,4% αφορούσαν την Κίνα, και, αντίστοιχα ποσοστά, την Ινδονησία και την Ελλάδα. Τα λοιπά κράτη αναφέρονται σε διαφορετικές χώρες ($n=1$ ή 3,1%).

Σε ό,τι αφορά τον τύπο των άρθρων, $n=19$ ή 59,4% αφορούν ερευνητικά άρθρα. Η ερευνητική μεθοδολογία αυτών συζητάται παρακάτω αλλά, γενικά, αφορά την ποσοτική ή την ποιοτική μέθοδο. Έπειτα, $n=7$ ή 21,9% αφορούν θεωρητικά άρθρα ή μελέτες. Έπειτα, $n=4$ ή 12,5 περιλαμβάνουν βιβλία ή, συγκεκριμένα, κεφάλαια βιβλίων, $n=1$ ή 3,1% διπλωματικές και $n=1$ ή 3,1% ενημερωτικά άρθρα.

Αναφορικά με την ερευνητική μεθοδολογία, στη συνέχεια, $n=11$ ή 34,4% αφορούν βιβλιογραφικές μελέτες και $n=11$ ή 34,4% αντίστοιχα, άρθρα με ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία. Έπειτα, $n=8$ ή 25% των άρθρων έχουν γραφεί με τη χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας. Τέλος, $n=2$ ή 6,3% εξ αυτών αξιοποιούν μικτή μεθοδολογία συγγραφής.

Έπειτα, σε ό,τι σχετίζεται με το σημείο εστίασης των άρθρων, $n=4$ ή 12,5% αφορούν, συγκεκριμένα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στα νηπιαγωγεία χωρών που μελετήθηκαν. Ωστόσο, $n=12$ ή 37,5% αναφέρονται γενικά στην εκπαίδευση και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, άρα, καλύπτουν και αυτό το αντικείμενο. Ακόμα, $n=12$ ή 37,5% αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες και $n=4$ ή 12,5% τους εκπαιδευτικούς.

2.3. Διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα, η παρουσίαση των τριών μελετών περίπτωσης μέσω της συγκριτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης γίνεται με στόχο την αποτίμηση των επιμέρους λειτουργιών, διαστάσεων και σημείων εστίασης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών σε περιοχές τριών (3) αγγλόφωνων χωρών με έμφαση στα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για το νηπιαγωγείο. Σημειώνεται πως

επιλέχθηκαν κράτη για τα οποία το κράτος προβλέπει ρητά πως τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό νηπιαγωγείο.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αξιοποίησε τις μελέτες που αναφέρονται στα ακόλουθα κράτη:

- Μ. Βρετανία (Περιοχή Αγγλίας)

- Καναδάς (Περιοχή Alberta)

- Αυστραλία

Επίσης, η επιλογή των κρατών έγινε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα σε υλικό. Στην αναζήτηση του υλικού έγινε χρήση των εξής λέξεων-κλειδιά: “curriculum”, “kindergarten curriculum”, “preschool curriculum”. Έπειτα, έγινε ομαδοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν σε σχέση με:

→ τις κύριες δεξιότητες που στοχεύει να αναπτύξει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

→ την κοινωνική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

→ τη διάσταση της συμπερίληψης

Για τις τρεις αυτές διαστάσεις έμφαση δόθηκε, ακόμα, στο να συλλεχθούν δεδομένα παρόμοιου «όγκου». Αυτό σημαίνει πως αποφεύχθηκε η αναφορά σε ένα στοιχείο ή μια διάσταση που δεν εντοπίζεται για άλλα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Η σύγκριση γίνεται, συγκεκριμένα, για το δεύτερο χρόνο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών όπου υπάρχει ανάλογη διάκριση. Η διάκριση αυτή, σε σχέση με τις παραπάνω μελέτες περίπτωσης, γίνεται για τα παραδείγματα της Αυστραλίας και του Καναδά(Αλμπέρτα).

2.4. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα εργασία εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση των στοιχείων και των πληροφοριών που συλλέχθηκαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την

αναζήτηση των δεδομένων που αφορούν τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα. Ακολούθησε, επίσης, η ποιοτική ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών των συμπερασμάτων διαφορετικών ερευνητικών εργασιών και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που εντοπίστηκε ότι υπάρχουν σε αυτά. Κατά συνέπεια, έγινε προσπάθεια αποτίμησης και εξέτασης όλων των διαθέσιμων στοιχείων.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάζει αφενός στους στόχους τους και αφετέρου στις περιοχές όπου αυτά εστιάζουν, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους και να εξαχθούν τα τελικά συμπεράσματα αναφορικά με τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε μέσω της ανάλυσης να εξεταστούν:

- Οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ο βαθμός στον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες βασίζονται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Οι ομοιότητες και διαφορές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών νηπιαγωγείου των περιοχών της Αγγλίας, της Αλμπέρτα και της Αυστραλίας. Ειδικότερα γίνεται κριτική αποτίμηση των στόχων,

των επιμέρους χαρακτηριστικών και των ενδεχόμενων καινοτομιών που εισάγουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των τριών αγγλόφωνων χωρών. Στην ανάλυση εξετάζεται και, επιπλέον, το κατά πόσο τα πρότυπα αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων μπορούν να αξιοποιηθούν στην Ελλάδα με έμφαση στη συμπερίληψη και την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.1. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Αγγλίας

Η Αγγλία, ως περιοχή, εφαρμόζει ένα ενιαίο πρόγραμμα/σύστημα σπουδών για παιδιά ηλικίας έως και των πέντε (5) ετών. Το σύστημα αυτό καλείται “Early Years Foundation Stage” και εφαρμόζεται στα σχολεία της Αγγλίας, όχι όμως και σε ολόκληρη τη Μεγάλη Βρετανία. Γενικά, το πρόγραμμα που εφαρμόζεται είναι εξατομικευμένο και βασίζεται στη λογική πως κάθε άτομο διαφέρει σε σχέση με άλλους ανθρώπους, έχει συγκεκριμένες ανάγκες και επιθυμίες (Department for Education, 2013). Δίνει έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες, γι’ αυτό και επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης για τη συγκεκριμένη εργασία. Το πρόγραμμα βρίσκεται σε ισχύ από το 2006 και, έως και σήμερα, έχει εξελιχθεί, αλλά δεν έχει αλλάξει στα βασικά του σημεία που θεωρείται ότι λειτουργούν όπως επιδιώχθηκε εξ αρχής και οδηγούν στην επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

3.1.1. Στόχοι

Στο πρόγραμμα αυτό δίνεται έμφαση στην επίτευξη τεσσάρων βασικών στόχων. Οι στόχοι αυτοί είναι οι κάτωθι (UK Government, 2022)

→ το να αντιμετωπίζεται κάθε παιδί ως μια μοναδική προσωπικότητα που πάντα μαθαίνει, είναι ανθεκτικό άτομο και με αυτοπεποίθηση.

→ η δημιουργία θετικών σχέσεων ούτως ώστε το παιδί να αισθανθεί δυνατό και ανεξάρτητο μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα.

→ το «κτίσιμο» ενός περιβάλλοντος στο οποίο το παιδί μπορεί να μαθαίνει με βάση τις δικές του ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα συνδέοντας παράλληλα το περιβάλλον του σπιτιού με αυτό του σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων κρίνεται υψίστης σημασίας για την επίτευξη της μάθησης.

→για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού τίθεται ως επίκεντρο το γεγονός ότι το κάθε παιδί μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και με τους δικούς του ρυθμούς, έτσι, οι δράσεις και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου είναι προσαρμοσμένα και για την κάλυψη των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.1.2. Περιοχές εστίασης

Οι περιοχές εστίασης σε ότι αφορά τη μάθηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Αγγλίας για το νηπιαγωγείο είναι επτά και χωρίζονται σε τρεις βασικές περιοχές και τέσσερις συμπληρωματικές. Οι βασικές αρχές του είναι η προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Κατόπιν, οι τέσσερις πρόσθετες ειδικές δεξιότητες που αναπτύσσονται σχετίζονται με το γραμματισμό, την ικανότητα αντίληψης των μαθηματικών εννοιών, την κατανόηση του κόσμου και την έκφραση μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας. (Department for Education 2013).

Οι αρχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου στην Αγγλία παρουσιάζονται σε μορφή πίνακα ως εξής (ιδία επεξεργασία):

Πίνακας 2. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Αγγλία, ιδία επεξεργασία, πηγή Department for Education, 2013· UK Government, 2022

Τύπος δεξιότητας	Βασική έμφαση	Κύριες επιδιώξεις	Μέσα
------------------	---------------	-------------------	------

Βασική	Ευζωία / προσωπική ζωή	<ul style="list-style-type: none"> - δημιουργία σχέσεων - απόκτηση αυτό-εκτίμησης - καλλιέργεια αισθήματος ενσυναίσθησης - εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς ανά περίπτωση και κατάσταση 	<ul style="list-style-type: none"> - ενθάρρυνση του παιδιού να μιλά - διαχείριση συναισθημάτων - συμπεριφορική προσέγγιση
Βασική	Επικοινωνία, γλώσσα και συναισθηματική ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none"> - εστίαση - συγκέντρωση - κατανόηση οδηγιών 	<ul style="list-style-type: none"> - συζήτηση - αλληλεπίδραση με παιδιά και ενήλικες
Βασική	Σωματική ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none"> - κατανόηση τρόπων με τους οποίους επιτυγχάνεται η ατομική υγεία/ευεξία - απόκτηση ανεξαρτησίας 	<ul style="list-style-type: none"> - κίνηση - χρήση εξοπλισμού γυμναστικής
Ειδική	Γραμματισμός	<ul style="list-style-type: none"> - ανάγνωση - ρυθμός - ήχος γραμμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> - μελέτη ιστοριών - σχηματισμός γραμμάτων σε σελίδες χαρτιού - εκμάθηση αλφαβήτου και βασικής γραφής - εκμάθηση γραφής ονόματος (firstname)
Ειδική	Μαθηματικά	<ul style="list-style-type: none"> - κατανόηση βασικών εννοιών - μέτρηση - αναγνώριση συμβόλων - ομαδοποίηση αντικειμένων 	<ul style="list-style-type: none"> - εκμάθηση πρόσθεσης - ενασχόληση με τα σχήματα - εκμάθηση γλώσσας μαθηματικών (ορολογία)
Ειδική	Κατανόηση κόσμου	του	<ul style="list-style-type: none"> - βελτίωση ικανότητας επικοινωνίας με τον τεχνολογικών - χρήση

		άνθρωπο	εργαλείων στα πλαίσια του
		- σεβασμός σε διαφορετικές κουλτούρες	παιχνιδιού
		- κατανόηση της σημασίας της τεχνολογίας στη ζωή του ανθρώπου	- εξοικείωση με τον λευκό πίνακα
		- βελτίωση ικανότητας επίλυσης προβλημάτων	- ενασχόληση με παιχνίδια
Ειδική	Εκφραστικές τέχνες	- εξοικείωση με την τέχνη	- τραγούδι
		- αναγνώριση χρωμάτων και δομών	- χορός
		- χρήση μουσικών οργάνων	- διαφορετικά μουσικά εργαλεία
		- καλλιέργεια φαντασίας	- θεατρικό παιχνίδι

Συνολικά διαπιστώνεται πως, στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο συμπεριλαμβάνονται σαφείς επιδιώξεις, όπως επίσης και οι γενικοί τρόποι με τους οποίους θα φέρουν εις πέρας οι αρμόδιοι το σχετικό έργο. Τα μέσα αυτά είναι σαφή ενώ παράλληλα είναι προσαρμοσμένα για να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικές δεξιότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες (UK Government, 2022).

3.1.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος, ο σχεδιασμός γίνεται με βάση τέσσερις βασικές αρχές, που αποτελούν παράλληλα και πυλώνα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και τους βοηθούν να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (Department for Education 2013). Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω (UK Government, 2022):

- Κάθε παιδί είναι ένα μοναδικό παιδί που μαθαίνει συνεχώς να είναι ανθεκτικό, ικανό, και σίγουρο για τον εαυτό του. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές με ΗΕΑ έχουν την ευκαιρία να αντιμετωπιστούν κατάλληλα, ανάλογα με τα δικά τους, μοναδικά χαρακτηριστικά, που μπορεί να είναι διαφορετικά, αλλά σε καμία περίπτωση δεν τους αποκλείουν από τη συμμετοχή και την συμπερίληψη στο σύνολο της τάξης τους.
- Τα παιδιά μαθαίνουν να είναι δυνατά και ανεξάρτητα μέσα από θετικές σχέσεις. Το πρόγραμμα αυτό προωθεί τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους άλλους παρέχοντας στους μαθητές τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτείται να έχουν, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες αυτού του πεδίου που μπορεί γι' αυτούς να αποτελεί μία σημαντική πρόκληση.
- Διαμορφώνονται ενεργοποιητικά περιβάλλοντα, στη βάση της παραδοχής ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται καλύτερα και πιο αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα όπου ικανοποιούνται οι ατομικές τους ανάγκες. Οι δεσμοί μεταξύ του σχολείου και της ζωής στο σπίτι είναι ισχυροί. Για τα παιδιά με ΗΕΑ, η συμπερίληψη σε αυτά τα περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να τα βοηθήσει να αισθανθούν οικεία και ασφαλή και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται στο κοινωνικό πεδίο, έτσι ώστε να εξελιχθούν σε αυτόν τον τομέα.
- Αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους. Το πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος καλύπτει την παροχή εκπαίδευσης και φροντίδας όλων των παιδιών στα πρώτα χρόνια, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ήπιες ή μη εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες και την ενίσχυσή τους σε όλους τους τομείς όπου το έχουν ανάγκη.

3.2. Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Καναδά (Alberta-based)

Σε σχέση, έπειτα, με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου του Καναδά(Αλμπέρτα) στο δεύτερο έτος, σημειώνεται πως, σε αντίθεση με την Αγγλία, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το ποιο πρόγραμμα θα εφαρμόσουν. Ωστόσο, δίνεται μια «γραμμή» ανά πολιτεία του Καναδά (περιφέρεια).

Ένα από τα πλέον εκτενή παραδείγματα που εντοπίστηκαν ήταν αυτό της Alberta του Καναδά το οποίο περιγράφεται πλήρως στους ανάλογους οδηγούς που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο. Το Alberta-based curriculum αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης που χρησιμοποιήθηκε στο κεφάλαιο αυτό, καθώς δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που το ακολουθούν. Το πρόγραμμα είναι σε ισχύ από το 2008.

3.2.1. Στόχοι

Σε ότι αφορά τους στόχους του Alberta-based curriculum, σημειώνεται πως, οι βασικοί στόχοι αυτού αφορούν (Education Alberta, n.d.):

→ το να αντιμετωπίζεται το κάθε παιδί ως μια μοναδική προσωπικότητα με τις δικές του ανάγκες οι οποίες και διαμορφώνονται με βάση τα πρότυπα που λαμβάνει από το κοινωνικό σύνολο

→ να είναι σε θέση το παιδί να αναπτύσσει βασικές δεξιότητες γραμματισμού μέσω της εκμάθησης διαφορετικών εννοιών

→ να είναι το παιδί ικανό να εκφράζει ιδέες, απόψεις και σκέψεις

→ να αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η ικανότητα του παιδιού να μαθαίνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες τις οποίες λαμβάνει από το εξωτερικό του περιβάλλον.

Αυτό γίνεται μέσω της ανάπτυξης διαφορετικών δεξιοτήτων και την ενασχόληση του παιδιού με διαφορετικά αντικείμενα και ζητήματα. Αναλυτικά, όπως εξηγείται και παρακάτω, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Alberta του Καναδά βασίζεται στη λογική πως, το παιδί, εντός του νηπιαγωγείου, δηλαδή, στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης και αγωγής, εξοικειώνεται με ζητήματα που αφορούν την ιδιότητά του ως πολίτη. Επίσης, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων εξυπηρέτησης των προσωπικών του αναγκών και περιβαλλοντικής/κοινωνικής συνείδησης (Education Alberta, n.d.).

3.2.2. Περιοχές εστίασης

Προσαρμόζοντας την παρουσίαση του βασικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Alberta του Καναδά στο πρότυπο παρουσίασης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Αγγλίας, δημιουργείται ο παρακάτω πίνακας (ιδία επεξεργασία) (Education Alberta, n.d.):

Πίνακας 3. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Alberta του Καναδά, ιδία επεξεργασία, πηγή Education Alberta (n.d.)

Βασική έμφαση	Κύριες επιδιώξεις	Μέσα
Ιδιότητα του πολίτη και προσωπική ταυτότητα	<ul style="list-style-type: none"> - Το παιδί κατανοεί το πως να είναι μοναδικό - καλλιέργεια αισθήματος ανήκειν - ανάπτυξη ικανότητας κριτικής σκέψης σε σχέση με ζητήματα πολιτειότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες - εκμάθηση γλώσσας - αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων - ανεξάρτητες δραστηριότητες βελτίωσης της ικανότητας συνεργασίας των παιδιών
Βασικός γραμματισμός	<ul style="list-style-type: none"> - ανακάλυψη ιδεών και γενικών γνώσεων - ανάπτυξη αισθήματος σεβασμού - διαχείριση ιδεών - βασική λεκτική επικοινωνία 	<ul style="list-style-type: none"> - ανακάλυψη ιδεών μέσω του παιχνιδιού - εκμάθηση βασικών φθόγγων και λέξεων - σύνδεσης της πράξης με το λόγο (γραπτό-προφορικό) - χρήση βιβλίων και κειμένων
Ατομική υγιεινή και ευζωία	<ul style="list-style-type: none"> - καλλιέργεια αισθήματος υπευθυνότητας σε σχέση με τους άλλους - ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων χειρισμού εξοπλισμού (motorskills/ικανότητα χρήσης γραφικής ύλης) - διατήρηση προσωπικής υγιεινής/ατομικής υγείας 	<ul style="list-style-type: none"> - συζήτηση εντός της σχολικής τάξης με τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς - σύνδεση βασικών δεξιοτήτων με το χώρο όπου πραγματοποιείται μια δράση (π.χ. καθάρισμα χεριών στο μπάνιο) - εξοικείωση με τις έννοιες και τις ανάγκες διατήρησης της προσωπικής υγιεινής μέσω του παιχνιδιού
Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα	<ul style="list-style-type: none"> - ανάπτυξη θετικών στάσεων σε σχέση με τα άτομα με μία διαφορετική ατομική/κοινωνική ταυτότητα - επίδειξη ανοχής - αποδοχή κοινωνικών πρακτικών που 	<ul style="list-style-type: none"> - ομαδικές δραστηριότητες με έμφαση στο παιχνίδι - μελέτες περίπτωσης (εξέταση του πως το παιδί θα μπορούσε να βοηθήσει άλλα άτομα σε περίπτωση ανάγκης)

	έχουν στόχο την υπεύθυνη διαχείριση / αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων	- παιχνίδι - έκφραση συναισθημάτων με λέξεις
	- δημιουργία θετικών σχέσεων με τρίτους	
Ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων	- εκμάθηση αριθμών - σύνδεση αριθμητικών εννοιών με τις λέξεις και το φυσικό περιβάλλον - σύνδεση σχημάτων και λέξεων - εκμάθηση πρόσθεσης	- εκμάθηση αριθμών 1-10 - χρήση σχημάτων στο μάθημα - απομνημόνευση αριθμών - γραφή αριθμών - χρήση αντικειμένων 2d και 3d για την κατανόηση του πως γίνεται η πρόσθεση
Δημιουργικότητα και πολιτιστική έκφραση	- αναγνώριση και έκφραση ιδεών - επαφή με την τέχνη - σεβασμός στη διαφορετικότητα	- έκφραση ιδεών μέσω της συζήτησης - θεατρικό παιχνίδι
Περιβαλλοντική και κοινωνική ευαισθητοποίηση	- εξοικείωση με το ανθρωπογενές περιβάλλον - αναγνώριση βασικών μεθόδων διαχείρισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων	- χρήση υλικών για την κατανόηση των διαφορετικών ειδών - αξιοποίηση σχημάτων 2d και 3d - συλλογή υλικών και μελέτη αυτών
Ανάπτυξη τεχνολογικών δεξιοτήτων	- επικοινωνία - διαχείριση κρίσεων - αύξηση παραγωγικότητας	- αξιοποίηση τεχνολογιών της πληροφορικής - ομαδική εργασία - αξιοποίηση παιχνιδιού στη μάθηση

Για τον πίνακα αυτό σημειώνεται πως, ενώ οι δεξιότητες αυτές είναι βασικές ή ειδικές στην περίπτωση της Αγγλίας, στο παράδειγμα του Καναδά (Alberta-based) δεν υπάρχει ανάλογη διάκριση.

3.2.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες προσεγγίζονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και παρέχεται ο απαραίτητος προγραμματισμός με βάση τις ανάγκες τους. Επίσης αναφέρεται ότι

κάθε μαθητής έχει μοναδικά στυλ μάθησης, επομένως είναι απαραίτητη η συνεργασία με μαθητές, γονείς και κοινοτικούς οργανισμούς για να διαμορφωθεί μία εξατομικευμένη υποστήριξη για κάθε μαθητή. Σε αυτό το πλαίσιο, τα μοναδικά στυλ μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν συνήθως να αξιοποιηθούν με επιτυχία στα σχολεία της κοινότητάς τους (Education Alberta, n.d.).

Με βάση το συγκεκριμένο πρόγραμμα, η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (κοινοτικά σχολεία) είναι η πρώτη επιλογή τοποθέτησης που πρέπει να εξεταστεί. Το προσωπικό του σχολείου σε συνεννόηση με τους γονείς, δημιουργεί ένα Εξατομικευμένο Πρόγραμμα-Σχέδιο (IPP) το οποίο αντιμετωπίζει τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και προσδιορίζει τις προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή και ευρύτερη επιτυχία του.

Σε συνεννόηση με τους γονείς, η σχολική ομάδα μπορεί να διερευνήσει πρόσθετες υποστηριζόμενες επιλογές προγραμματισμού και να υποβάλει αίτηση για εξέταση της τοποθέτησης σε Εξειδικευμένη Τάξη ή Μοναδικό περιβάλλον για τους μαθητές που το χρειάζονται. Η εξέταση για τοποθέτηση σε μια εξειδικευμένη τάξη ή ένα μοναδικό περιβάλλον είναι μια διαδικασία συνεργασίας μεταξύ γονέων, δασκάλων, στρατηγικών, ειδικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (Education Alberta, n.d.).

3.3.Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Αυστραλίας

Σε σχέση με το παράδειγμα της Αυστραλίας, τονίζεται πως, για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δευτέρου έτους, παρατηρείται πως, όπως και στην περίπτωση του Καναδά, τίθενται βασικοί στόχοι και όχι βασικοί σε σχέση με τους ειδικούς. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο και, όπως και τα προηγούμενα, περιλαμβάνει στόχους που εστιάζουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια της προσπάθειας για διαρκή βελτίωση, το πρόγραμμα αναθεωρείται τακτικά, όπως αναφέρεται και στη σχετική ιστοσελίδα. Η τελευταία μεταρρύθμιση έγινε το 2018 και είχε ως στόχο την ενσωμάτωση αλλαγών που αφορούν την συμπερίληψη των αβορίγινων στο αυστραλιανό αναλυτικό πρόγραμμα. Σε γενικές γραμμές, το

πρόγραμμα θεωρείται επιτυχημένο σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του, γι' αυτό και οι αλλαγές που γίνονται είναι μόνο αποσπασματικές.

3.3.1. Στόχοι

Οι κύριοι τομείς ενδιαφέροντος του αναλυτικού προγράμματος νηπιαγωγείου της Αυστραλίας αφορούν (Australian Curriculum, 2022):

→ τη σύνδεση των βασικών εμπειριών των παιδιών με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους σε ένα πραγματικό περιβάλλον τάξης

→ η ενίσχυση της ικανότητας και της πρόθεσης του παιδιού να ανακαλύψει το περιβάλλον του μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους

→ η διδασκαλία με τον πειραματισμό με διαφορετικές έννοιες, μεθόδους διδασκαλίας και έμφαση στην μάθηση μέσω της συμπερίληψης και της αναγνώρισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και μαθητριών

→ η εκμάθηση της γλώσσας

→ η απόκτηση εξοικείωσης με τη βασική αριθμητική

→ η κοινωνικοποίηση των παιδιών εντός του περιβάλλοντος της τάξης

→ η αναγνώριση των θεμάτων με κοινωνική σημασία

3.3.2. Περιοχές εστίασης

Αναφορικά με τις περιοχές εστίασης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Αυστραλίας, γίνεται αντίστοιχη επεξεργασία και ομαδοποίηση του υλικού και των επιμέρους δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται για τη δεύτερη τάξη με αυτή που έγινε για την Αγγλία και τον Καναδά (Αλμπέρτα). Ο πίνακας έχει, στη λογική αυτή, ως εξής (ιδία επεξεργασία):

**Πίνακας 4. Περιγραφή αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο στην Αυστραλία
 ίδια επεξεργασία, πηγή Australian Curriculum (2022).**

Βασική έμφαση	Κύριες επιδιώξεις	Μέσα
Αγγλική γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> - εκμάθηση γλώσσας - επαφή με τη λογοτεχνία → απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης - χρήση γλώσσας στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις - αναγνώριση της σημασίας της έντασης και της συχνότητας στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τη χρήση της γλώσσας 	<ul style="list-style-type: none"> - διαμόρφωση απλών προτάσεων - αναγνώριση των βασικών δομών της αγγλικής γλώσσας με τη χρήση λογοτεχνικών κειμένων - στρατηγικές κατανόησης της αγγλικής γλώσσας όπως η χρήση πολυσύλλαβων έναντι μονοσύλλαβων λέξεων - εκμάθηση αλφαβήτου - χρήση εικόνων και παραδειγμάτων για την αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στην κυριολεκτική και τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας
Μαθηματικά	<ul style="list-style-type: none"> - αναγνώριση των βασικών εννοιών και σχημάτων των μαθηματικών - απόκτηση άνεσης στη μέτρηση - ανάπτυξη λογικής σκέψης - κατανόηση της αξίας των αριθμών - εξοικείωση με τη γεωμετρία - κατανόηση της βασικής λογικής της στατιστικής 	<ul style="list-style-type: none"> - μέτρηση μέχρι το 100 - εκμάθηση βασικής πρόσθεσης - περιγραφή με παραδείγματα των διαφορών ανάμεσα στη μονάδα, τη δεκάδα και την εκατοντάδα - χρήση προτάσεων και απτών παραδειγμάτων για την κατανόηση των διαφορών στις αριθμητικές αξίες - χρήση απλών πινάκων και στατιστικών για την κατανόηση των διαφορών στα μεγέθη - εκμάθηση βασικών γεωμετρικών συμβόλων με τη χρήση σχημάτων και παιχνιδιών
Επιστήμη	<ul style="list-style-type: none"> - αναγνώριση των απλών λειτουργιών και αρχών της επιστήμης της βιολογίας όπως π.χ. η ανάπτυξη των φυτών - μελέτη βασικών εννοιών της επιστήμης της χημείας - κατανόηση των βασικών αρχών της αστρονομίας - αναγνώριση των βασικών εννοιών της επιστήμης της φυσικής 	<ul style="list-style-type: none"> - ενθάρρυνση των ερωτήσεων και του διαλόγου - ομαδική εργασία - κατευθυνόμενη μάθηση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού και ψηφιακών εργαλείων - σύνδεση των βασικών επιστημών αρχών με απτά παραδείγματα (π.χ. βαρυτική έλξη και κίνηση στερεών)

Ανθρωπιστικές κοινωνικές επιστήμες	και <ul style="list-style-type: none"> - αναγνώριση της έννοιας της «γνώσης» και της «ιστορίας» - μελέτη της γεωγραφίας - ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων - βελτίωση ικανότητας θέσης ερωτήσεων για τον κόσμο - αναγνώριση της αξίας της επιστημονικής έρευνας 	<ul style="list-style-type: none"> - ανάλυση παραδειγμάτων για την κατανόηση της ιστορίας του κάθε ατόμου - μελέτη παραδειγμάτων από την προσωπική εμπειρία για την αντίληψη της έννοιας της ιστορίας μιας ομάδας - σύνδεση της ιστορίας της Αυστραλίας με τον υπόλοιπο κόσμο με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού - μελέτη τοπικής παράδοσης και ιστορίας - χρήση χαρτών - ανάλυση της έννοιας της «αλλαγής» στο χώρο και το χρόνο
Τέχνες και καλλιτεχνική παιδεία	<ul style="list-style-type: none"> - ανακάλυψη ιδεών - αυτοσχεδιασμός - κατανόηση αρχών του χορού, του θεάτρου, της μουσικής και των τεχνών γενικά - διαμοιρασμός γνώσεων και ανταλλαγή εμπειριών σε σχέση με τις τέχνες και την καλλιτεχνική παιδεία - απόκριση σε καλλιτεχνικά ερεθίσματα 	<ul style="list-style-type: none"> - ενασχόληση με το χορό και τα βασικά είδη χορού - ενασχόληση με τις οπτικές τέχνες - ενασχόληση με το θέατρο και τα διάφορα είδη θεάτρου - ενασχόληση με τη μουσική και το τραγούδι - ενασχόληση με τις οπτικές τέχνες - παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης - οργάνωση ιδεών - ερμηνεία μουσικής
Τεχνολογίες	<ul style="list-style-type: none"> - ψηφιακές τεχνολογίες - σχεδιαστικές τεχνολογίες - αναγνώριση τεχνικών συστημάτων και των εφαρμογών αυτών - ανάπτυξη δημιουργικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - χρήση τεχνολογιών πληροφορικής - χρήση οικείων συσκευών και τεχνολογιών και ανακάλυψη αντίστοιχων τεχνολογιών - παιχνίδι
Υγεία και σωματική ασφάλεια	<ul style="list-style-type: none"> - διατήρηση προσωπικής υγείας και ασφάλειας - αναγνώριση τρόπων διατήρησης προσωπικής/ατομικής υγείας/υγιεινής - κατανόηση σύνδεσης της ατομικής υγείας με την περιβαλλοντική ασφάλεια 	<ul style="list-style-type: none"> - σωματική κίνηση και παιχνίδι - διαδραστική ενασχόληση με το παιχνίδι - κατευθυνόμενος διάλογος - αναγνώριση αντιδράσεων του σώματος στην ασθένεια μέσω σχημάτων και παραδειγμάτων - συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης

Διαπιστώνεται πως, και στο παράδειγμα της Αυστραλίας, οι δεξιότητες που αναπτύσσονται είναι συγκεκριμένες και περιγράφονται σαφώς τα μέσα με τα οποία θα γίνει η ανάπτυξη αυτών. Ωστόσο, υφίσταται και μια ακόμα διάσταση, αυτή της προστασίας των γλωσσών των αυτόχθονων πληθυσμών.

3.2.3. Η προσέγγιση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Στο Αυστραλιανό πρόγραμμα σπουδών, δίνεται έμφαση, μεταξύ άλλων, και στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω του σωματικού παιχνιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που βοηθούν τους μαθητές να παραμείνουν ασφαλείς, υγιείς και δραστήριοι. Πρόκειται για στοιχεία που προβλέπονται στο πρόγραμμα σπουδών για την υγεία και τη φυσική αγωγή. Η σκόπιμη εξερεύνηση σε προσωπικά και οικεία πλαίσια παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εκμεταλλευτούν την περιέργειά τους για τους ανθρώπους, τα μέρη και το πώς λειτουργεί ο κόσμος τους, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες διερεύνησης και έρευνας στις Επιστήμες, τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικές Επιστήμες (Australian Curriculum, 2022).

Τα ακόλουθα σημεία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη εξατομικευμένων σχεδίων μάθησης για μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με την περίπτωση, τη σοβαρότητα της κατάστασης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της:

- Υποστήριξη των μαθητών στα πεδία όπου παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση και όπου εστιάζουν οι συγκεκριμένες ανάγκες τους.
- Δημιουργία και υποστήριξη προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης κατάλληλων για την ηλικία και εξατομικευμένων σχεδίων παρέμβασης.
- Ο γραμματισμός, η αριθμητική και οι προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες περιλαμβάνουν επίπεδα που πρέπει να διερευνηθούν για κάθε μαθητή, έτσι ώστε να διαμορφωθεί η καλύτερη γι' αυτόν προσέγγιση. Στο πεδίο των κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, που αφορά το παρόν πόνημα, το επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής ικανότητας 1 χωρίζεται σε δύο υποεπίπεδα: 1α και 1β. Το επίπεδο 1α περιγράφει την ανάπτυξη της επίγνωσης του εαυτού και των άλλων και το επίπεδο 1β περιγράφει τις

δεξιότητες ή τις ενέργειες που συνοδεύουν την κατανόηση για τον εαυτό και τους άλλους. Ανάλογα με την αξιολόγηση του μαθητή, λαμβάνεται μέριμνα ώστε να ενισχυθεί η επίτευξη των στόχων του σε αυτά τα πεδία.

- Θεωρείται ότι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιτύχουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανάλογα με αυτά των συμμαθητών τους.
- Παράλληλα, οι μαθητές με αναπηρία που χρειάζονται προσαρμογή/ες σε έναν τομέα μάθησης ενδέχεται να μην απαιτούν την/τις ίδια προσαρμογή/ες σε μια άλλη περιοχή μάθησης.
- Δεν χρειάζονται όλοι οι μαθητές με αναπηρία προσαρμογές και στις τρεις διαστάσεις του Αυστραλιανού Προγράμματος Σπουδών.
- Οι μαθητές με την ίδια κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών δεν χρειάζονται πάντα τις ίδιες προσαρμογές.
- Οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να χρειάζονται διαφορετικά επίπεδα προσαρμογής με την πάροδο του χρόνου για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.
- Η συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση, ιδιαίτερα η προ-αξιολόγηση, είναι κρίσιμη για να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο και οι προσαρμογές του μαθησιακού τομέα ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες των μαθητών (Australian Curriculum, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην εργασία αυτή αναλύθηκε το παράδειγμα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου σε περιοχές τριών αγγλόφωνων χωρών, συγκεκριμένα, περιοχές της Αγγλίας, της Αλμπέρτα και της Αυστραλίας. Στόχος ήταν μέσω της σύγκρισης αυτών να διαπιστωθεί, αρχικά, το τι ισχύει και στις τρεις αυτές χώρες, να γίνει μια κριτική αποτίμηση των θετικών και αρνητικών τους στοιχείων και να συνδεθεί το παράδειγμα αυτών με αυτό της Ελλάδας.

4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Συγκρίνοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο νηπιαγωγείο, σημειώνεται πως, οι στόχοι του Αγγλικού προγράμματος αφορούσαν την αναγνώριση, αρχικά, της μοναδικότητας της προσωπικότητας κάθε παιδιού (Department for Education 2013). Αυτό εξυπηρετεί στο να μην ακολουθείται μια συγκεκριμένη/δεδομένη μέθοδος που να εξυπηρετεί τις ανάγκες μόνο ενός παιδιού. Έτσι, εξυπηρετεί και τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Έπειτα, δίνει βάση στις διαπροσωπικές σχέσεις και στο σεβασμό στη διαφορετικότητα (Harvell, 2013).

Η φιλοσοφία αυτή των προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου αγγλόφωνων χωρών, όπως αυτά εντοπίζονται στην ανάλυση, συνδέεται και με τα όσα αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της μελέτης. Συγκεκριμένα, η Berns (2015), τονίζει την ανάγκη για κοινωνικοποίηση, ενώ, ο Drevens (2017), της ανάπτυξης των ευρείων ικανοτήτων των μαθητών με διαφορετικές μεθόδους και μέσω της αλληλεπίδρασης.

Αυτή η έμφαση στην αλληλεπίδραση εξυπηρετεί το στόχο της κοινωνικοποίησης. Κάτι τέτοιο προκύπτει, αν επικεντρωθεί κανείς στις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που και λαμβάνονται υπόψη και καλύπτονται σε ένα μεγάλο βαθμό από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, και η

Αγγλία διαθέτει περιθώρια βελτίωσης, ιδίως σε σχέση με την αναγνώριση των διαφορετικών βιωμάτων των μεγάλων οικογενειών με μια διαφορετική κουλτούρα και εμπειρία (Tobin & Kurban, 2018).

Αντίστοιχα, και ο Καναδάς(Αλμπέρτα) και η Αυστραλία επικεντρώνονται στη διάσταση της κοινωνικοποίησης με την Αλμπέρτα να θέτει περισσότερο το στόχο της ανάπτυξης μιας κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με το συνάνθρωπο και το περιβάλλον αλλά και τον εαυτό, ενώ την Αυστραλία να επικεντρώνεται στο πως τα παιδιά, πρακτικά, μπορούν να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες μελετώντας τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορία. Αυτή η έμφαση στην ιστορική παράδοση των αυτοχθόνων πληθυσμών απουσιάζει από το παράδειγμα και του Καναδά(Αλμπέρτα) και της Αγγλίας παρότι, και στον Καναδά(Αλμπέρτα), υπάρχουν πληθυσμοί αυτοχθόνων ενώ και η Αγγλία διατηρούσε αποικίες μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Επίσης, τίθεται το ζήτημα της διγλωσσίας το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό για τον Καναδά(Αλμπέρτα) (Education Alberta, n.d.· Gani, 2022).

Έπειτα, σύμφωνα με τα όσα αναλύονται στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, είναι απαραίτητο να υπάρχει διαρκής ανάπτυξη και μάθηση (Kim & Lindeberg, 2012) και οι μαθητές να μάθουν πως να αναποκρίνονται σε αντιξοότητες (Forlin, 2012), προσόντα απαραίτητα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε μελλοντικές προκλήσεις. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο το να γίνεται συμπερίληψη των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες (Μαλαφάντης, 2022) και να υπάρχει εκπαίδευση για όλους (Armstrong, 2011). Τα στοιχεία αυτά εντοπίζονται στα παραδείγματα των προγραμμάτων σπουδών των περιοχών που μελετήθηκαν.

Εξετάζοντας, πράγματι, συγκριτικά τα παραδείγματα των κρατών αυτών και με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως, στην Αγγλία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου είναι πλήρως προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και μαθητριών είτε αυτές είναι ειδικές είτε μη. Αυτό σημαίνει πως, κατά το σχεδιασμό του, λήφθηκε υπόψη η διάσταση της προστασίας των δικαιωμάτων και των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Murray, και συν., 2018· Siraj-Blatchford & Nah, 2014· Wyse & Bradbury, 2022).

Εξίσου, στην Αυστραλία, δίνεται έμφαση στο σεβασμό στη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τα δικαιώματα των αυτοχθόνων. Κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται για τον Καναδά(Αλμπέρτα) ρητά. Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι σαφές πως είναι προσαρμοσμένο ούτως ώστε να καλύψει τις ανάγκες αυτές δεδομένου πως οι άξονές του βασίζονται στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην επίτευξη κοινωνικών στόχων. Η μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος του Καναδά(Αλμπέρτα) δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις και τις κοινωνικές σχέσεις και, για το λόγο αυτό θεωρείται από τους ερευνητές ιδιαίτερα καινοτόμο (Solverson, 2018).

Ωστόσο, σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου στην Αγγλία, τον Καναδά και την Αυστραλία σημειώνεται πως, δίνεται έμφαση στο να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο να προωθείται η διαφορετικότητα και στο οποίο να αναγνωρίζονται οι ανάγκες, οι επιθυμίες και οι διαφορετικές εμπειρίες ενός ατόμου. Το γεγονός πως δίνεται έμφαση σε αυτές τις διαστάσεις συνδράμει αφενός στην προώθηση και ενίσχυση των δυνατοτήτων των παιδιών στη μάθηση και αφετέρου στη μείωση των πιθανοτήτων συμμετοχής στα πλαίσια του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος άσκησης σχολικού εκφοβισμού (Harvell, 2013· Murray, και συν., 2018· Nah & Waller, 2015· Nyland & Ng, 2016).

Ακόμα, για τα παιδιά με HEA σημειώνεται στο θεωρητικό μέρος της μελέτης πως αυτά τα παιδιά παρακολουθούν τα ίδια προγράμματα σπουδών με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zhu, Li, & Hsieh, 2019) και πως μέσω της καλλιέργειας διαφορετικών δεξιοτήτων και την ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα επιτυγχάνεται το μέγιστο αποτέλεσμα. Πράγματι, όπως τονίζουν και ο Gardner (2000), Verderer και Verderer (2006), Rimm-Kaufman et al. (2005), Yogen και Ronen (1999), αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εστίαση στη μουσική, στη σωματική αγωγή και την ενασχόληση με τη βιωματική μάθηση κάτι που εντοπίζεται στα παραδείγματα αναλυτικών προγραμμάτων που μελετώνται.

Έτσι, για το παράδειγμα της Αγγλίας αναφέρεται ρητά πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την περίπτωση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, προσαρμόζεται ούτως ώστε όλα τα παιδιά, είτε με νοητική είτε σωματική αναπηρία, να είναι εξίσου σε θέση να μετέχουν στο σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του αναλυτικού

προγράμματος σπουδών ισότιμα και χωρίς εμπόδια. Ανάλογη αναφορά γίνεται και στον Καναδά ενώ, στο παράδειγμα της Αυστραλίας, παρότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην εφαρμογή αυτών σε παιδιά με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν γίνεται ρητή αναφορά του γεγονότος πως το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εν λόγω παιδιών (Gani, 2022· Kilborn, 2012· Lynch, 2014· Masters & Grogan, 2018· Nyland & Ng, 2016).

Αυτή η οπτική και η φιλοσοφία στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, διαπιστώνεται συνολικά πως, σύμφωνα με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και την ανάλυση που έγινε στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος, συνδράμει στην επίτευξη των βασικών στόχων που εντοπίζονται ειδικά στα αναλυτικά προγράμματα των περιοχών της Αγγλίας και της Αλμπέρτα. Αυτά τα σημεία είναι:

- ο περιορισμός του σχολικού εκφοβισμού (βλ. και Hymel, McClure, Miller, Shumka, & Trach, 2015· Saputra, Halim, & Nasution, 2022· Valiente, Swanson, DeLay, Fraser, & Parker, 2020).

- η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (βλ. και Saputra, Halim & Nasution, 2022· Valienteetal., 2022· Hymel, McClure, Miller, Shumka & Trach, 2015)

- το να μπορεί ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των ατομικών και κοινωνικών τους χαρακτηριστικών και του αν διαθέτουν ή όχι HEA (Broekhuizen, et al., 2016· Lee, Yeung, Tracey & Barker, 2015· Agaliotis & Teli, 2015· Bendová, Čecháčková & Šádková, 2014).

Αναφορικά με περαιτέρω ευρήματα της έρευνας διαπιστώνεται πως, τα προγράμματα σπουδών τα οποία μελετώνται επισημαίνουν τη σημασία της φοίτησης του παιδιού, ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών του αναγκών, σε σχολεία της προσχολικής αγωγής με έμφαση στην εκπαιδευτική τους συμπερίληψη και την κάλυψη των αναγκών τους για κοινωνικοποίηση. Επίσης, για όλα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι κομβικής σημασίας να συμμετέχουν σε ομάδες συνομηλίκων με διαφορετικές από τους ίδιους ανάγκες και με διαφορετικά υπόβαθρα. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν περαιτέρω δεξιότητες και ικανότητες και είναι σε θέση να

ανταποκριθούν στα όσα απαιτούν τα μελλοντικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να γίνουν πολίτες με κοινωνική συνείδηση (Akrim & Harfiani, 2019· Berns, 2015· Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Ιδιαίτερα, εγκαταλείπουν ρατσιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις που, πολλές φορές καλλιεργούνται εντός του περιβάλλοντος του σπιτιού (Broekhuizen et al., 2016· Heckman, 2011· Saputra, Halim, & Nasution, 2022).

Η εκπαίδευση, βάσει των προγραμμάτων αυτών γίνεται με έμφαση στις εξής διαστάσεις η σημασία των οποίων αναγνωρίζεται και από τις έρευνες που μελετήθηκαν στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των κεφαλαίων της εισαγωγής, του πρώτου και του δεύτερου κεφαλαίου (Bendoná, Čecháčková, & Šádková, 2014· Harvell, 2013· Hehir & Katzman, 2012· Mitchell, 2014· Park, Moulton, & Laugeson, 2022):

- Την ομαδική εργασία
- Την αποδοχή των διαφορετικών κουλτουρών
- Την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων
- Το να αποκτήσουν τα παιδιά βασικές γνώσεις μαθηματικών και θετικών επιστημών γενικά
- Το να αποκτήσει το παιδί γνώσεις σε σχέση με την τήρηση της προσωπικής του υγιεινής και ασφάλειας

Ερμηνεύοντας περαιτέρω τα παραπάνω κριτικά με βάση το σύνολο της έρευνας, σε ότι αφορά τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στις χώρες που εξετάστηκαν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι στόχοι φαίνεται να είναι σε γενικές γραμμές ίδιοι για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και για τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Όπως γίνεται αντιληπτό και από την ανάλυση του κεφαλαίου 3, η βασική διαφορά των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της προσχολικής αγωγής για την Αγγλία, τον Καναδά (Alberta-based) και την Αυστραλία, είναι πως, στην Αγγλία, τίθενται βασικά και ειδικά σημεία εστίασης. Οι στόχοι κάθε άξονα διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαρύτητα και τη σημασία τους. Με ανάλογο τρόπο επικεντρώνεται το πρόγραμμα σπουδών στην επιλογή συγκεκριμένων μέσων και δραστηριοτήτων ούτως ώστε να καταστεί εφικτή η επίτευξη αυτών.

Οι τύποι των δεξιοτήτων μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους διότι, η πλειονότητα αυτών, αναφέρεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της προσχολικής αγωγής και των τριών κρατών. Αυτές οι διαστάσεις αναλύονται παρακάτω με έμφαση σε οκτώ (8) άξονες:

- (1) την απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη
- (2) το βασικό γραμματισμό
- (3) την ατομική υγιεινή
- (4) τα μαθηματικά
- (5) την τέχνη
- (6) την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης
- (7) την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων
- (8) τις επιστήμες

Στην Αγγλία δεν γίνεται σαφής αναφορά στο στόχο της απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη, ωστόσο, από τα παλαιότερα ήδη προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο γίνεται σαφές πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προάγει το στόχο της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας με στόχο την κοινωνική συμμετοχή. Επομένως, η διάσταση αυτή συμπεριλαμβάνεται εμμέσως στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών γενικά, άρα, και σε αυτά του νηπιαγωγείου (Wyse' & Bradbury, 2022).

Σε ότι αφορά την εστίαση στην απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη, στον Καναδά, αυτή συνιστά βασική δεξιότητα και συμπεριλαμβάνει το να αισθάνεται το παιδί μοναδικό/ξεχωριστό, να αισθάνεται πως ανήκει σε μια ομάδα και να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη. Ο στόχος αυτός, στον Καναδά, επικεντρώνεται μέσω της ομαδικής εργασίας στη σχολική τάξη, την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και ανεξάρτητες δραστηριότητες εντός της σχολικής τάξης (Peterson, Forsyth, & McIntyre, 2015).

Στην Αυστραλία, αναφορές στην απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη με σαφήνεια δεν γίνονται στην επίσημη παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος

σπουδών. Παρόλα ταύτα, είναι σαφές πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται στο να αποκτήσει το παιδί δεξιότητες και γνώσεις που θα το βοηθήσουν να είναι ένας πολίτης με κοινωνική συνείδηση (Australian Curriculum, 2022· Tao, Oliver, & Venville, 2012).

Σε σχέση με την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων προφορικού/γραφτού λόγου στην αγγλική γλώσσα, στην Αγγλία, η διάσταση αυτή είναι συνδεδεμένη με την απόκτηση της ικανότητας της συγκέντρωσης και εστίασης στο μήνυμα και την κατανόηση των οδηγιών που δίνονται. Τα μέσα που αξιοποιούνται εντός της σχολικής τάξης είναι η συζήτηση και η αλληλεπίδραση με παιδιά και ενήλικες μέσω του δημιουργικού παιχνιδιού. Έτσι, διαπιστώνεται πως τα στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων αυτών συνδέονται άρρηκτα και με τα όσα αναφέρονται στη διαθέσιμη βιβλιογραφία σε σχέση με το πως πρέπει να δομηθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (Murray, και συν., 2018).

Επίσης, αναφέρεται διακριτά ο στόχος του γραμματισμού ως ειδικός. Η απόκτηση αυτής της δεξιότητας γίνεται με παράλληλο στόχο την εκμάθηση της ανάγνωσης, την εξοικείωση με το ρυθμό και τον ήχο των γραμμάτων. Για να γίνει εξοικείωση με αυτά, τα μέσα που επιλέγονται στην Αγγλία είναι η μελέτη ιστοριών, ο σχηματισμός γραμμάτων σε σελίδες χαρτί, η εκμάθηση του αλφαβήτου και η εκμάθηση γραφής του ονόματος του παιδιού (Department for Education 2013). Ωστόσο, το πρόγραμμα σπουδών και η φιλοσοφία του είναι πιο ανταγωνιστικό και προσαρμοσμένο στις επιδόσεις, κάτι που, ενδεχομένως, λειτουργεί αρνητικά για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Wyse & Bradbury, 2022).

Για το γραμματισμό, στον Καναδά (Αλμπέρτα) η διάσταση αυτή θεωρείται ειδική και συμπεριλαμβάνει τους στόχους της ανακάλυψης των ιδεών, της απόκτησης γενικών γνώσεων, της ανάπτυξης του αισθήματος του σεβασμού προς τον άλλο και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη λεκτική επικοινωνία. Για να αποκτήσει το παιδί τις ικανότητες αυτές, αξιοποιείται το παιχνίδι, γίνεται εκμάθηση της αλφαβήτου και της βασικής γραφής, σύνδεση της πράξης με το λόγο και χρήση έντυπου υλικού (βιβλία). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής γίνεται από νεαρή ηλικία με στόχο την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών αλλά και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των παιδιών από το νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, κάτι που διαπιστώνεται και θεωρητικά (Peterson, Friedrich, & Portier, 2021).

Αναφορικά με το παράδειγμα της Αυστραλίας σημειώνεται πως, όπως και στην Αγγλία και τον Καναδά(Αλμπέρτα), η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας, αν και, παρόλα αυτά, το κράτος επενδύει στη διατήρηση και προστασία των γλωσσών των αυτοχθόνων και των μειονοτήτων (hindi, Koreanok). Επιμέρους συναφείς στόχοι είναι η εκμάθηση της γλώσσας, η επαφή με τη γλώσσα μέσω της παιδικής λογοτεχνίας, η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, η χρήση της γλώσσας με στόχο την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση καθώς και η αναγνώριση της αξίας της χρήσης της γλώσσας στην επικοινωνία με άτομα που ανήκουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Αυτό δείχνει πως οι στόχοι αυτοί είναι σύγχρονοι και ευθυγραμμίζονται με αυτούς που τίθενται διεθνώς για την ειδική αγωγή ακολουθώντας τις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης (EducationAlberta, n.d.· Peterson, Friedrich, & Portier, 2021).

Συνολικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα που εξετάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο βασίζονται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως προέκυψε από την έρευνα, οι στόχοι που θέτουν σε όλα τα επίπεδα είναι διαβαθμισμένοι και, αν και είναι γενικοί για τους μαθητές, προβλέπεται η προσαρμογή τους ανάλογα με το επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ως εκ τούτου, μπορεί να ειπωθεί ότι τα προγράμματα αυτά βασίζονται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με HEA.

Έπειτα, για τις γλωσσικές δεξιότητες και τις ειδικές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές και μαθήτριες μέσω της προσχολικής αγωγής, έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση διαφορετικών μέσων για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, επίσης, συνιστά ένα μέσο που ενισχύει τη συμπερίληψη των μαθητών με HEA. Ενδεικτικά, στην Αυστραλία, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται στη χρήση διαφορετικών μέσων για την επίτευξη του στόχου της κατάκτησης του γλωσσικού γραμματισμού.

Ειδικά, τα παιδιά διδάσκονται το πως να διατυπώνουν απλές προτάσεις και τη βασική δομή της γλώσσας μέσω του διαλόγου και της χρήσης λογοτεχνικών κειμένων. Επίσης, διδάσκονται το αλφάβητο και μαθαίνουν τη διάκριση των λέξεων σε συλλαβές (μονοσύλλαβες έναντι πολυσύλλαβων). Ομοίως με το παράδειγμα της

Αγγλίας, γίνεται χρήση οπτικοακουστικού υλικού, ειδικά εικόνων, για την αναγνώριση των γραμμάτων. Ωστόσο, στην Αυστραλία επιλέγεται, ταυτόχρονα, η χρήση παραδειγμάτων για την εξοικείωση με τις χρήσεις της γλώσσας σε διάφορα περιβάλλοντα και συνθήκες (context) (Australian Curriculum, 2022).

Εκτός των παραπάνω, δίνεται έμφαση και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτείται οι μαθητές, με ΗΕΑ ή όχι, να έχουν. Στην Αγγλία, ο στόχος της διατήρησης μιας καλής προσωπικής υγιεινής συνδέεται με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, την ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοεκτίμησης και της ενσυναίσθησης και την εκμάθηση τρόπων καλής συμπεριφοράς. Για να αποκτηθούν αυτές οι δεξιότητες, το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράζει τις σκέψεις του, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να συμμετέχει σε δραστηριότητες που ακολουθούν μια συμπεριφορική προσέγγιση στο σχεδιασμό τους.

Ωστόσο, στην Αγγλία, αναφέρεται και μια πρόσθετη διάσταση αυτής, που είναι η σωματική ανάπτυξη. Η διάσταση της σωματικής ανάπτυξης σχετίζεται με το πως αποκτάται και διατηρείται η ατομική υγεία και υγιεινή και η ανεξαρτησία του παιδιού. Τα μέσα που επιλέγονται είναι η σωματική κίνηση (γυμναστική και χορός) και η χρήση εξοπλισμού γυμναστικής (μπάλες, σκοινάκι κοκ). Εξίσου, δίνεται έμφαση στην καλή διατροφή με στόχο την επίτευξη μιας καλής ατομικής υγείας στη μελλοντική ζωή του παιδιού (Harvell, 2013).

Ο στόχος της διατήρησης μιας καλής ατομικής υγείας και υγιεινής συνδέεται, στον Καναδά(Αλμπέρτα), με το στόχο της καλλιέργειας του αισθήματος της υπευθυνότητας προς τον συνάνθρωπο. Για την απόκτηση αυτής το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί βασικά εργαλεία (σαπούνι, νιπτήρας κοκ) μαζί με τη γραφική ύλη και το πως να διατηρεί ένα καλό επίπεδο ατομικής υγιεινής. Στην προώθηση του στόχου αυτού, στον Καναδά(Αλμπέρτα) γίνεται συζήτηση εντός της σχολικής τάξης, συνδέονται οι βασικές δράσεις/πράξεις που απαιτούνται για να μπορεί το παιδί να κατανοήσει το πως θα πρέπει να διαχειρίζεται διαφορετικές καταστάσεις. Το παιχνίδι αποτελεί και σε αυτή την περίπτωση το βασικό μέσο επίτευξης των επιμέρους στόχων αυτής της διάστασης (Kilborn, 2012· Peterson, Forsyth, & McIntyre, 2015).

Όπως, δε, και στην Αγγλία, έτσι και στον Καναδά (Alberta) δίνεται έμφαση στην καλή διατροφή και την ευζωία. Οι διαστάσεις αυτές μελετώνται με κριτήριο το

να είναι σε θέση το παιδί σε όλη του τη ζωή να ακολουθεί ένα μοντέλο/τρόπο ζωής που θα του είναι ωφέλιμο για το μέλλον. Άρα, το παιδί μαθαίνει και το πως να συμπεριφέρεται σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους και να προστατεύει το σώμα του (Lynch, 2014).

Τέλος, σε σχέση με την Αυστραλία, ο άξονας αυτός συνδέεται με την προσωπική υγιεινή και ασφάλεια. Οι επιμέρους διαστάσεις αυτού περιλαμβάνουν την αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους κανείς μπορεί να διατηρήσει την προσωπική του υγιεινή και να συνδέει την ατομική του συμπεριφορά με το κοινωνικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Τα μέσα για την επίτευξη των επιμέρους στόχων του άξονα είναι η σωματική κίνηση, το παιχνίδι, ο κατευθυνόμενος διάλογος και οι ομαδικές δραστηριότητες (Australian Curriculum , 2022).

Και στις τρεις περιπτώσεις φαίνεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα προβλέπουν την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών μέσα από τον σχεδιασμό τους. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα από αυτά τα σημεία όπου εστιάζουν και τα τρία, καθώς θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό από τους διαμορφωτές τους για την ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών των σύγχρονων κοινωνιών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους αποτελεσματικά και χωρίς προβλήματα.

Τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις χώρες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα υλοποιούνται δίνοντας έμφαση και στην ανάπτυξη της σχέσης των μαθητών με το περιβάλλον και με τους άλλους, που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και, γενικότερα, την συμπερίληψη στο κοινωνικό σύνολο. Στην Αγγλία, η διάσταση της εξοικείωσης με το κοινωνικό περιβάλλον γενικά, εντάσσεται στην ειδική κατηγορία «κατανόηση του κόσμου». Επιμέρους ειδικοί στόχοι είναι η βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, των χρήσεων των ψηφιακών τεχνολογιών, ο σεβασμός στον άνθρωπο και στις διαφορετικές κουλτούρες και η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας με άλλα άτομα. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας γίνεται αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων, εξοικείωση με το λευκό πίνακα και χρήση του παιχνιδιού ως διδακτικό μέσο (Harvell, 2013· Murray et al., 2018· Department for Education, 2013).

Αναφορικά με τον άξονα αυτό, αναφέρεται πως, στον Καναδά(Αλμπέρτα), συνδέεται με τους επιμέρους στόχους της ανάπτυξης μιας θετικής στάσης και

συμπεριφοράς προς τον συνάνθρωπο, την ανάπτυξη ανοχής στη διαφορετικότητα, την αποδοχή των κοινωνικών πρακτικών που εισάγει το κράτος και τη δημιουργία θετικών σχέσεων με άλλα άτομα εντός του κοινωνικού συνόλου. Το παιδί αποκτά αυτές τις δεξιότητες μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, του παιχνιδιού, της χρήσης παραδειγμάτων και της ενθάρρυνσής του να εκφράζει με λέξεις τα συναισθήματά του κάτι που, και θεωρητικά, διαπιστώνεται πως έχει μεγάλη σημασία για το παιδί (Lynch, 2014· Maynes & Hatt, 2013).

Στην Αυστραλία, διαπιστώνεται πως ακολουθείται μια νεοφιλελεύθερη προσέγγιση σε σχέση με τον άξονα αυτό. Αυτό σημαίνει πως τα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος, κοινωνικού, πολιτικού και νομικού, καθορίζει την προσέγγιση που ακολουθείται σε σχέση με το σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις κουλτούρες. Επίσης, όπως αναφέρεται γενικά στο κεφάλαιο 4, στην Αυστραλία, δίνεται έμφαση στην κουλτούρα των αυτοχθόνων (Australian Curriculum, 2022· Yang, Xu, Liu, & Li, 2022).

Στην Αγγλία δε γίνεται σαφής αναφορά στο στόχο της ευαισθητοποίησης σχετικά με συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου επικεντρώνεται, γενικά, στην έννοια της υπευθυνότητας, της ομαδικής εργασίας, της κοινωνικής και ατομικής ευθύνης. Έτσι, η διάσταση αυτή δεν απουσιάζει πλήρως από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (Harvell, 2013).

Σε ότι αφορά τον άξονα αυτό, στον Καναδά(Αλμπέρτα), περιλαμβάνει επιπλέον τη διάσταση της ευαισθητοποίησης σε σχέση με κοινωνικά ζητήματα. Παράλληλα με την επίτευξη του βασικού στόχου της διάστασης αυτής (ευαισθητοποίηση), στο νηπιαγωγείο, γίνεται παράλληλα μια προσπάθεια για εξοικείωση του παιδιού με το ανθρωπογενές περιβάλλον και τις βασικές μεθόδους προστασίας του περιβάλλοντος. Τα μέσα και οι δραστηριότητες που επιλέγονται για τη διδασκαλία εντός της σχολικής τάξης είναι η χρήση υλικών (ανακύκλωσης και όχι μόνο), η αξιοποίηση δισδιάστατων και τρισδιάστατων σχημάτων και η συλλογή υλικού προς ανακύκλωση (Education Alberta, n.d.· Maynes & Hatt, 2013).

Στην Αυστραλία επίσης δεν γίνεται σαφής αναφορά στη διάσταση αυτή στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, το παιδί διδάσκεται να

σέβεται τη φύση και τα ζώα καθώς και το να προστατεύει το περιβάλλον με διάφορες μεθόδους. Αυτές αφορούν το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους, τη χρήση βιβλίων και οικείων παραδειγμάτων και τη συζήτηση (Masters & Grogan, 2018).

4.2. Συμπεράσματα της έρευνας

Στη συνέχεια, στην ενότητα των συμπερασμάτων της μελέτης, δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας της μελέτης αυτής. Έτσι, αρχικά, για το πρώτο ερώτημα, το οποίο αφορά το να διερευνηθούν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, προκύπτει πως, στις επιλεγμένες περιοχές των αγγλόφωνων κρατών που μελετήθηκαν, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί επίκεντρο των προγραμμάτων.

Πράγματι, αυτό προκύπτει από το γεγονός πως, στο σύνολό τους, και τα τρία παραδείγματα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική αγωγή που μελετήθηκαν, δίνουν έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων όπως και της καλλιέργειας του αισθήματος του ανήκειν στο κοινωνικό σύνολο. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται πως και εμπειρικά και με βάση τη διαθέσιμη θεωρία, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που μελετήθηκαν ως παραδείγματα ανταποκρίνονται στο στόχο της κάλυψης των κοινωνικών στόχων των διεθνών οργανισμών και των σύγχρονων κρατών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων από την προσχολική, ήδη, ηλικία.

Κατόπιν, σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερώτημα, αυτό εξετάζει το ποιος είναι ο βαθμός στον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες βασίζονται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό προκύπτει πως επίσης ισχύει και για τρία παραδείγματα μελετών που μελετήθηκαν.

Αναλυτικά, το συμπέρασμα αυτό ανακύπτει εξαιτίας του ότι ο στόχος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των παιδιών με HEA ή και με μειονοτικό στάτους αποτελεί το επίκεντρο των προγραμμάτων αυτών. Ωστόσο, και οι επιμέρους

διαστάσεις των ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο είναι επικεντρωμένες και προσαρμοσμένες στους στόχους αυτούς, και, έτσι, μπορεί κανείς με ασφάλεια να συμπεράνει πως υφίσταται σχεδιασμός με επίκεντρο την εκπαιδευτική συμπερίληψη όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των ατομικών και κοινωνικών τους χαρακτηριστικών στη γενική τάξη.

Έπειτα, αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, αυτό επικεντρώνεται στις ομοιότητες και διαφορές των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Προκύπτει πως, στην Αγγλία, δίνεται λιγότερη έμφαση στην επίτευξη ποσοτικών/μετρήσιμων στόχων σε σχέση με τις περιοχές του Καναδά(Αλμπέρτα) και της Αυστραλίας οι οποίες μελετήθηκαν ενώ παράλληλα ορίζουν ακριβείς και συγκεκριμένες θεματικές που πρέπει να μελετηθούν αλλά και στόχους για το μάθημα. Ωστόσο, και στην Αγγλία, χωρίζεται η ύλη ανά έτος και ανά θεματική. Επίσης, στην Αγγλία, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον παράγοντα «ατομική υγιεινή και ασφάλεια» σε σύγκριση με τα άλλα δύο παραδείγματα κρατών που μελετήθηκαν, όπως και η εστίαση σε ειδικούς σε σχέση με γενικούς στόχους που, μάλιστα, αναφέρονται ανάλογα στο εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Επιπλέον, για το παράδειγμα της Αγγλίας και της Αυστραλίας σημειώνεται μια μεγαλύτερη έμφαση στις εκφραστικές/παραστατικές τέχνες σε σύγκριση με την εστίαση στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών που εντοπίζονται στα παραδείγματα περιοχών του Καναδά(Αλμπέρτα) και της Αυστραλίας. Παρόλα ταύτα, οι γενικοί άξονες (γλώσσα, μαθηματικά, περιβαλλοντική αγωγή, αγωγή υγείας, κοινωνικοποίηση και συμμετοχή σε ομάδες) ανταποκρίνονται στους στόχους της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και στην έμφαση για ισότιμη συμμετοχή των παιδιών με ΗΕΑ σε τυπικό νηπιαγωγείο.

Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα της μελέτης, αυτό εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο υλοποιούνται τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου στις αγγλόφωνες χώρες για τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα όσα προκύπτουν από το σύνολο της ανάλυσης και στα τρία αυτά κράτη, τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μετέχουν σε προγράμματα της γενικής αγωγής ενώ, στην Αγγλία, υπάρχει ειδική προσαρμογή των αναγκών των παιδιών αυτών στο νηπιαγωγείο. Η Αλμπέρτα, επίσης, στο δεύτερο έτος των σπουδών δίνει μεγάλη έμφαση στο να αναπτύσσουν τα παιδιά βασικές δεξιότητες σε διάφορους τομείς ενώ, το πρόγραμμα της Αυστραλίας είναι το απαιτητικότερο ίσως από τα τρία.

Ωστόσο, το πρόγραμμα της Αυστραλίας είναι πιο μεθοδικό σε σχέση με αυτό των άλλων δύο παραδειγμάτων και είναι εστιασμένο σε πρακτικές και αξίες που είναι πιο εξειδικευμένοι. Ο λόγος που το αυστραλιανό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κρίνεται πιο απαιτητικό σε σχέση με αυτό της Αγγλίας ή της Αλμπέρτα είναι το γεγονός πως, τόσο οι απαιτήσεις σε σχέση με τις γνώσεις που αποκτώνται είναι μεγαλύτερες, όσο και οι αξίες στους οποίους επικεντρώνονται το πρόγραμμα είναι περισσότεροι. Για παράδειγμα, σε σχέση με τις θετικές επιστήμες, δίνεται σαφής έμφαση στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κάτι που δεν προκύπτει για τις άλλες δύο χώρες όπου οι δεξιότητες που αποκτώνται είναι περισσότερο κοινωνικές.

Για να διδαχθούν σε ένα πρώτο επίπεδο τις έννοιες αυτές οι μαθητές και μαθήτριες διδάσκονται παραδείγματα από την ιστορία της Αυστραλίας και τη συνδέουν με την ιστορία της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Επίσης, συνδέουν τα παραδείγματα από την ιστορία της Αυστραλίας με την προσωπική τους εμπειρία και τον λοιπό κόσμο. Παράλληλα, μελετούν την τοπική παράδοση και την ιστορία, αξιοποιούν τους χάρτες και κάνουν χρήση οπτικοακουστικού υλικού ως διδακτικά μέσα (Australian Curriculum , 2022).

Τέλος, στα πλαίσια της ανάλυσης γίνεται μια σύνδεση των παραπάνω με το παράδειγμα της Ελλάδας. Για την Ελλάδα, αυτό που διαπιστώνεται είναι πως, επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο διαθέτουν σαφείς αξίες και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση και την επαφή με την τέχνη, τις ανθρωπιστικές και θετικές σπουδές. Ωστόσο, ο Καναδάς και η Αυστραλία, ειδικά, προωθούν τη διδασκαλία της ιστορίας και το σεβασμό στις άλλες γλώσσες ενώ, η Ελλάδα, ως παράδειγμα, ομοιάζει περισσότερο με αυτό της Αγγλίας όπου η εκπαίδευση είναι αμιγώς μονογλωσσική.

Ακόμα, όπως και στην Αγγλία, έτσι και στην Ελλάδα η προσχολική αγωγή είναι υποχρεωτική, ελέγχεται κεντρικά από το Υπουργείο και ξεκινά από τα 3 έτη. Αυτό σημαίνει πως η Ελλάδα διαθέτει περισσότερα κοινά με την Αγγλία, κάτι αναμενόμενο, σε μεγάλο βαθμό, αφού είναι και οι δύο ευρωπαϊκές χώρες. Επίσης, μέσω της ανάλυσης διαπιστώνεται πως οι χώρες με έντονη πολυπολιτισμικότητα όπως και με έντονα κοινωνικά χάσματα, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, δίνουν έμφαση στο να καλύπτονται οι στόχοι και των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών με μειονοτικό στάτους στο γενικό σχολείο. Από την άλλη, όμως, οι φωνές των ατόμων

που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες προκύπτει πως δεν ακούγονται με τον ίδιο βαθμό.

Όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, και στην περίπτωση της Ελλάδας είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση σε ορισμένα από τα θέματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Αν και έχουν ήδη γίνει προσπάθειες, είναι απαραίτητο να δοθεί ακόμη μεγαλύτερη προσοχή στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την επικοινωνία, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και, γενικότερα, να προσεγγιστούν οι ανάγκες των μαθητών με ΗΕΑ πιο συστηματικά.

4.3. Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αυτής είναι πως αφορά μια ανασκόπηση βιβλιογραφικών αναφορών (συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση) επομένως, η έρευνα περιορίζεται σε μια ανάλυση αναφορών τρίτων. Επίσης, ένας περιορισμός της έρευνας είναι η έλλειψη υλικού για ανάλογα ζητήματα στην ελληνική γλώσσα. Παράλληλα, αναφέρεται πως δεν υφίστανται έρευνες που να προσεγγίζουν συγκριτικά με κριτήριο τη δομή και τους στόχους τους τα εν λόγω προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, η διπλωματική στοχεύει στο να καλύψει τα κενά αυτά και να συνδράμει στο να καλυφθεί το εν λόγω ερευνητικό κενό.

4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην ειδική αγωγή και αποκατάσταση

Η έρευνα αυτή έχει ευρείες επιπτώσεις και μεγάλη σημασία στην ειδική αγωγή. Επειδή δίνει έμφαση στο νηπιαγωγείο, επικεντρώνεται στο πως το παιδί, από μια πολύ νεαρή ηλικία, θα αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει για το μέλλον ούτως ώστε να μπορεί να αποκτήσει κοινωνικές, ατομικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Επίσης, η προσέγγιση της ειδικής αγωγής που ακολουθείται από τα αγγλόφωνα κράτη αυτά, δηλαδή την Αγγλία, τον Καναδά(Αλμπέρτα) και την Αυστραλία, δίνει μεγάλη έμφαση στην αποδοχή και την κατανόηση των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών που ανήκουν σε κοινωνικά

ευάλωτες ομάδες. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αυτά επικεντρώνονται στη διδασκαλία της γλώσσας, στον πολιτισμό και την τέχνη.

Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως η Αλμπέρτα και η Αυστραλία έχουν χαράξει ένα νέο δρόμο σε σχέση με την αποδοχή και συμπερίληψη των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες αφού, αφενός, αναγνωρίζονται οι προκλήσεις που βιώνουν οι πρόσφυγες και μετανάστες και, αφετέρου, λαμβάνουν υπόψη το εισοδηματικό κριτήριο και το πως αυτό επηρεάζει την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά υποστηρίζονται από μια πολύ νεαρή ηλικία από το ίδιο το σύστημα. Η επίπτωση που έχει αυτή η διαπίστωση στην ειδική αγωγή είναι μεγάλη καθώς αναγνωρίζεται η σημασία της άρσης των εκπαιδευτικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά.

Αναμφισβήτητα, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης και αφορούν την ικανότητα των ατόμων να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με αυτούς σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Στην περίπτωση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ο στόχος είναι να βοηθηθούν ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως:

1. Άσκηση στην επικοινωνία: Η εκμάθηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως οι δεξιότητες ακρόασης, η εκφραστική γλώσσα, η μη λεκτική επικοινωνία κ.ά.
2. Παιχνίδι ρόλων: Σε αυτό το παιχνίδι παιδαγωγικό ρόλο μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός ή ένας συμμαθητής, ενώ το παιδί μπορεί να παίζει τον ρόλο του γονέα, του φίλου, του συμμαθητή κ.ά., ώστε να εξασκηθεί στην επικοινωνία με άλλα άτομα και να αναπτύξει την ικανότητά του να εκτιμά τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων.
3. Συνεργατικά παιχνίδια: Στα συνεργατικά παιχνίδια, το παιδί δουλεύει με άλλα παιδιά για να επιτύχει κοινό στόχο, όπως να φτιάξει ένα κτίριο από μπλοκ. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων το παιδί μπορεί να εξασκηθεί στην επικοινωνία και να αναπτύξει την ικανότητά του να συνεργάζεται με άλλους.
4. Εκμάθηση κοινωνικών κανόνων: Στην εκμάθηση κοινωνικών κανόνων, τα παιδιά μαθαίνουν τους κανόνες και τις πρακτικές που ισχύουν στον κοινωνικό τους κύκλο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την εκμάθηση του πώς να παίρνει μέρος στις συνομιλίες, το πώς να δείχνει ευγένεια και σεβασμό στους άλλους, και το πώς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από όλους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων αυτών και της δυνατότητάς τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες και μεθόδους και πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει και στα τρία προγράμματα που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Είναι σημαντικό, βάσει των όσων αναλύθηκαν και παραπάνω, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου να εξυπηρετούν και να καλύπτουν τις ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών (ανάγκες για απόκτηση γνώσεων και μάθηση), το στόχο της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της συμπερίληψης σε μια κοινωνική ομάδα (μικρόκοσμος της τάξης) και το στόχο της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού. Βάσει των παραπάνω, το ζήτημα το οποίο θα είχε ενδιαφέρον να συζητηθεί περαιτέρω είναι το να γίνει μια διερεύνηση των απόψεων των γονέων σε σχέση με το ποια στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών είναι τα πιο χρήσιμα για την ανάπτυξη του παιδιού σε ατομικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Εξίσου, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε το να εξεταστεί το πως εξελίχθηκαν τα προγράμματα σπουδών περιοχών των αγγλόφωνων χωρών που μελετήθηκαν, συγκεκριμένα της Αγγλίας, της Αυστραλίας και του Καναδά(Αλμπέρτα), ούτως ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για το πως αυτά προσαρμόζονται στα νέα πρότυπα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για τα παιδιά με ΗΕΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acara. (n.d.). *Content for Year 2- Learning Area Content Development*. Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, https://docs.acara.edu.au/resources/Content_for_Year_2_-_Learning_area_content_descriptions.pdf.
- Agaliotis, I & Teli, A. (2015). Instructional design for teaching addition and subtraction number combinations to students with mild disabilities: a comparison of alternative packages. *Proceedings of ICERI2015 Conference*, 16-18 Νοεμβρίου 2015, Σεβίλλη, Ισπανία.
- Agaliotis, I., & Goudiras, D. (2004). A Profile of Interpersonal Conflict Resolution of Children with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A contemporary Journal*, 2 (2), 15-29.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator : Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543-551.
- Ahmad, W. (2012). Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability. *Indian Streams Research Journal*, 2 (ii), 1-4.
- Akrim, M., & Harfiani, R. (2019). Daily learning flow of inclusive education for early childhood. *Utopia Y Praxis Latinoamericana*, 24 (6),132-141.
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39.
- Australian Curriculum (2022). *F2-Learning*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/learning-f-2/>.

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά : αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S. F. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 277-288.
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of preschool children with special educational needs in kindergartens. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 112*, 1014-1021.
- Berns, R. M. (2015). *Child, family, school, community: Socialization and support*. Cengage Learning.
- Breaz, A. M. (2020). The Role of Social Worker in Socializing Preschool Children. *Revista de Asistență Socială, 19* (3), 145-158.
- Broekhuizen, M. L., Mokrova, I. L., Burchinal, M. R., Garrett-Peters, P. T., & Investigators, F. L. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early childhood research quarterly, 36*, 212-222.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special Educational Needs and Inclusion: Multiple Perspectives of Preschool Educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research, 2* (2), 191-211.
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development, 25* (8), 1248-1264.
- Dave, E. (2000). *Becoming a master student*. Boston: Houghton Mifflin.
- De Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education, 83*, 2-3.
- Degener, T. (2016). Disability in a human rights context. *Laws, 5* (35), 1-24.

- DepartmentforEducation (2013). *England, Key stages 1 and 2 framework document*.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf.
- Dreyer, L. (2017). Inclusive education. In L.Ramrathan, L. Le Grange & P. Higgs (eds.). *Education studies for initial teacher development* (pp. 383-399). Cape Town: Juta.
- Education Alberta. (n.d.). *The complete Rationale and Philosophy for the Kindergarten Program Statement on the Kindergarten*.
<https://education.alberta.ca/media/160232/kindergarten-curriculum-overview.pdf>.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education: Rhetoric or reality? In C.Forlin (ed) *Future directions for Inclusive Teacher Education* (pp. 2-12) New York: Routledge.
- Gani, R. (2022). *Whose Francophone Perspectives? The History, Meanings, Implementation and Legitimacy of an Alberta Social Studies Curriculum Mandate*. Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το IQ είναι πιο σημαντικό από το EQ*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gough, A. (2015). STEM policy and science education: Scientific curriculum and sociopolitical silences. *Cultural Studies of Science Education*, 10 (2), 445-458.
- Gretter, S., & Yadav, A. (2016). Computational thinking and media & information literacy: An integrated approach to teaching twenty-first century skills. *TechTrends*, 60 (5), 510-516.
- Grover, R. L., Nangle, D. W., Buffie, M., & Andrews, L. A. (2020). Defining social skills. In D.W. Nangle, C.A. Erdley, & R.A. Schwartz-Mette (eds.). *Social Skills Across the Life Span* (pp. 3-24). Academic Press.

- Harvell, J. (2013). *The same... or different? A comparative study of kindergarten policy and practices in China and England*. Doctoral dissertation, University of Plymouth.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35 (1), 31-37.
- Hedegaard Hansen, J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16 (1), 89-98.
- Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective inclusive schools: Designing successful schoolwide programs*. John Wiley & Sons.
- Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using peer-mediated LEGO® play intervention to improve social interactions for Chinese children with autism in an inclusive setting. *Journal of autism and developmental disorders*, 48 (7), 2444-2457.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., & Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16-24.
- Θεοδότου, Ε. (2012). Η τέχνη και το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας: Μία διδακτική, διεπιστημονική προσέγγιση για την προσχολική αγωγή. *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Greek Pedagogy and Educational Research"*, 8, 1292-1300.
- Iivonen, S., & Sääkslahti, A. (2013). Early Child Development and Care. Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants, *Early Child Development and Care*, 184 (7), 1107-1126.
- Kaimara, P., Deliyannis, I., Oikonomou, A., Fokides, E., & Miliotis, G. (2021). An innovative transmedia-based game development method for inclusive education. *Digital culture & education*, 13 (2), 129-162

- Kilborn, M. (2012). Kindergarten to grade 12 wellness education in Alberta: Health and physical education curriculum. *Physical & Health Education Journal*, 78 (1), 15-21.
- Kim, G. & Lindeberg, J. (2012). Inclusion for innovation. The potential for diversity in teacher education. In C. Forlin (Ed.). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An international Perspective* (pp. 93-101). Routledge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.
- Καλτσογιάννη, Ι. (2022). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο από το 1980 έως Σήμερα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2501/Ioanna%20Kaltsogianni.pdf?sequence=1>.
- Lee, F. L., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in early childhood special education*, 35 (2), 79-88.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (ed.). *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9-17). Springer, Cham.
- Lynch, M. (2014). Developing long-term healthy eating behaviours in Canadian kindergarten curricula. *RevuephénEPS/PHEnexJournal*, 6 (2), 1-28.
- Masters, J., & Grogan, L. (2018). A comparative analysis of nature kindergarten programmes in Australia and New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3), 233-248.
- Maynes, N., & Hatt, B. E. (2013). Beginning at the beginning: Early Years Kindergarten Education across Canada and in Canadian Faculties of Education. In L. Thomas (ed). *What is Canadian about Teacher Education in Canada? Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 321-356). Canadian Association for Teacher Educators. CATE/ ACFE.

- McNeil, N. (2009). *Contemporary Curriculum in Thought and Action*. USA: John Wiley & Sons.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17.
- Murray, J., Teszenyi, E., Varga, A. N., Pálfi, S., Tajiyeva, M., & Iskakova, A. (2018). Parent-practitioner partnerships in early childhood provision in England, Hungary and Kazakhstan: similarities and differences in discourses. *EarlyChildDevelopmentandCare*, 188 (5), 594-612.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2022). *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Nah, K. O., & Waller, T. (2015). Outdoor play in preschools in England and South Korea: learning from polyvocal methods. *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 2010-2025.
- Nuttall, J., Edward, S., Lee, S., Mantilla, A., & Wood, E. (2013). The implications of young children's digital consumerist play for changing the kindergarten curriculum. *Cultural-historical psychology*, 9 (2), 54-63.
- Nyland, B., & Ng, J. (2016). International perspectives on early childhood curriculum changes in Singapore and Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3), 465-476.
- Odom, S. L. (2009). The Tie that Binds: Evidence-based Practice, Implementation, Science, and Outcomes for Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (1), 53–61.
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2022). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for Preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.

- Pellecchia, M., & al., e. (2020). Randomized trial of a computer-assisted intervention for children with autism in schools. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59 (3), 373-380.
- 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.
- Peterson, S. S., Forsyth, D., & McIntyre, L. (2015). Balancing play-based learning with curricular mandates: considering the views of northern Canadian teachers and early childhood educators. *Canadian Children*, 40 (3), 40-47.
- Peterson, S. S., Friedrich, N., & Portier, C. (2021). Northern Rural and Indigenous Canadian Children's Responses to an Open-ended Writing Task: Comparisons of Children in First and Second Year of Kindergarten. *Alberta Journal of Educational Research*, 67 (4), 463-482.
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and Inclusion in the Early Years. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), 195–212.
- Preradovic, N. M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review*, 30. 94-105.
- Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2), 133–143.
- Παπασταματίου, Δ., & Κοτζαγεώργης, Φ. (2015). Κεφάλαιο 10: Η παιδεία. Στο *Ιστορία του νέου ελληνισμού κατά τη διάρκεια της οθωμανικής πολιτικής κυριαρχίας* (σσ. 221-238). Κάλλιπος Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα, Κεφάλαιο 10, <http://hdl.handle.net/11419/4731>.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K., Downer, J. & Pianta, R. (2005), The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *Elementary School Journal*, 105 (4), 377–394.
- Saputra, Y. N., Halim, A., & Nasution, M. F. (2022). Anticipating Bullying Against Ja'far Muslim Lingga Tiga Junior High School. *International Journal Of Community Service (IJCS)*, 2 (2), 191-197.
- Siraj-Blatchford, I., & Nah, K. O. (2014). A comparison of the pedagogical practices of mathematics education for young children in England and South Korea. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12 (1), 145-165.
- Solverson, E. J. (2018). *Education for Reconciliation. A study of the draft curriculum for mainstream social studies in Alberta, Canada*. Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Tao, Y., Oliver, M., & Venville, G. (2012). Long-term outcomes of early childhood science education: Insights from a cross-national comparative case study on conceptual understanding of science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (6), 1269-1302.
- Tobin, J., & Kurban, F. (2018). Preschool practitioners' and immigrant parents' beliefs about academics and play in the early childhood educational curriculum in five countries. *Orbis Scholae*, 4 (2), 75-87.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2 (4), 208-218.
- Turdieva, M. J. (2021). The Role of the 'First Step' State Curriculum in the Preschool Education Sistem. International Journal Of Multidisciplinary Research And Analysis. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 4 (2), 202-204.

- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- UK Government (2022). *Early years foundation stage*. <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage>.
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of teacher education for sustainability*, 17 (2), 108-124.
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental psychology*, 56 (3), 578-594.
- Verderer, R. & Verderer, K. (2006). *Δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44 (3), 299-321.
- Wallender, J. L., Hiebel, A. L., PeQueen, C. V., & Kain, M. A. (2020). Effects of an Explicit Curriculum on Social-Emotional Competency in Elementary and Middle School Students. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 86 (3), 32-43.
- White, J. P. (2012). *Towards a compulsory curriculum*. Routledge.
- White, L., & Prentice, S. (2016). Early childhood education and care reform in Canadian provinces: Understanding the role of experts and evidence in policy change. *Canadian public administration*, 59 (1), 26-44.
- Wyse, D., & Bradbury, A. (2022). Reading wars or reading reconciliation? A critical examination of robust research evidence, curriculum policy and teachers' practices for teaching phonics and reading. *Review of Education*, 10 (1). Article e3314, 1-53.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Χρηστάκης, Ν. & Fowler J. H. (2010). *Συνδεδεμένοι*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Yang, W., Xu, P., Liu, H., & Li, H. (2022). Neoliberalism and sociocultural specificities: A discourse analysis of early childhood curriculum policies in Australia, China, New Zealand, and Singapore. *Early Child Development and Care*, 192 (2), 203-219.
- Yeo, L. S., Neihart, M., Tang, H. N., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2011). An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (2), 143-158.
- Yogev, A., & Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: effects on tutors' attributes. *Journal of Educational Research*, 75, 261-268.
- Young England Kindergarten. (2022). *Early Years*. <https://www.youngenglandkindergarten.co.uk/Our-kindergarten/Early-Years/>.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *Curriculum Journal*, 25 (1), 7-13.
- Zhu, J., Li, H., & Hsieh, W. Y. (2019). Implementing inclusive education in an early childhood setting: a case study of a Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189 (2), 207-219.

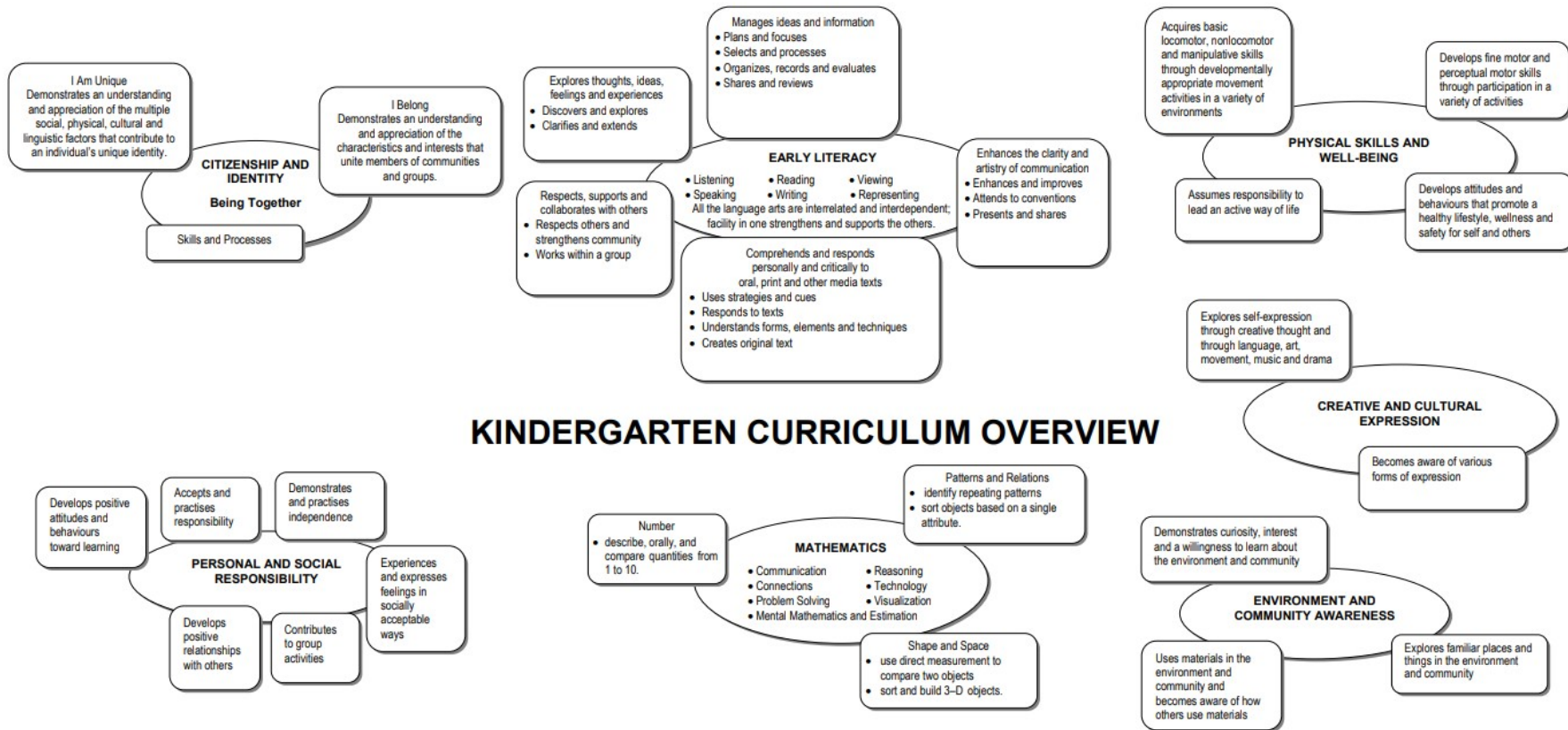
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1. Η δομή του εθνικού προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου στην Αγγλία

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
Age	5 – 7	7 – 11	11 – 14	14 – 16
Year groups	1 – 2	3 – 6	7 – 9	10 – 11
Core subjects				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
Foundation subjects				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages ⁴		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

Πηγή: DepartmentforEducation, 2013

2. Επισκόπηση του προγράμματος του νηπιαγωγείου στον Καναδά



Πηγή: EducationAlberta, n.d.

3. Περιοχές μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών της Αυστραλίας

English	
<p>Receptive modes (listening, reading and viewing) By the end of the Foundation year, students use predicting and questioning strategies to make meaning from texts. They recall one or two events from texts with familiar topics. They understand that there are different types of texts and that these can have similar characteristics. They identify connections between texts and their personal experience.</p> <p>They read short, decodable and predictable texts with familiar vocabulary and supportive images, drawing on their developing knowledge of concepts of print, sounds and letters and decoding and self-monitoring strategies. They recognise the letters of the English alphabet, in upper and lower case and know and use the most common sounds represented by most letters. They read high-frequency words and blend sounds orally to read consonant-vowel-consonant words. They use appropriate interaction skills to listen and respond to others in a familiar environment. They listen for rhyme, letter patterns and sounds in words.</p>	<p>Productive modes (speaking, writing and creating) Students understand that their texts can reflect their own experiences. They identify and describe likes and dislikes about familiar texts, objects, characters and events.</p> <p>In informal group and whole class settings, students communicate clearly. They retell events and experiences with peers and known adults. They identify and use rhyme, and orally blend and segment sounds in words. When writing, students use familiar words and phrases and images to convey ideas. Their writing shows evidence of letter and sound knowledge, beginning writing behaviours and experimentation with capital letters and full stops. They correctly form known upper- and lower-case letters.</p>
Mathematics	Science
<p>By the end of the Foundation year, students make connections between number names, numerals and quantities up to 10. They compare objects using mass, length and capacity.</p> <p>Students connect events and the days of the week. They explain the order and duration of events. They use appropriate language to describe location. Students count to and from 20 and order small collections. They group objects based on common characteristics and sort shapes and objects. Students answer simple questions to collect information and make simple inferences.</p>	<p>By the end of the Foundation year, students describe the properties and behaviour of familiar objects. They suggest how the environment affects them and other living things.</p> <p>Students share and reflect on observations, and ask and respond to questions about familiar objects and events.</p>
Health and Physical Education	Humanities and Social Sciences
<p>By the end of Foundation Year, students recognise how they are growing and changing. They identify and describe the different emotions people experience. They identify actions that help them be healthy, safe and physically active. They identify different settings where they can be active and demonstrate how to move and play safely. They describe how their body responds to movement.</p> <p>Students use personal and social skills when working with others in a range of activities. They demonstrate, with guidance, practices and protective behaviours to keep themselves safe and healthy in different activities. They perform fundamental movement skills and solve movement challenges.</p>	<p>By the end of Foundation Year, students identify important events in their own lives and recognise why some places are special to people. They describe the features of familiar places and recognise that places can be represented on maps and models. They identify how they, their families and friends know about their past and commemorate events that are important to them.</p> <p>Students respond to questions about their own past and places they belong to. They sequence familiar events in order. They observe the familiar features of places and represent these features and their location on pictorial maps and models. They reflect on their learning to suggest ways they can care for a familiar place. Students relate stories about their past and share and compare observations about familiar places.</p>
The Arts – Foundation to Year 2	Technologies – Foundation to Year 2
<p>The Arts By the end of Year 2, students describe artworks they make and those to which they respond. They consider where and why people make artworks.</p> <p>Students use the elements and processes of arts subjects to make and share artworks that represent ideas.</p>	<p>Technologies By the end of Year 2, students describe the purpose of familiar products, services and environments and how they meet a range of present needs. They list the features of technologies that influence design decisions and identify how digital systems are used.</p> <p>Students identify needs, opportunities or problems and describe them. They collect, sort and display familiar data from a range of sources and recognise patterns in data. Students record design ideas using techniques including labelled drawings, lists and sequenced instructions. They design solutions to simple problems using a sequence of steps and decisions. With guidance, students produce designed solutions for each of the prescribed technologies contexts. Students evaluate their ideas, information and solutions on the basis of personal preferences and provided criteria including care for the environment. They safely create solutions and communicate ideas and information face-to-face and online.</p>

Πηγή: Australian Curriculum, 2022