

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος για παιδιά με ειδικές
εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΡΙΑΣ: Βασιλική Παπανικολάου

1^{ος} επιβλέπων: Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.

2^{ος} επιβλέπων: Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ε.Α.

Αξιολογήτρια: Δόμνα Κακανά, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

ΒΟΛΟΣ, 2014

Βαθμός	9
Ολογράφως	Εννέα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Ευχαριστίες.....	7
1. Πρόλογος.....	8
2. Εισαγωγή.....	9
3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	10
3.1 Ένταξη.....	10
3.1.1 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής ένταξης.....	10
3.1.2 Πλεονεκτήματα της ένταξης.....	11
3.1.3 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	12
3.1.4 Ένταξη και Διαφοροποίηση.....	13
3.2 Συνδιδασκαλία.....	14
3.2.1 Εξέλιξη της συνδιδασκαλίας.....	14
3.2.2 Μοντέλα συνδιδασκαλίας.....	15
3.2.3 Συνδιδασκαλία στην Ελλάδα	18
3.2.4 Χαρακτηριστικά/ Προϋποθέσεις συνδιδασκαλίας.....	20
3.3 Διαφοροποίηση.....	24
3.3.1 Τι είναι διαφοροποίηση.....	24
3.3.2 Διαστάσεις της διαφοροποίησης.....	25
3.3.3 Αρχές διαφοροποίησης.....	25
3.3.4 Σημαντικά επιπλέον στοιχεία για διαφοροποίηση.....	28
3.3.5 Απόψεις: μειονεκτήματα διαφοροποίησης.....	29
3.3.6 Δυσκολίες.....	30

3.3.7	Είδη διαφοροποιήσεων.....	31
3.3.8	Χρήση των διαφοροποιήσεων.....	34
3.3.9	Αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων.....	35
3.4	Στοχοθεσία και ερευνητικά ερωτήματα.....	36
4.	Μεθοδολογία.....	37
4.1	Ποιοτική έρευνα.....	37
4.2	Χαρακτηριστικά.....	37
4.3	Στάδια.....	38
4.4	Επιλογή ποιοτικής έρευνας.....	39
4.5	Μελέτη περίπτωσης.....	39
4.6	Επιλογή μελέτης περίπτωσης.....	40
4.7	Συγκεκριμενοποίηση μελέτης περίπτωσης.....	40
4.8	Συμμετέχοντες.....	41
4.9	Διαδικασία.....	44
4.10	Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	46
4.10.1	Ερωτηματολόγιο.....	46
4.10.2	Παρατήρηση.....	50
4.10.3	Συνέντευξη.....	53
4.11	Ανάλυση.....	55
4.12	Ανάλυση πινάκων.....	58
4.13	Εγκυρότητα.....	60
4.14	Αξιοπιστία.....	61
5.	Αποτελέσματα.....	63

5.1 Κατανόηση του όρου «διαφοροποίηση»- Εφαρμογή διαφοροποιήσεων.....	63
5.2 Είδη διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.....	65
5.2.1 Διαφοροποίηση μεθόδου/ διαδικασίας.....	65
5.2.2 Διαφοροποίηση περιεχομένου.....	67
5.2.3 Εναλλακτική διαφοροποίηση.....	69
5.3 Είδη διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	70
5.4 Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	72
5.5 Αξιολόγηση δραστηριοτήτων.....	73
6. Συζήτηση.....	75
6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	75
6.2 Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	77
6.2.1 Κατανόηση του όρου διαφοροποίηση- Εφαρμογή διαφοροποιήσεων.....	77
6.2.2 Σύγκριση δεδομένων από ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις.....	78
6.2.3 Συχνότερη εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας.....	79
6.2.4 Διαφοροποίηση περιεχομένου.....	80
6.2.5 Εναλλακτική διαφοροποίηση.....	80

6.2.6 Είδος διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.....	81
6.2.7 Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	82
6.2.8 Αξιολόγηση δραστηριοτήτων- Κατανόηση του όρου «διαφοροποίηση».....	82
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	83
6.4 Πρακτικές διαστάσεις της έρευνας.....	85
6.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	86
Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα.....	98

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν να περιγράψει και να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης διαφοροποιούν το πρόγραμμα της τάξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνδιδασκαλία. Οι συμμετέχοντες ήταν 12 εκπαιδευτικοί (6 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 6 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής), οι οποίοι διδάσκουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α', Β', Γ' τάξη δημοτικού σχολείου) σε σχολεία της περιφέρειας Θεσσαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια εργαλείων που κατασκευάστηκαν για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 20 ερωτηματολόγια (1 ή 2 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από κάθε εκπαιδευτικό), 10 πανομοιότυπες κλείδες παρατήρησης για την πραγματοποίηση παρατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και 12 συνολικά συνεντεύξεις σε ημιδομημένη μορφή (1 συνέντευξη από κάθε εκπαιδευτικό).

Τα αποτελέσματα είναι αξιοσημείωτα και αφορούν ποικίλους τομείς. Βρέθηκε ότι ο τρόπος κατανόησης του όρου «διαφοροποίηση» συνδέεται στενά με την εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι το είδος διαφοροποίησης που χρησιμοποιήθηκε συχνότερα από το σύνολο των συμμετεχόντων- εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) ήταν οι διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα προήλθε από τη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη χρήση και εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Εντοπίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν περισσότερες και με μεγαλύτερη ποικιλία διαφοροποιήσεις. Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι ως αποκλειστικός ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ορίζεται η ενασχόληση με διαφοροποιήσεις για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη,

όσον αφορά στην αξιολόγηση των διαφοροποιήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί (γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής) αξιολογούν το έργο τους ευνοϊκά, απαντώντας με συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία στις δηλώσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση, και συγκεκριμένα τους τομείς της ευκολίας, της ομοιότητας και της προσαρμογής. Στο τέλος, διατυπώθηκαν οι περιορισμοί της έρευνας, οι πρακτικές εφαρμογές της, καθώς και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες της διπλωματικής εργασίας μου, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής κ. Βασίλη Στρογγυλό και Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής κ. Ηλία Αβραμίδα, για την πολύτιμη βοήθεια, το ενδιαφέρον, τη συνεχή ενθάρρυνση, την άμεση ανταπόκριση και την καθοδήγησή τους κατά τη διάρκεια της δουλειάς μου.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία». Η συμβολή τους μέσω των διδασκόμενων μαθημάτων που είχαν αναλάβει, ήταν μεγάλη και συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ακόμη, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω για τη συνεργασία και την κατανόηση τους συμμετέχοντες- εκπαιδευτικούς που διευκόλυναν το έργο μου και στάθηκαν αρωγοί για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εργασίας μου.

Επίσης, ευχαριστώ τους γονείς μου, Κωνσταντίνο και Χρυσούλα και τις αδερφές μου, Γλυκερία και Αναστασία, για την κατανόηση και υποστήριξή τους, ιδιαίτερα κατά τη

διάρκεια των τελευταίων μηνών της προσπάθειάς μου. Αφιερώνω αυτή την εργασία στην οικογένειά μου.

1. Πρόλογος

Στην αρχή της παρούσας εργασίας περιλαμβάνονται τα περιεχόμενα και οι ευχαριστίες στους ανθρώπους που συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο έχουμε την εισαγωγή όπου αναδεικνύεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Στην πορεία, στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία χωρίζεται σε τρία μεγάλα μέρη: την ένταξη, τη συνδιδασκαλία και τη διαφοροποίηση. Κάθε κεφάλαιο αναλύεται εναργώς, συνθέτοντας έτσι το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Στο τέλος του τρίτου κεφαλαίου, γίνεται αναφορά στη στοχοθεσία και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στο μεθοδολογικό σκέλος, όπου περιλαμβάνονται υποκεφάλαια όπως η διαδικασία, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η ανάλυση.

Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα και η συζήτηση της συγκεκριμένης έρευνας, αντίστοιχα. Τα εν λόγω κεφάλαια, χωρίζονται σε υποκεφάλαια με βάση τα ευρήματα στα οποία καταλήξαμε.

Στο τέλος, καταγράφεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, στο παράρτημα παρατίθενται τα απαραίτητα έγγραφα που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

2. Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει δημοσιευμένη έρευνα που να αξιολογεί τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σε τάξεις με παράλληλη στήριξη. Κατά συνέπεια, θεωρείται ότι η παρούσα έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τους αποτελεσματικούς τρόπους διαφοροποίησης του προγράμματος, με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της τάξης.

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρούσα έρευνα στο πλαίσιο του ελληνικού συστήματος, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα, στην πορεία, της σύγκρισης των αποτελεσμάτων με τα αντίστοιχα αποτελέσματα χωρών που έχουν συστηματικά εργαστεί σε πλαίσια συνδιδασκαλίας, βελτιώνοντας σε μεγάλο βαθμό το πρακτικό σκέλος της διαδικασίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην περιγραφή και ανάλυση του τρόπου διαφοροποίησης του προγράμματος της τάξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις με παράλληλη στήριξη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

3.1 Ένταξη

Έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών για την ένταξη, με κοινά σημεία μεταξύ τους. Ενδεικτικά αναφέρονται δύο ορισμοί. Σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996), ο όρος ένταξη αφορά τη διαδικασία που ακολουθεί το σχολείο, μέσω αναθεώρησης του προγράμματος της τάξης, με στόχο να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές. Στον ίδιο ορισμό, τονίζεται η δυνατότητα αποδοχής όλων των παιδιών από την τυπική κοινωνία και τη μείωση αποκλεισμού. Μια δεκαετία αργότερα, σύμφωνα με τον Giangreco (2006), η ένταξη ορίζεται ως μια διαδικασία, η οποία προβάλλει τα δικαιώματα όλων των μαθητών και τονίζει τις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των σχολείων, στα πλαίσια ενός κοινωνικού συστήματος.

3.1.1 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής ένταξης

Σύμφωνα με τον Soler (1996), αποτελεί καθήκον των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στο μαθησιακό στυλ των μαθητών, να είναι σε θέση να παρέχουν τα κατάλληλα υλικά και να διασφαλίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών.

Βασικό σημείο αποτελεί η στάση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής απέναντι στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA). Σύμφωνα με τους D' Alonzo, Giordano, & Vanleeuwen (1997), η μη υιοθέτηση ενταξιακής στάσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών οδηγεί

εν γένει σε μη αποτελεσματική εφαρμογή της. Στην Ελλάδα, δεν είναι μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), καθώς και τη συνεκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000. Δημητρόπουλος, 2001). Σε συμπλήρωση των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χαρακτηρίζουν ανέφικτη την πλήρη ένταξη παιδιών με ορισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την ανικανότητα εκπαίδευσης των τελευταίων (Angelides, Charalambous, & Charalambous, 2004. Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι απόψεις τους σχετικά με αυτό το ζήτημα επηρεάζονται από τους παράγοντες: χρόνια προϋπηρεσίας, βαθμός εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000. Avramidis & Norwick, 2002).

Ως σημαντικά στοιχεία για αποτελεσματική ένταξη αποτελούν επίσης η παρουσία ειδικού υποστηρικτικού και βοηθητικού προσωπικού, η παρουσία εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή στο σχολείο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η εξασφάλιση προσβάσιμου εξοπλισμού (Βλάχου, 2000).

3.1.2 Πλεονεκτήματα της ένταξης

Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, πληθώρα ερευνητών συμφωνούν ως προς την βελτίωση των επιδόσεων μέσα σε ένα ενταξιακό πλαίσιο (Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002. Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004. Downing, Spencer, & Cavallaro, 2004. Cole, 2006). Βελτίωση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που βρίσκονται σε πλαίσιο ένταξης παρατηρείται και στον κοινωνικό

τομέα, επιτυγχάνοντας σαφώς ανεπτυγμένη κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά (Giangreco, 1997. Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007).

Ένα άλλο σημείο, το οποίο λογίζεται ιδιαίτερα σημαντικό σημείο επίτευξης της ένταξης, αφορά τα άτομα τυπικής ανάπτυξης και τη βελτιωμένη στάση αυτών απέναντι στα άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και γενικότερα σε ζητήματα διαφορετικότητας (Block & Malloy, 1998. Tafa & Manolitsis, 2003). Κατά τον LoVette (1996), επισημαίνεται ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσφέρονται περισσότερες δυνατότητες για συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της ύπαρξης ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε ένα ενταξιακό πλαίσιο, αποτελεί η αυξημένη διάθεση των γονέων να βοηθήσουν σε οτιδήποτε χρειαστεί, νιώθοντας δικαιωμένοι και χαρούμενοι για το παιδί τους και τη δυνατότητα ένταξης που τους προσφέρεται (Elkins, van Kraayenoord, & Jobling, 2003).

3.1.3 Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με το νόμο 3699/ 2008:

«Ως άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες θεωρούνται οι άνθρωποι που έχουν μία ή περισσότερες αναπηρίες, οι οποίες εμποδίζουν, λιγότερο ή περισσότερο, την κοινωνική και επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η αναπηρία μπορεί να είναι σωματική, διανοητική ή συναισθηματική. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσα:

A) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα

B) έχουν ιδιαίτερα προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι)

Γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας

Δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας

E) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία

Στ) έχουν σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα

Z) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης»

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του ίδιου νόμου, στις παραπάνω κατηγορίες προστίθενται και μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα.

3.1.4 Ένταξη και Διαφοροποίηση

Η ένταξη, ως φιλοσοφία περιλαμβάνει την εφαρμογή διαφοροποιήσεων σε ποικίλους τομείς. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαφοροποίηση αναφέρεται στις εξής κατηγορίες: α) μαθητές που έχουν αναπηρίες και ειδικές ανάγκες, β) μαθητές που κατάγονται από εθνικές μειονότητες, γ) μαθητές που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική γλώσσα, δ) μαθητές, των οποίων οι γονείς ανήκουν στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Johnson, 1998b). Με αφορμή τον χαρακτηρισμό της διαφοροποίησης ως ακρογωνιαίο λίθο της σημερινής

κοινωνίας (Ziots & Baker, 1997, σελ. 339), καταλήγουμε στη σπουδαιότητα εφαρμογής της και στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

3.2 Συνδιδασκαλία

3.2.1 Εξέλιξη της συνδιδασκαλίας

Η συνδιδασκαλία έχει τις ρίζες της σε αντίστοιχες κινήσεις του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα. Μόλις τη δεκαετία του 1950, εντοπίστηκαν στις ΗΠΑ και σε άλλες αναπτυσσόμενες χώρες, προέκυψε μια τάση αμφισβήτησης και κριτικής του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας (Hanslovsky, Moyer, & Wagner, 1969). Στην προσπάθεια εύρεσης αποτελεσματικότερων μοντέλων, προτάθηκαν ποικίλες λύσεις. Μία εξ αυτών αποτέλεσε η διδασκαλία με την εξής μορφή: ένας εκπαιδευτικός δίδασκε ως ειδήμων (σε σύγκριση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς) ένα συγκεκριμένο θέμα σε ομάδες, οι οποίες καθοδηγούνταν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Sharplin, 1964). Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας κρίθηκε αποτελεσματικός. Ουσιαστικά, δημιουργείται ένα μοντέλο διδασκαλίας, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργαστούν, και να διαμοιράσουν άτυπα αρμοδιότητες και ρόλους, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί. Περνώντας από διάφορα στάδια εξέλιξης, η ομαδική διδασκαλία κατέληξε, όσον αφορά σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, στην πλέον σύγχρονη μορφή της με συνεργασία δύο εκπαιδευτικών. Κατά τη δεκαετία του 1960, η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας στην ειδική αγωγή τίθενται υπό αμφισβήτηση (Dunn, 1968). Σε μια προσπάθεια βελτίωσης στο

συγκεκριμένο τομέα, αναδείχθηκε η ανάγκη για στενότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Warger & Aldinger, 1986). Από εκείνη τη στιγμή, άρχισαν να αναπτύσσονται προγράμματα συνδιδασκαλίας και να προωθούνται πρωτοβουλίες σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή συνδιδασκαλίας, καθώς και συζήτηση γύρω από σχετικές προτάσεις για το μέλλον (Cook & Friend, 1995. Friend, 2007. Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007).

3.2.2 Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Παρατίθενται έξι μοντέλα συνδιδασκαλίας, τα οποία επιδέχονται πληθώρα παραλλαγών, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί (Friend & Cook, 2010):

α. Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί, όπου σε αυτό το μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία της ολομέλειας της τάξης, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη συγκέντρωση δεδομένων για συγκεκριμένους μαθητές της τάξης στον ακαδημαϊκό, συμπεριφορικό και κοινωνικό τομέα.

β. Τη Διδασκαλία σε Σταθμούς, όπου τόσο οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις υποομάδες, όσο και η διδασκαλία χωρίζεται σε τρία μέρη. Οι μαθητές πηγαίνουν από τον ένα σταθμό στον άλλον, έως ότου όλες οι ομάδες περάσουν από όλους τους σταθμούς. Στους δύο από τους τρεις σταθμούς οι μαθητές υποστηρίζονται στη διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό, ενώ στον ένα σταθμό δρουν αυτόνομα.

γ. Την Παράλληλη Διδασκαλία, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο περιεχόμενο, χωρίζοντας την αρχική τάξη σε δύο ισοπληθείς υποομάδες, έχοντας τη δυνατότητα διαφοροποίησης της διαδικασίας.

δ. Την Εναλλακτική Διδασκαλία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται ξεχωριστά ως εξής: ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία μιας μεγάλης ομάδας μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εργαστεί με μια μικρή ομάδα μαθητών για ένα συγκεκριμένο σκοπό, όπως είναι ο εμπλουτισμός, η θεραπεία, η αξιολόγηση.

ε. Την Ομαδική Διδασκαλία, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν την τάξη. Σε αυτή την περίπτωση, και οι δύο εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για την επίτευξη των στόχων, ενώ και οι δύο είναι υπεύθυνη για την υποστήριξη που ενδέχεται να χρειαστούν οι μαθητές της τάξης.

στ. Την Υποστηρικτική Διδασκαλία, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος έχει το ρόλο του βοηθού. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στην ολομέλεια της τάξης, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός βοηθά όποιο μαθητή χρειάζεται κάποια στιγμή βοήθεια.

Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω μοντέλων – προσεγγίσεων αποτελεί ο ταυτόχρονος προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων που τίθενται για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και των υπόλοιπων μαθητών της τάξης (Friend, Cook, Hurley- Chamberlain, & Shamberger, 2010). Η διάρκεια της συνδιδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο μπορεί να κυμανθεί από το σύντομο χρονικό διάστημα μιας διδακτικής ώρας (περίπου 45 λεπτά) έως και ολόκληρη τη μέρα (Friend et al., 2010). Είναι σύνηθες να υπάρχουν αλλαγές μεταξύ των μοντέλων συνδιδασκαλίας που εφαρμόζονται στα πλαίσια μιας τάξης κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Οι αλλαγές αυτές είναι άμεσα

συνδεδεμένες με το δυναμικό της τάξης και με την εξέλιξη της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Fontana, 2005. Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi, & McDuffie, 2005).

Κατά τους Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007), το μοντέλο της υποστηρικτικής διδασκαλίας αποτελεί το συχνότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα για την επικράτηση, ως προς την εφαρμογή, του μοντέλου υποστηρικτικής διδασκαλίας κατέληξαν και οι Cook, McDuffie e-Landrum, Oshita, & Cotheren-Cook, 2011).

Το εν λόγω μοντέλο επικρατεί και στο πλαίσιο των ελληνικών σχολείων και περιγράφεται ως εξής: οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ενώ οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών δε συγκλίνουν (Strogilos & Tragoulia, 2011. Strogilos, Stefanidis, & Tragoulia, 2012). Πρόκειται για ένα μοντέλο που αν και δεν απολαμβάνει την εύνοια των εκπαιδευτικών για αποκλειστική χρήση του στη σχολική τάξη, δεν παρέκλιναν από το μοντέλο της υποστηρικτικής διδασκαλίας στην πράξη, βασίζοντας την εφαρμογή αυτή στα όρια που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας (Strogilos & Tragoulia, 2011).

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συμπληρωματικοί. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει το σχεδιασμό, τη διδασκαλία και αξιολόγηση του συνόλου των μαθητών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης περιορίζεται σε διαφοροποιήσεις για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το παραπάνω υποστηρίζεται ερευνητικά και από περιγραφικές μελέτες, που υποστηρίζουν ότι σε αίθουσες συνδιδασκαλίας οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ξεχωριστοί (Austin, 2001. Mastropieri et al., 2005. Weiss & Lloyd, 2002).

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω ανάλυσης της επικρατούσας κατάστασης ως προς τους ρόλους και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια εφαρμογής ενός υποστηρικτικού μοντέλου, αναφέρεται ότι, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δε μοιράζεται ευθύνες με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής σχετικά με οποιοδήποτε μέρος της διδασκαλίας της ολομέλειας της τάξης, ενώ αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δεν έχει καμία ανάμειξη στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Το τελευταίο τεκμηριώνεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς από την αποκλειστικότητα στην εφαρμογή της υποστηρικτικής διδασκαλίας που δεν τους δίνει περιθώρια μικτών αρμοδιοτήτων και ρόλων (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

3.2.3 Συνδιδασκαλία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το νόμο 2817/ 2000, προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, με στόχο της κάλυψη θέσεων για υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η υποστήριξη θα λάμβανε τη μορφή παράλληλης στήριξης και είναι η μόνη μορφή συνδιδασκαλίας που λαμβάνει χώρα μέχρι σήμερα στα ελληνικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής καλείται μέσω της εφαρμογής διαφοροποιημένου προγράμματος για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να συμβάλλει στην ένταξη αυτών στη γενική τάξη.

Ο νόμος 2817/ 2000 έχει βελτιωθεί από το νόμο 3699/ 2008. Σε αυτόν, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούνται αφενός υπεύθυνοι για την πρόοδο των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και αφετέρου για την ενίσχυση υποστηρικτικής διδασκαλίας (αποκαλούμενης συχνά και ως παράλληλης στήριξης) μέσα από συνεργασία με τον

εκπαιδευτικό γενικής αγωγής. Ο νόμος 3699/ 2008 οδηγεί νομοτελειακά στην εφαρμογή του μοντέλου υποστηρικτικής διδασκαλίας, μη αφήνοντας περιθώρια για άλλα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Εξαιτίας της έλλειψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αλλά και άλλων οικονομικών παραμέτρων, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφασίζει την κάλυψη των εν λόγω θέσεων με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, η εξειδίκευση των οποίων ποικίλει (εξειδίκευση μέσω μεταπτυχιακού ή διδακτορικού προγράμματος σπουδών ειδικής αγωγής, εξειδίκευση μέσω σεμιναρίων ειδικής αγωγής, καμία εξειδίκευση).

Αξίζει να αναφερθεί ποιοι μαθητές δικαιούνται, βάσει του νόμου 3699/2008, να φοιτούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Πρόκειται για μαθητές με αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, ψυχικές διαταραχές και προκλητική συμπεριφορά.

Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται για τη συμπλήρωση θέσεων παράλληλης στήριξης, προσλαμβάνονται έπειτα από μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ενώ ταυτόχρονα δεν επιμορφώνονται στο βαθμό και στο βάθος που απαιτείται. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν και οι Strogilos & Tragoulia (2011) σε έρευνά τους. Οι συνέπειες του παραπάνω στοιχείου είναι εμφανείς στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στην επικοινωνιακή συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

3.2.4 Χαρακτηριστικά/ Προϋποθέσεις συνδιδασκαλίας

Πληθώρα ερευνητικών μελετών συμφωνούν ως προς τις βασικές προϋποθέσεις της συνδιδασκαλίας και καταλήγουν στις ακόλουθες: ισότιμοι και σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη συνδιδασκαλία (Dieker, 2001. Harbort, Gunter, Hull, Brown, Venn, Wiley, & Wiley, 2007). Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007. Weiss & Lloyd, 2002).

1) Ρόλοι και αρμοδιότητες των συνδιδασκόντων

Η συνδιδασκαλία, για να είναι αποτελεσματική στην τάξη, πρέπει να διακρίνεται από σαφείς και ισότιμους ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο ίδιο πλαίσιο. Αυτό επιβεβαιώνεται και από πληθώρα περιγραφικών μελετών που συγκλίνουν στα συμπεράσματά τους, ως προς τα οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικών μέσω πλαισίων, όπου οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες είναι ενδεδειγμένοι και κατάλληλοι (Dieker, 2001. Harbort et al., 2007. Weiss & Lloyd, 2002). Ωστόσο, απόψεις εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί για αυτό το ζήτημα συγκλίνουν στο σαφώς μεγαλύτερο μερίδιο εμπλοκής των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Austin, 2001. Cook et al., 2011). Αντίστοιχα, σε περιπτώσεις όπου δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, επικρατεί μια υπερκάλυψη στο διδακτικό κομμάτι από μέρους των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Keefe & Moore, 2004).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους Strogilos και Tragoulia (2011), οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με βάση τον αντίστοιχο νόμο, είναι εφάμιλλα αυτών του βοηθού εκπαιδευτικού. Παρατηρείται δηλαδή υποβάθμιση και περιορισμός των αρμοδιοτήτων τους σε ό, τι σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, γεγονός που αποτελεί πιθανόν προσκόμματα στην ομαλή πορεία εξέλιξης του μαθητή. Αυτό δικαιολογείται από αντίστοιχες έρευνες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παιδιά που διδάσκονται σε ένα τέτοιο πλαίσιο, επικεντρώνονται στην επαφή και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, αγγίζοντας συχνά και σημεία εξάρτησης, ενώ ταυτόχρονα απομακρύνονται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης (Giangreco, Broer, & Edelman, 2001. Skar & Tamm, 2001. Strogilos & Tragoulia, 2011).

2) Κοινός χρόνος σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η ανάγκη για εύρεση χρόνου ώστε να σχεδιαστεί το πρόγραμμα του μαθήματος από κοινού, αποτελεί ένα από τα συχνότερα αιτήματα των εκπαιδευτικών (Kohler-Evans, 2006. Dieker, 2001. Keefe & Moore, 2004. Walter-Thomas, 1997). Χαρακτηριστικά αναφέρεται η έρευνα του Kohler- Evans (2006), όπου εκπαιδευτικοί από 15 περιοχές θεωρούν την έλλειψη χρόνου για το συγκεκριμένο ζήτημα, ως το πλέον σημαντικό στοιχείο που επιδρά αρνητικά στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι σε έρευνα με δείγμα 40 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η ανάγκη για κοινό χρόνο για σχεδιασμό σε τουλάχιστον εβδομαδιαία βάση έχει μια θέση στη “dream list” τους (Murray, 2004).

Αποτελέσματα ερευνών συγκλίνουν ως προς τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν σχετικά με την έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου για σχεδιασμό της διδασκαλίας σε

αίθουσες συνδιδασκαλίας (Hang & Rabren, 2009. Keefe & Moore, 2004. Murawski, 2010. Scruggs et al., 2007. Villa, Thousand, & Nevin, 2008. Walter-Thomas & Bryant, 1996). Το ζήτημα της έλλειψης χρόνου είναι πιθανό να έχει τις ρίζες του στη μη επαρκή χορήγηση χρόνου εκ μέρους της διεύθυνσης, γεγονός που προβάλλεται ως επιβεβλημένη ανάγκη προς βελτίωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Austin, 2001. Walter-Thomas, 1997).

Όσον αφορά στη συχνότητα συνάντησης των εκπαιδευτικών και τον απαιτούμενο χρόνο σε κάθε συνάντηση, σε έρευνα της Austin (2001) προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς καθημερινή συνάντηση, ενώ η Walter- Thomas (1997) προτείνει την αντιστοίχιση 1 ώρας εβδομαδιαίως για 5 ώρες διδακτικού σχεδιασμού.

Η ανάγκη για επιπλέον χρόνο με στόχο το σχεδιασμό της διδασκαλίας διαπιστώνεται και στην Ελλάδα, μέσα από αποτελέσματα δημοσκοπικής έρευνας των Strogilos, Stefanidis και Tragoulia (2012). Σε μια προσπάθεια σύνδεσης αυτής της ανάγκης με το πλαίσιο της Ελλάδας, αποδείχθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της έλλειψης χρόνου και του τρόπου οργάνωσης του προγράμματος συνδιδασκαλίας που προτείνεται βάσει νόμου (Strogilos & Tragoulia, 2011). Η επικρατέστερη άποψη είναι η ξεχωριστή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με το σχεδιασμό της διδασκαλίας: ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής με το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ολομέλειας της τάξης, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

3) Επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τονίζεται η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνδιδασκαλία. Πρακτικά ζητήματα, όπως η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, η εφαρμογή στρατηγικών που προωθούν τη συνδιδασκαλία,

η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων άπτονται των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών για περαιτέρω σχετική επιμόρφωση και εκπαίδευση (Scruggs et al., 2007. Villa, Thousand, & Nevin, 2008). Στα πλαίσια της Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τονίζουν ως βασικές ανάγκες τους, την επιμόρφωση σε ζητήματα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, καθώς και σε ζητήματα στρατηγικών διδασκαλίας με βάση την εκπαιδευτική ανάγκη ή αναπηρία του μαθητή (Strogilos & Tragoulia, 2011). Από μέρους των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, θεωρείται επιβεβλημένη η παρουσία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην τάξη, καθώς οι τελευταίοι συμβάλλουν θετικά τόσο στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και στο επίπεδο διδασκαλίας του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Strogilos & Tragoulia, 2011).

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί ότι αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκφράζουν ανάγκη για επιμόρφωση σε ζητήματα συνδιδασκαλίας (Duke, 2004), δεν ισχύει το ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Friend et al., 2012). Αν και αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η σπουδαιότητα εφαρμογής μοντέλων συνδιδασκαλίας, αυτοί αναφέρουν, σε συνεντεύξεις τους, ότι δεν έχουν επαρκείς σχετικές γνώσεις και δεξιότητες (Fennick & Liddy, 2001. Scruggs & Mastropieri, 1996).

Ως προς το πλαίσιο όπου οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται, αυτό πρέπει να διευρύνεται και εκτός των κλασικών πλαισίων, όπως το πανεπιστήμιο και να πραγματοποιείται και μέσα στο σχολείο (Thousand, Nevin, & Villa, 2007).

3.3 Διαφοροποίηση

3.3.1 Τι είναι διαφοροποίηση

Για τον όρο διαφοροποίηση υπάρχει μια πληθώρα ορισμών, οι οποίοι ποικίλλουν ως προς το επίπεδο των λεπτομερειών και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Ωστόσο όλοι οι ορισμοί συμπίπτουν ως προς τη βασική ιδέα. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ορισμοί του Perner (2002): «χρησιμοποιώντας στρατηγικές που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών, στα ενδιαφέροντα, στις δεξιότητες και στην ετοιμότητά τους σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα» (σελ.12), καθώς και των Renzuilli και Reis (1997): «διαφοροποίηση είναι η προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας, σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών». Ο Visser (1993) επιλέγει να ορίσει με ένα διαφορετικό τρόπο τη διαφοροποίηση, αναφέροντας ότι πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας στη βελτίωση μέσω του curriculum, επιλέγουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ατομικές μαθησιακές στρατηγικές, στα πλαίσια μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Hibernia (2010), η διαφοροποίηση ισοδυναμεί με την προσαρμογή σε τομείς όπως το μαθησιακό περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα μέσα και την αξιολόγηση.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, είναι δυνατό να προσδιοριστούν ορισμένα κοινά στοιχεία της διαφοροποίησης. Προβλέπεται να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ανάγκες και οι ικανότητες των μαθητών. Επιπλέον, η διαφοροποίηση περιλαμβάνει μια αλλαγή στη διδασκαλία. Ακόμη, υπάρχει άμεση συσχέτιση μεταξύ του είδους και του βαθμού διαφοροποίησης με το εκάστοτε curriculum.

3.3.2 Διαστάσεις της διαφοροποίησης

Οι Renzulli και Reis (1997) επισημαίνουν πέντε διαστάσεις της διαφοροποίησης: περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόντα, οργάνωση και διαχείριση της τάξης, ευθύνη του εκπαιδευτικού να ενταχθεί ο ίδιος σε μια μαθησιακή διαδικασία.

3.3.3 Αρχές διαφοροποίησης

Έχει καταγραφεί μια πληθώρα αρχών, στις οποίες βασίζεται η διαφοροποίηση. Οι O'Brien και Guiney (2001) αναφέρουν 4 αρχές, οι οποίες συνοψίζονται στους ακόλουθους τίτλους: α) κάθε παιδί και κάθε εκπαιδευτικός μπορούν να μάθουν, β) κάθε παιδί έχει δικαίωμα σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, γ) η πρόοδος για όλους αναμένεται, αναγνωρίζεται και ανταμείβεται, δ) μαθητές που βρίσκονται στην ίδια τάξη έχουν κοινές ανάγκες, ιδιαίτερες ανάγκες και ατομικές ανάγκες.

Η Tomlinson (2010) αναφέρεται επίσης σε ορισμένες βασικές αρχές, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εν λόγω αρχές είναι σαφώς περισσότερες από αυτές που διατύπωσαν οι O'Brien και Guiney (2001), ενώ διαφέρουν εμφανώς και ως προς το βαθμό συγκεκριμενοποίησης και είναι οι εξής:

Ως βασική αρχή διαφοροποίησης είναι η εστίαση του εκπαιδευτικού στα ουσιώδη στοιχεία. Είναι σημαντικό να επιλέγεται και να ορίζεται σαφώς εκ μέρους των εκπαιδευτικών τι χρειάζεται να κατανοήσουν και στη συνέχεια να θυμούνται οι μαθητές. Σε πλαίσια όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση, επικεντρώνεται η διδασκαλία σε έννοιες, αρχές και δεξιότητες που κρίνονται βασικές και επιδέχονται εμβάθυνσης. Η σαφήνεια του σχεδίου εργασίας συμβάλλει σε ποικίλους τομείς, όπως η επικέντρωση σε ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες, η

δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου, η παρουσίαση ενός θέματος με τρόπο που έχει νόημα και ενδιαφέρον για το μαθητή, η στενή σύνδεση παραγόντων, όπως εκπαιδευτικός, μαθητές, πρόγραμμα, με στόχο τη βέλτιστη ανάπτυξη του μαθητή.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών. Σε πλαίσια που προωθείται η διαφοροποίηση της εργασίας, ο εκπαιδευτικός που θέτει ως στόχο να βοηθήσει το μαθητή στην ικανοποίηση των αναγκών του, οφείλει να λάβει σοβαρά υπ' όψιν τη διαφορετικότητα (Tomlinson, 2010). Σε ένα πλαίσιο όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση είναι σημαντικό οι έννοιες της αξιολόγησης και της διδασκαλίας να είναι αλληλένδετες. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι συντρέχουσα και διαγνωστική, προσφέροντας σημαντικά δεδομένα σχετικά με τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και την ετοιμότητά τους για εργασία σε συγκεκριμένους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εργασίας, ώστε να είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν την επόμενη διδασκαλία τους. Προκύπτει από τη χρήση ποικίλων μέσων, όπως συζήτηση, ημερολόγια, φάκελο επιτευγμάτων, καταλόγους, διαγνωστικά δοκίμια, κατ' οίκον εργασία, απόψεις μαθητών, έρευνα (Tomlinson, 2010).

Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα: Αρχικά, με τον όρο περιεχόμενο γίνεται αναφορά στις γνώσεις, τις έννοιες, τις δεξιότητες, τα υλικά και τους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται. Στον όρο διαδικασία περιλαμβάνονται οι οργανωμένες δραστηριότητες, ενώ στον όρο αποτελέσματα περιλαμβάνονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πώς μπορούν αυτή τη γνώση να την εξελίσσουν. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παραβλέψει και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών στους τομείς της ετοιμότητας, του ενδιαφέροντος και του μαθησιακού προφίλ. Συνοπτικά, ως ετοιμότητα ορίζεται το σημείο εκείνο στο οποίο ο μαθητής μπορεί να εισαχθεί σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Το ενδιαφέρον αφορά στο βαθμό που μια

συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα ελκύει το μαθητή, ενώ το μαθησιακό στυλ υποδηλώνει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας μαθαίνει. Οπότε, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβεί σε διαφοροποιήσεις περιεχομένου, διαδικασίας και αποτελέσματος, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson, 2010).

Ακόμη, όλοι οι μαθητές οφείλουν να συμμετέχουν σε αξιόλογη εργασία. Στην αίθουσα διδασκαλίας, στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας, ο εκπαιδευτικός δείχνει σεβασμό απέναντι στους μαθητές του, μη παραβλέποντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ αυτών. Με βάση τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, να αναμένει και να υποστηρίζει τη συνεχή πρόοδο όλων των μαθητών. Επιπλέον, οφείλει να προσαρμόζει το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, καθώς και να προσφέρει σε όλους τους μαθητές εξίσου ευχάριστες, σημαντικές και με νόημα δραστηριότητες (Tomlinson, 2010).

Και οι δύο πλευρές (εκπαιδευτικός, μαθητές) συνεργάζονται και συμβάλλουν σημαντικά στη δόμηση της μάθησης. Γι' αυτό, λογίζεται ως επιβεβλημένη η συνεργασία τους. Σε μια αίθουσα διδασκαλίας, όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ηγέτης της διαδικασίας, υπεύθυνος για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών επαφίεται στον κοινό προγραμματισμό, στον καθορισμό στόχων, στην παρακολούθηση της προόδου και στην ανάλυση επιτευγμάτων και μη, με στόχο τη βελτίωση. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι, εν γένει, μαθητοκεντρικό, γεγονός που δικαιολογεί την εμπλοκή και τη συμβολή του ίδιου του μαθητή στη μάθησή του (Tomlinson, 2010).

Μια επιπλέον αρχή της διαφοροποίησης είναι η προώθηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού τόσο ομαδικής όσο και ατομικής εργασίας. Σε ένα πλαίσιο που εφαρμόζεται

διαφοροποίηση στην εργασία, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός κατανοεί ομαδικούς και ατομικούς στόχους και κανόνες και οφείλει να τους λάβει υπ' όψιν. Οι στόχοι που τίθενται αφορούν αφενός τη βέλτιστη επιτάχυνση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και της αντιληπτικής ικανότητας του συγκεκριμένου μαθητή και αφετέρου την εξασφάλιση ότι γονείς και μαθητής γνωρίζουν τους στόχους και την πρόοδό του σε ατομικό επίπεδο, καθώς και το επίπεδό του συγκριτικά με τους συμμαθητές του (Tomlinson, 2010).

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προτείνεται να διακρίνεται από ευελιξία. Χρησιμοποιούνται υλικά με ευελιξία και ακολουθούνται διαφορετικοί ρυθμοί. Ανάλογα με τη συνθήκη, είναι πιο αποτελεσματικό να εργαστούν όλοι οι μαθητές από κοινού και άλλοτε σε ολιγομελείς ομάδες. Επίσης, άλλοτε κρίνεται απαραίτητο όλοι οι μαθητές να ασχοληθούν με τα ίδια υλικά και άλλοτε με διαφορετικά υλικά. Η ευελιξία κρίνεται απαραίτητο συστατικό και σε άλλους τομείς, όπως στο διατιθέμενο χρόνο, στη σύνθεση των ομάδων, στην πηγή της βοήθειας (εκπαιδευτικός, συμμαθητές), διδακτικές στρατηγικές (Tomlinson, 2010).

3.3.4 Σημαντικά επιπλέον στοιχεία για διαφοροποίηση

Σύμφωνα με τον Anderson (2007), σε ένα διαφοροποιημένο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής, ευελιξίας, συνεχούς αξιολόγησης και δημιουργικότητας. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το επίπεδο των γνώσεων που απαιτούνται και τον τρόπο μάθησης και κατανόησης των εννοιών από τους μαθητές (Anderson, 2007).

Οι Langa και Yost (2007) τονίζουν 3 βασικά στοιχεία για διαφοροποίηση, αξιολογώντας το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή (αναφορικά με ένα συγκεκριμένο μάθημα ή δεξιότητα), το βαθμό εκδήλωσης ενδιαφέροντος (σχετίζεται με την περιέργεια και το πάθος για κάτι συγκεκριμένο) και το μαθησιακό του στυλ (σχετίζεται με τη νοημοσύνη, τις προτιμήσεις, το φύλο), πριν διαφοροποιηθούν το περιεχόμενο, η διαδικασία και το αποτέλεσμα.

3.3.5 Απόψεις: μειονεκτήματα διαφοροποίησης

Ο O'Brien (1998) αναφέρει ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών να διαφοροποιούν απλοποιώντας εργασίες, ενδέχεται να μειώσει τις προσδοκίες και τις ευκαιρίες των μαθητών. Έρευνα του Egelund (2000), έρχεται να προσθέσει έναν ακόμη προβληματισμό σχετικά με την πιθανότητα κάλυψης των αναγκών όλων των μαθητών μέσω διαφοροποίησης. Μέσω συνεντεύξεων σε 713 παιδιά από 27 σχολεία του Λονδίνου, καταγράφηκαν οι απόψεις τους για τη διαφοροποίηση (Bowers, 1997). Με βάση τα αποτελέσματα, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν είναι ευχαριστημένοι με την παρουσία ενός επιπλέον εκπαιδευτικού στην τάξη (Bowers, 1997). Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, απορρίπτεται κάθε μορφή αλλαγής στη μαθησιακή προσέγγιση για ζητήματα ισότητας και δικαιοσύνης (Fulk & Smith, 1995).

3.3.6 Δυσκολίες

Κατά τους Schumm και Vaughn (1995), οι κύριοι λόγοι μη επιτυχημένης διαφοροποίησης σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είναι: α) ο σχεδιασμός και η αντίστοιχη προετοιμασία των διαφοροποιήσεων απαιτούν πολύ χρόνο, β) θεωρείται δύσκολη η εφαρμογή διαφορετικών διαδικασιών στην ίδια τάξη για συγκεκριμένους μαθητές, διαχειρίζοντας ταυτόχρονα την τάξη και διατηρώντας τους μαθητές προσηλωμένους στην εργασία, γ) η απλοποίηση του μαθησιακού περιεχομένου και η επιβράδυνση ενδέχεται να συμβιβαστεί με τις ανάγκες των μαθητών με υψηλές επιδόσεις, δ) η χρήση διαφορετικών προσεγγίσεων και πηγών εγείρει το ενδιαφέρον μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ε) η απλοποίηση των διαδικασιών και η υποστήριξη δεν ανταποκρίνονται στον «πραγματικό κόσμο».

Ενώ οι Carolan και Guinn (2007) συμφώνησαν με τους Schumm και Vaughn (1995) ως προς τα εμπόδια της έλλειψης χρόνου και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, πρόσθεσαν και τη σημασία της απαραίτητης υποστήριξης εκ μέρους της διεύθυνσης. Η Tomlinson (1995) επιλέγει να δώσει στα εμπόδια της διαφοροποίησης τη χροιά του φόβου σε ποικίλες πτυχές: του φόβου να διαχειριστεί την τάξη ενώ κάνει διαφοροποίηση, του φόβου του τρόπου αξιολόγησης του επιπέδου ετοιμότητας, του φόβου συνδυασμού κατάλληλων πηγών με τη διδασκαλία, του φόβου της απουσίας μοντέλων σχετικά με τη διαδικασία της διαφοροποίησης.

Οι Strandling και Saunders (2006), σε έρευνά τους έρχονται να προσθέσουν στοιχεία που δημιουργούν προσκόμματα στην εφαρμογή διαφοροποιήσεων, τα ακόλουθα: α) καταμερισμός των μέσων για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, β) κοινωνική θέση και αυτοεικόνα του προσωπικού που εργάζεται με παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες,

γ) καχυποψία για την «αυτοκρατορία» του προσωπικού για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) κούραση για νέα καινοτόμα στοιχεία, στ) επίπεδο αλλαγής που απαιτείται.

3.3.7 Είδη διαφοροποιήσεων

Πληθώρα ερευνητών έχει επιχειρήσει να εντοπίσει κατηγορίες διαφοροποιήσεων. Οι διαφοροποιήσεις θεωρούνται ένας γενικός όρος. Αφορά διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσβαση στο πρόγραμμα και δεν επηρεάζει το επίπεδο κατάκτησης εννοιών και δεξιοτήτων που αναμένεται από τους μαθητές, διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, διατηρώντας ίδια τη δομή και το περιεχόμενο του curriculum, διαφοροποιήσεις ως προς το περιεχόμενο του curriculum και τους τρόπους διδασκαλίας (Stough, 2002).

Σύμφωνα με τους Stradling και Saunders (1993), υπάρχουν έξι τύποι διαφοροποιήσεων: εργασία, αποτέλεσμα, μέσο, υποστήριξη, χρόνος/ ρυθμός, διάλογος. Σύμφωνα με τους Janney και Snell (2004), οι διαφοροποιήσεις μπορεί να είναι διαφοροποιήσεις περιεχομένου, διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας διδασκαλίας ή εναλλακτικές/ διαφορετικές.

Με τον όρο διαφοροποιήσεις περιεχομένου, οι Janney και Snell (2004) αναφέρονται σε αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, θέτοντας στόχους συμπλήρωσης/ εμπλουτισμού (π.χ. για τη συμπλήρωση μιας άσκησης χρειάζεται επιπλέον ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό), απλοποιημένους στόχους (π.χ. πιο εύκολα κείμενα για ανάγνωση) και εναλλακτικούς στόχους (π.χ. πρόσθεση ενός επικοινωνιακού στόχου για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση).

Ως διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας διδασκαλίας ορίζονται οι διαφοροποιήσεις εκείνες που αλλάζουν τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής έχει πρόσβαση στις δραστηριότητες της τάξης, δηλαδή έχουμε διδακτικές τροποποιήσεις (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες, διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης του μαθήματος). Επίσης, αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει ο μαθητής όσα έμαθε. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί, έπειτα από την ενασχόληση με ένα μυθιστόρημα (κοινή δραστηριότητα), να δημιουργήσει ένα κολάζ με βάση τους χαρακτήρες και τα γεγονότα-κλειδιά του μυθιστορήματος, αντί να γράψει μια έκθεση με σχετικό θέμα (Janney & Snell, 2004).

Στην κατηγορία των εναλλακτικών/ διαφορετικών διαφοροποιήσεων εμπεριέχονται, με βάση τους Janney και Snell (2004), διαφοροποιήσεις στόχων, μεθόδων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων. Αναλυτικότερα, μπορεί να γίνεται κάτι εναλλακτικό/ διαφορετικό (π.χ. ένας μαθητής προσπαθεί να βελτιώσει συμπεριφορά και επικοινωνία, ενώ οι υπόλοιποι εργάζονται σε ακαδημαϊκούς στόχους), διδασκαλία για θεραπεία/ αποκατάσταση (π.χ. ένας μαθητής λαμβάνει άμεση διδασκαλία στην ανάγνωση, ενώ οι υπόλοιποι κάνουν σιωπηλή ανάγνωση) και διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων (π.χ. ένας μαθητής δουλεύει σε ένα μανάβικο 1 ώρα τη μέρα αντί να παραμένει στο σχολείο για διδασκαλία, ένας μαθητής μαθαίνει να φυτεύει, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν μαθηματικά).

Οι Lee et al. (2006) επισημαίνουν ορισμένες μορφές διαφοροποιήσεων, όπως εξατομικευμένους μαθησιακούς στόχους, διδακτικές στρατηγικές και υποστήριξη από συμμαθητές. Αξίζει να αναφερθεί η προσέγγιση του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπ' όψιν του, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τις ανάγκες πολλών μαθητών, αντί να προβαίνει σε διαφοροποιήσεις για συγκεκριμένους μαθητές (Pisha & Coyne, 2001). Σε έρευνά της, η Kurth (2013) αναφέρει, με

βάση τον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση, ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι παρουσίασης και επεξεργασίας της νέας γνώσης, καθώς και συμμετοχής στην τάξη.

Οι Janney και Snell (2006) επιδίδονται σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση, χωρίζοντας τις διαφοροποιήσεις σε γενικές και ειδικές. Οι γενικές διαφοροποιήσεις αφορούν σε πολλούς μαθητές και πραγματοποιούνται στα πλαίσια καθημερινών δραστηριοτήτων και ρουτίνων στην τάξη. Ενδεικτικά, αναφέρεται ως παράδειγμα η πρόσβαση που παρέχει ο εκπαιδευτικός σε γραφικούς οργανωτές, μεγενθυμένο κείμενο, υπολογιστές τσέπης. Από την άλλη πλευρά, οι ειδικές διαφοροποιήσεις εφαρμόζονται σε συγκεκριμένους μαθητές και μαθήματα ή δραστηριότητες. Για παράδειγμα, ειδική διαφοροποίηση θεωρείται η παροχή δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένους μαθητές για το μάθημα της φυσικής, με βάση τις αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών αυτών.

Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό σε γενικές και ειδικές διαφοροποιήσεις, η Kurth (2013) αναφέρει μια σειρά γενικών διαφοροποιήσεων στην τάξη. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες: ακουστικά βιβλία, μεταβλητές ή μετρητές, τράπεζες λέξεων, υποστηρικτική τεχνολογία, χαρτί με ποικίλα περιθώρια, εργαλείο για οργάνωση, μεγέθυνση κειμένου, γραφικοί οργανωτές. Όσον αφορά στις ειδικές διαφοροποιήσεις στα πλαίσια της τάξης, παρουσιάζονται βήματα για τη δημιουργία αυτών. Αρχικά, προσδιορίζονται οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και αξιολογούνται οι ρουτίνες της τάξης. Στη συνέχεια, ορίζονται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και συγκεντρώνονται τα υλικά που απαιτούνται για τις διαφοροποιήσεις. Αυτές, έπειτα, εφαρμόζονται και αξιολογούνται (Kurth, 2013). Στην ίδια έρευνα, τονίζεται ότι για τη δημιουργία γενικών και ειδικών διαφοροποιήσεων συνεργάζονται γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί, οικογένειες και εξωτερικοί συνεργάτες (Kurth, 2013).

Σε έρευνα των Janney και Snell (2004), τονίζεται ότι είναι σημαντική η εφαρμογή γενικών διαφοροποιήσεων στην τάξη για τον προσδιορισμό μοναδικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών καθώς και για το χρόνο που διατίθεται στον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία ειδικών διαφοροποιήσεων για συγκεκριμένους μαθητές.

3.3.8 Χρήση των διαφοροποιήσεων

Δεν είναι σαφές πόσο συχνά χρησιμοποιούνται στην πραγματικότητα διαφοροποιήσεις στα σχολεία (Kurth, Gross, Lovinger, & Catalano, 2012). Για παράδειγμα, ορισμένοι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε ενταξιακά περιβάλλοντα θεωρούν ότι η εφαρμογή διαφοροποιήσεων από μέρους τους είναι συχνότερη από αυτή που γίνεται εκ μέρους των γενικών παιδαγωγών (Kurth, Gross, Lovinger, & Catalano, 2012). Στα πλαίσια της ίδιας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εφάρμοσαν διαφοροποιήσεις της εργασίας για μαθητές με σημαντικές δυσκολίες, για χρονικό διάστημα μεταξύ 61% και 80% της διδασκαλίας, γεγονός το οποίο δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς δεν ολοκληρώθηκε η αντίστοιχη παρατήρηση. Σε έρευνά τους, οι Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, και Agran (2003), διαπιστώνουν ότι μόνο στο 3% των παρατηρήσεών τους σε τάξεις με μαθητές με νοητική καθυστέρηση, προσφέρονταν υλικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Για μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, οι διαφοροποιήσεις είναι περισσότερο διαθέσιμες, από ό, τι για μαθητές με ηπιότερες δυσκολίες (Dymond & Russell, 2004). Επιπλέον, στα πλαίσια της ίδιας έρευνας, δεν είναι σαφώς ορισμένο, ποιους παράγοντες λαμβάνουν υπ' όψιν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το αν και το πότε θα προβούν σε διαφοροποιήσεις σε καθημερινή βάση (Dymond & Russell, 2004). Σε έρευνά τους, οι

Soukup, Wehmeyer, Bashinski, και Bovaird (2007), επισημαίνουν ότι μαθητές που περνούν περισσότερο χρόνο σε ενταξιακά πλαίσια, χρησιμοποιούν περισσότερες διαφοροποιήσεις.

3.3.9 Αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων

Έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών σχετικά με το βαθμό που οι διαφοροποιήσεις κρίνονται αποτελεσματικές. Αποτελέσματα τέτοιων ερευνών παρουσιάζονται στην πορεία. Σύμφωνα με τους Fisher και Frey (2001), οι διαφοροποιήσεις παρέχουν πρόσβαση στο γενικό πρόγραμμα. Με βάση άλλα ερευνητικά αποτελέσματα, οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με ποικίλα θετικά χαρακτηριστικά που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Lee, Wehmeyer, Soukup, & Palmer, 2010). Αναλυτικότερα, η εμπλοκή των μαθητών είναι μεγαλύτερη, οι μαθητές είναι λιγότερο ανταγωνιστικοί και ο χρόνος που πρέπει να αφιερωθεί για τη διαχείριση της τάξης είναι λιγότερος. (Lee et al., 2010).

Εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές που έχουν κάνει χρήση διαφοροποιήσεων στην τάξη, ανταποκρίνονται καλύτερα σε μαθησιακό επίπεδο και συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες της τάξης. (Kurth & Keegan, in press). Επιπρόσθετα, οι Kern, Delaney, Clarke, Dunlap, και Childs (2001) επισημαίνουν ότι οι διαφοροποιήσεις βελτιώνουν τη συμπεριφορά των μαθητών κατά την εργασία, καθώς και την παραγωγικότητα.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Massetti, Layhey, Pelham, Loney, Ehrhardt, Lee, & Kipp, (2008), μαθητές που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής δεν επιτυγχάνουν συχνά σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ οι Dessementet, Bless, και Morin (2012) και Kurth και Mastergeorge (2010) εντοπίζουν θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα μαθητών με αναπηρίες

που βρίσκονται σε ενταξιακά περιβάλλοντα. Ως προϋπόθεση για την επιτυχία της ένταξης θεωρείται η σύνδεση των διαφοροποιήσεων με τις ανάγκες κάθε μαθητή (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi, & Shelton, 2004).

3.4 Στοχοθεσία και ερευνητικά ερωτήματα

Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η περιγραφή και η αξιολόγηση του τρόπου διαφοροποίησης του προγράμματος της τάξης, που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Πώς συνδέεται η κατανόηση του όρου «διαφοροποίηση» με την εφαρμογή διαφοροποιήσεων;
2. Ποιο είδος διαφοροποιήσεων χρησιμοποιείται περισσότερο από το σύνολο των εκπαιδευτικών;
3. Ποια είδη διαφοροποιήσεων χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής;
4. Ποιος έχει την ευθύνη για την εφαρμογή διαφοροποιήσεων στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζουν;

4. Μεθοδολογία

4.1 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) κάνει χρήση μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν αρχικά στους κλάδους της ανθρωπολογίας και της κοινωνιολογίας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ουσιαστικά, τα τελευταία 30 χρόνια, επαφίεται τον κλάδο της εκπαίδευσης σε ζητήματα φιλοσοφίας, ανάπτυξης διαδικασιών και πρακτικών συμμετοχής και υπεράσπισης (Creswell, 2011).

4.2 Χαρακτηριστικά

Οι ιστορικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στον τομέα της ποιοτικής έρευνας συνέβαλαν στον προσδιορισμό των ακόλουθων χαρακτηριστικών της: α) τη σημασία εκ μέρους των ερευνητών στις απόψεις των συμμετεχόντων, β) τη διατύπωση γενικών ερωτημάτων και τη συλλογή δεδομένων από το περιβάλλον των συμμετεχόντων, γ) την αναγνώριση της σπουδαιότητας της έρευνας για βελτίωση των ανθρώπων σε ποικίλους τομείς (Creswell, 2011).

Ειδικότερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα: α) συλλογή δεδομένων με βάση το πραγματικό περιβάλλον, β) μη αριθμητικά δεδομένα, συνήθως με μορφή κειμένου ή οπτικοακουστικού υλικού, γ) έμφαση στις διαδικασίες και στα αποτελέσματα, δ) επαγωγικός τρόπος σκέψης, ε) ανάδειξη σκέψεων των συμμετεχόντων

(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σύμφωνα με τον Robson (2007), στην ποιοτική έρευνα (ή αλλιώς ευέλικτα σχέδια), αναθεωρούνται διαρκώς όλες οι πτυχές της έρευνας, ακόμη και ζητήματα διατύπωσης ερευνητικών σκοπών, ενώ αυτή διεξάγεται.

4.3 Στάδια

Η ποιοτική έρευνα διεξάγεται με βάση ορισμένα στάδια. Κατά τον προσδιορισμό του ερευνητικού προβλήματος, δεν έχουμε πολλά στοιχεία για το προς διερεύνηση πρόβλημα (Creswell, 2011). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αιτιολογείται η σπουδαιότητα της μελέτης, ενώ δεν έχει ως ρόλο την οριοθέτηση ενός προσδιορισμένου ερευνητικού ερωτήματος (Creswell, 2011). Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι γενικά και αφορούν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Κατά τη συλλογή ή συγκέντρωση των δεδομένων, τα ερωτήματα που τίθενται είναι γενικά, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων συνήθως μικρός (Creswell, 2011). Ακολουθεί η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, όπου επιδιώκεται μια συνολικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Η ανάλυση των δεδομένων αφορά ουσιαστικά στη σύνθεση των συλλεχθέντων εκ μέρους του ερευνητή στοιχείων από ποικίλες πηγές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) και πραγματοποιείται με βάση πολλαπλά επίπεδα αφαίρεσης (Robson, 2007). Τέλος, η αναφορά και αξιολόγηση της έρευνας τείνει να είναι πιο ευέλικτη και υιοθετεί μια υποκειμενική ή μεροληπτική προσέγγιση (Creswell, 2011).

4.4 Επιλογή ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης για τη διεξαγωγή της έρευνας, έναντι της ποσοτικής προσέγγισης, δικαιολογείται από τη γενικότερη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας ως προς την πορεία της, καθώς αναθεωρούνται συνεχώς όλες οι πτυχές της έρευνας (Robson, 2007). Επιπρόσθετα, κατά τον προσδιορισμό του ερευνητικού προβλήματος, η παρούσα έρευνα προσανατολίζεται στη διερεύνηση και στην κατανόηση αυτού, γεγονός το οποίο δικαιολογεί επιπλέον την επιλογή ποιοτικής προσέγγισης (Creswell, 2011). Σημαντικό, ακόμη, θεωρείται ότι ο ερευνητής δε γνώριζε στη συγκεκριμένη έρευνα εξ αρχής τις μεταβλητές προς εξερεύνηση, κάτι το οποίο διαλευκάνεται στην πορεία μέσω των συμμετεχόντων. Και αυτό το σημείο συνάδει με όσα αναφέρει ο Creswell (2011) για την ποιοτική έρευνα. Σε αντίθετη περίπτωση (ποσοτική προσέγγιση), οι μεταβλητές είναι σαφώς ορισμένες εξ αρχής (Creswell, 2011). Επιπλέον, ο τύπος των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας (μη αριθμητικά δεδομένα) δικαιολογεί την επιλογή ποιοτικής προσέγγισης (Robson, 2007).

4.5 Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (case study) εφαρμόζεται τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα. Ως επίκεντρο ορίζεται μια περίπτωση (ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων, ένας οργανισμός, ένα περιβάλλον) καθώς και το αντίστοιχο πλαίσιο (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον Yin (1981, 1994), διαφαίνεται ότι η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου

σύγχρονου φαινομένου στα πλαίσια της πραγματικής ζωής του κάνοντας χρήση πολλαπλών πηγών απόδειξης.

Σύμφωνα με τον Bell (1999), η ενασχόληση ενός μεμονωμένου ερευνητή με τη συλλογή και τη μετέπειτα επεξεργασία των δεδομένων ελλοχεύει τον κίνδυνο αλλοίωσης των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, στην μελέτη περίπτωσης είναι μικρή η πιθανότητα γενίκευσης, γεγονός που επιτρέπει συνεπώς την αμφισβήτηση των ευρημάτων (Bell, 1999).

4.6 Επιλογή μελέτης περίπτωσης

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, μας ενδιαφέρει η σε βάθος ανάλυση μιας μελέτης περίπτωσης, μέσα στο πλαίσιό της, χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης (Robson, 2007). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται πληθώρα τεχνικών (Robson, 2007). Η μη παρουσία συμμετοχικής παρατήρησης αποκλείει την επιλογή της εθνογραφικής προσέγγισης έναντι της μελέτης περίπτωσης (Robson, 2007). Τα παραπάνω δικαιολογούν την επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής ποιοτικής έρευνας.

4.7 Συγκεκριμενοποίηση μελέτης περίπτωσης

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, ως μελέτη περίπτωσης ορίζεται το ζεύγος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη (τάξεις: Α', Β', Γ' δημοτικού σχολείου), δηλαδή ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός ειδικής

αγωγής και έμμεσα ο μαθητής με ειδικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη. Η έρευνα αποτελείται από μια ομάδα 6 συνολικά περιπτώσεων, με παρόμοια χαρακτηριστικά.

4.8 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 6 ζεύγη εκπαιδευτικών (6 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, 6 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) που διδάσκουν στην ίδια αίθουσα συνδιδασκαλίας, στα πλαίσια υποστήριξης ενός παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα ζεύγη των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν με βάση στοιχεία που αφορούν την περιοχή στην οποία βρίσκεται κάθε σχολείο (όλα τα σχολεία ανήκουν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων και του νομού Καρδίτσας), καθώς και στοιχεία που αφορούν την τάξη φοίτησης των μαθητών (περιορισμός στις Α', Β', Γ' τάξεις δημοτικού σχολείου). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και οι πληροφορίες που παρουσιάζονται για τον αντίστοιχο μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Το πλήθος των μαθητών στις αίθουσες συνδιδασκαλίας έχει εύρος από 13 έως 20 άτομα. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ως επί το πλείστον αγόρια (4 αγόρια σε σύνολο 6 παιδιών). Τα παιδιά είχαν εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, όπως: προβλήματα ακοής, ΔΕΠΠΥ, αυτισμό μέσης λειτουργικότητας, αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, σύνδρομο Asperger, νευρολογικά και ορθοπεδικά προβλήματα, προβλήματα λόγου. Με εξαίρεση 2 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που είναι άντρες, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είναι γυναίκες (βλέπε Πίνακα 1). Η ηλικία και οι μήνες συνολικής προϋπηρεσίας που αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είναι πολύ μεγαλύτεροι σε σύγκριση με αυτούς των μαθητών ειδικής αγωγής (βλέπε Πίνακα

2). Ωστόσο, η εμπειρία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι σαφώς μεγαλύτερη, έναντι των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (βλέπε Πίνακα 2).

Πίνακας 1

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και πληροφορίες για μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ηλικία	Μήνες/χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	Μήνες/χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης	Σπουδές	Έτη σπουδών μετά το Λύκειο	Σχολείο σε	Πλήθ. Μαθ.	Φύλο μαθ. με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Τάξη φοίτησης μαθ. με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	Εκπαιδευτική ανάγκη αναπηρία	
Μελ έτη περίπτωσης 1	Γενικής αγωγής	Άντρας	53	13χρ. 5μην.	4μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	2	Κωμόπολη	17	Κορίτσι	Γ'	Προβλήματα ακοής, ΔΕΠΠΥ
	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	25	3χρ. 4μην.	4μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4					
Μελ έτη περίπτωσης 2	Γενικής αγωγής	Γυναίκα	45	14χρ.	6μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4	Μεγάλη πόλη	16	Αγόρι	Α'	Αυτισμός μέσης λειτουργικότητας
	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	39	2χρ.	6μην.	Πτ.Γεν.Αγ., Μετ. Γεν.Αγ.	10					
Μελ έτη περίπτωσης 3	Γενικής αγωγής	Γυναίκα	43	13χρ. 9μην.	7μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4	Χωριό	14	Αγόρι	Β'	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	27	1χρ. 9μην.	1χρ.	Πτ.Ειδ.Αγ.	4					
Μελ έτη περί	Γενικής αγωγής	Γυναίκα	44	15χρ. 7μην.	5μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4	Μεγάλη πόλη	13	Αγόρι	Γ'	Σύνδρομο Asperger

πρω σης 4	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	26	3χρ. 6μην.	1χρ. 5μην.	Πτ.Γεν.Αγ., Μετ.Ειδ.Αγ.	5					
Μελ έτη περί πρω σης 5	Γενικής αγωγής	Γυναίκα	47	17χρ. 6μην.	4μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4	Μεγάλη πόλη	20	Αγόρι	Β'	Αυτισμός μέσης λειτουργικότητας
	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	24	1χρ. 8μην.	1χρ. 8μην.	Πτ.Ειδ.Αγ.	4					
Μελ έτη περί πρω σης 6	Γενικής αγωγής	Άντρας	46	18χρ.	5μην.	Πτ.Γεν.Αγ.	4	Μεγάλη πόλη	13	Κορίτσι	Γ'	Νευρολογικά και ορθοπεδικά προβλήματα, προβλήματα λόγου
	Ειδικής αγωγής	Γυναίκα	28	7χρ.	2χρ. 5μην.	Πτ.Ειδ.Αγ.	4					

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις

	Φύλο	Ηλικία	Μήνες συνολικής προϋπηρεσίας	Μήνες προϋπηρεσίας σε συνεκπαίδευση Μ.Ο.- Τ.Α.
Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	M.O. - T.A.	M.O. – T.A.	M.O. – T.A.	M.O.- T.A.
Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	1,67 – 0,52	46,33 – 3,56	184,50 – 23,89	5,17- 14,67
	2,00 – 0, 00	28,17 – 5,49	38,50 – 24,26	1,17- 9,33

4.9 Διαδικασία

Η διαδικασία είχε ως αρχικό στάδιο την τηλεφωνική και στη συνέχεια διά ζώσης επικοινωνία με το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου, ώστε εκείνος να ενημερωθεί σχετικά με τη φύση και τη σημασία διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας. Επιπλέον, έγινε επίδειξη της «Έγκρισης Διεξαγωγής Έρευνας» που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (βλ. Παράρτημα). Στη συνέχεια, απευθυνθήκαμε μέσω αυτού στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επαναλήφθηκε η παραπάνω διαδικασία, και σε περίπτωση αποδοχής του για συμμετοχή στην έρευνα τους, προχωρήσαμε σε συνεννόηση σχετικά με το χρόνο συλλογής των δεδομένων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Στους δύο εκπαιδευτικούς κάθε μελετώμενης περίπτωσης (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση στον καθένα. Συνολικά χορηγήθηκαν 24 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν συμπληρωμένα 20 ερωτηματολόγια. Το χρονικό διάστημα που δόθηκε για τη συμπλήρωσή τους είναι μία εβδομάδα για κάθε ερωτηματολόγιο. Έγινε παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών, σε προκαθορισμένες από τους εκπαιδευτικούς ημέρες και ώρες. Η διαδικασία της χορήγησης πανομοιότυπων ερωτηματολογίων και της παρατήρησης επαναλήφθηκε έπειτα από αρκετές ημέρες για διαφορετικές δραστηριότητες, μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις που έγιναν ήταν 10 συνολικά, 2-3 ώρες σε κάθε μελέτη περίπτωσης. Η διάρκεια κάθε παρατήρησης ήταν περίπου 45 λεπτά, δηλαδή 1 διδακτική ώρα. Η απόφαση για την επιλογή του συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης συνοδεύτηκε από συνυπολογισμό μιας σειράς ζητημάτων, όπως τα ερευνητικά ερωτήματα, τα άτομα και τη συνθήκη που αποτελούν το επίκεντρο της παρατήρησης, τον τρόπο καταγραφής της παρατήρησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπου

διεξάγεται η παρατήρηση, τα πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ο ερευνητής, συμπληρωματικές πληροφορίες που ενδέχεται να χρειαστούν για μια συνολική εικόνα της κατάστασης, η επεξεργασία της παρατήρησης (Simpson & Tuson, 2003). Η παρατήρηση είναι μη συμμετοχική, καθώς ο ερευνητής έχει το ρόλο του αμέτοχου θεατή, ο οποίος απλώς παρατηρεί την υπό μελέτη κατάσταση (την πορεία διδασκαλίας και την ενδεχόμενη διαφοροποίηση για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) χωρίς προσωπική εμπλοκή. Επιπλέον, η παρατήρηση είναι ορατή/ θεατή, καθώς ο ερευνητής είναι ορατός/ θεατός από τον παρατηρούμενο παρευρισκόμενος στον ίδιο χώρο. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης σειράς παρατηρήσεων είναι ότι είναι συντρέχουσα (in vivo), καθώς η παρατήρηση πραγματοποιείται τη στιγμή της εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Κατά την παρατήρηση, εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν ήταν εφικτό, λόγω διάταξης των θρανίων ή λόγω μεγέθους αίθουσας, να είναι ο παρατηρητής κοντά στην εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (ώστε να αποκομίσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη διαφοροποίηση στο μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και πώς αυτές συνοδεύονται λεκτικά).

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε συνέντευξη αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη με παράλληλη στήριξη. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμάνθηκε από 30-40 λεπτά. Επιλέχθηκε η συλλογή δεδομένων από ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε να συμπληρωθούν στοιχεία που συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων και παρατηρήσεων, να επεξηγηθούν ενδεχόμενες ασάφειες, να γίνει εμβάθυνση στην εκάστοτε κατάσταση που μελετάται και να δημιουργηθεί στην πορεία μια συνολική εικόνα από τα δεδομένα. Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε μετά τη συλλογή και μελέτη των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις παρατηρήσεις. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε, έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων.

4.10 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

4.10.1 Ερωτηματολόγιο

Ένα από τα πλέον συνηθισμένα μέσα συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο είτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί έτοιμο, σε περίπτωση που ένα εργαλείο έχει εντοπιστεί στη βιβλιογραφία και εξυπηρετεί τους σκοπούς της νέας έρευνας, είτε να κατασκευαστεί εξ αρχής ένα καινούριο ερωτηματολόγιο. Σε περίπτωση κατασκευής του, τα στάδια που ακολουθούνται είναι τα εξής: εννοιολογική ανάλυση των μελετώμενων εννοιών, εύρεση των στοιχείων που συνθέτουν τις μελετώμενες έννοιες, διατύπωση λειτουργικών ερωτήσεων, προκαταρκτική/ πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου, τελική μορφή του ερωτηματολογίου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, είναι σημαντικό να ληφθούν υπ' όψιν ποικίλοι παράγοντες που θα συμβάλλουν στο όσο το δυνατόν μεγαλύτερο ποσοστό απόκρισης των συμμετεχόντων (Robson, 2007). Τέτοιοι παράγοντες είναι συχνά η εμφάνιση του ερωτηματολογίου, η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτήσεων και η ύπαρξη απλών οδηγιών, η ύπαρξη συνοδευτικής επιστολής ή συνοδευτικού κειμένου (Robson, 2007).

Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι εύκολο στη συμπλήρωση, ενώ ταυτόχρονα δίνεται αρκετός χώρος για την καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις και οι οδηγίες είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα. Επιπλέον, το συνοδευτικό κείμενο που υπάρχει, είναι προσαρμοσμένο στο κοινό που απευθύνεται (εκπαιδευτικοί) και υποδεικνύει το σκοπό της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια (Δες παράρτημα Α) που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, κατασκευάστηκαν με βάση το ερωτηματολόγιο των Kurth και Keegan (2012). Είναι 2 στο πλήθος (1 για τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, 1 για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής) και παρέχονται δύο φορές στον καθένα. Πρόκειται για ένα γραπτό έγγραφο 6 σελίδων.

Κρίθηκε αναγκαία η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 6 εκπαιδευτικούς με τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα με το δείγμα της έρευνας, ώστε να εντοπιστούν, σε πιλοτικό επίπεδο, ενδεχόμενες δυσκολίες κατανόησης του ερωτηματολογίου, οι οποίες θα ληφθούν υπ' όψιν για το τελικό ερωτηματολόγιο. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ως υπόδειγμα και ένα συμπληρωμένο παράδειγμα ερωτηματολογίου, το οποίο ωστόσο εκ των υστέρων αντιληφθήκαμε ότι κατήυθνε αρκετά τους συμμετέχοντες ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Γι' αυτό το λόγο, αφαιρέθηκε από το τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιγράφεται λεπτομερώς στην πορεία.

Αναλυτικότερα, και στα δύο ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για τους εκπαιδευτικούς (ένα για τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, ένα για τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής) το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό κείμενο που ενημερώνει τους συμμετέχοντες σχετικά με το σκοπό της παρούσας έρευνας. Περιγράφεται συνοπτικά τι ζητείται από τους συμμετέχοντες σε κάθε φάση του χορηγημένου ερωτηματολογίου, δηλαδή η καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων του εκπαιδευτικών και στοιχείων για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, η περιγραφή μιας δραστηριότητας όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές και των διαφοροποιήσεων που ενδεχομένως έγιναν για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και η αξιολόγηση των εν λόγω διαφοροποιήσεων. Τονίζεται η σημασία περιγραφής δραστηριότητας που έχει ήδη πραγματοποιηθεί στο παρόν πλαίσιο στο παρελθόν. Επισημαίνεται επίσης δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν τα δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει τα στοιχεία του που αφορούν: το φύλο, την ηλικία, τους μήνες/ χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, τους μήνες/ χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης, την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκει, τις σπουδές του (Πτυχίο στη Γενική Αγωγή, Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή, Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή, Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή, Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή), τα έτη σπουδών μετά το λύκειο, τον τόπο όπου διδάσκουν (μεγάλη πόλη, κωμόπολη, χωριό) το συνολικό αριθμό των μαθητών στην τάξη, την εκπαίδευση ή μη στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δώσουν πληροφορίες για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όπως το φύλο, η ηλικία, η τάξη, το είδος/ μορφή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, η υποστήριξη που χρειάζεται στη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή(π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) (καθόλου υποστήριξη, έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση, παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης, μερική φυσική βοήθεια, ολική φυσική βοήθεια), υποστήριξη κατά την πρόσληψη νέας γνώσης (όπως παραπάνω).

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται για όλους τους μαθητές. Ζητείται η καταγραφή μιας δραστηριότητας όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήθηκαν, ώστε να εξασφαλισθεί η συμμετοχή του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, αφορά τους μαθησιακούς στόχους, τα εποπτικά μέσα και υλικά, τη μέθοδο διδασκαλίας, την περιγραφή πορείας δραστηριότητας και την αξιολόγηση.

Ακολουθεί η αξιολόγηση δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό. Εδώ ο εκπαιδευτικός αξιολογεί με τη βοήθεια μια πενταβάθμιας κλίμακας (1= συμφωνώ απόλυτα, 5= διαφωνώ απόλυτα) τα εξής: α) ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας: εξετάζεται ο βαθμός ευκολίας των σχεδιασμένων διαφοροποιήσεων, η επαναχρησιμοποίηση των συγκεκριμένων διαφοροποιήσεων, ο βαθμός ανταπόκρισης του μαθητή στις διαφοροποιήσεις, ο βαθμός αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης, β) βαθμός ομοιότητας/ διαφοράς της δραστηριότητας για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: σχετίζεται με τους στόχους που τίθενται, τη δομή/ πορεία της δραστηριότητας, τον απαιτούμενο χρόνο, τη γλώσσα/ ορολογία που χρησιμοποιείται, τα υλικά, τις μεθόδους εργασίας, τις διδαχθείσες δεξιότητες, γ) το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: αφορά τους στόχους της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της, την καταλληλότητά της με βάση την ηλικία, τη δομή/ πορεία της, το χρόνο που διατίθεται για ολοκλήρωση, τη γλώσσα/ ορολογία που χρησιμοποιείται, τα υλικά, τις μεθόδους εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν.

Τα παραπάνω αφορούν στοιχεία που ζητούνται να συμπληρωθούν και από τους δύο εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καλούνται να καταγράψουν αναλυτικά σε ένα ξεχωριστό σημείο τη διαφοροποίηση της δικής τους διδασκαλίας. Σε αυτό το κομμάτι του ερωτηματολογίου με τίτλο «Διαφοροποίηση διδασκαλίας» ζητείται η καταγραφή της διαφοροποίησης που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στους τομείς των μαθησιακών στόχων, των εποπτικών μέσων και υλικών, των μεθόδων και της πορείας διδασκαλίας, καθώς και της αξιολόγησης.

4.10.2 Παρατήρηση

Η παρατήρηση (observation) αποτελεί μια διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών στοιχείων και πληροφοριών, με βάση την παρατήρηση ανθρώπων και περιβαλλόντων (Creswell, 2011). Ο παρατηρητής οφείλει να έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να είναι συγκεντρωμένος, ώστε να μην παραβλέψει στοιχεία που ενδεχομένως φανούν χρήσιμα στην πορεία (Creswell, 2011).

Ορισμένα θετικά χαρακτηριστικά της παρατήρησης είναι η καταγραφή πληροφοριών όπως ακριβώς γίνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά (Creswell, 2011). Επιπρόσθετα πλεονεκτήματα της παρατήρησης ως μέσο συλλογής δεδομένων αποτελούν, σύμφωνα με τον Robson (2007), η αμεσότητα που τη διακρίνει, η ομοιότητά της με την πραγματική ζωή και η απουσία τεχνητότητας. Από την άλλη πλευρά, η παρατήρηση αποτελεί ένα δεσμευτικό μέσο συγκέντρωσης δεδομένων, διότι δεν είναι εφικτό να παρασχεθεί στον ερευνητή πρόσβαση σε όλα τα πλαίσια (Creswell, 2011). Ο Robson (2007) προσθέτει έναν προβληματισμό σχετικά με το βαθμό που ο παρατηρητής επηρεάζει άθελά του μια κατάσταση, καθώς και ότι απαιτείται αρκετός χρόνος για την παρατήρηση.

Η παρατήρηση μπορεί να χαρακτηριστεί με βάση το βαθμό προ- δόμησης στην άσκηση της παρατήρησης και διακρίνεται σε τυπική ή άτυπη παρατήρηση (Robson, 2007). Στην τυπική παρατήρηση, ο παρατηρητής ακολουθεί μια δομημένη κλειδα παρατήρησης και κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό ως προς το τι θα παρατηρήσει (Robson, 2007). Κατά την άτυπη παρατήρηση, ο παρατηρητής είναι πιο ελεύθερος να καταγράψει όσα παρατηρεί με έναν σχετικά αδόμητο τρόπο (Robson, 2007). Μια δεύτερη κατηγοριοποίηση της παρατήρησης σχετίζεται με το βαθμό εμπλοκής του παρατηρητή. Σε γενικές γραμμές,

κάνουμε λόγο για συμμετοχική και μη συμμετοχική παρατήρηση (Creswell, 2011). Στην πρώτη περίπτωση, ο παρατηρητής συμμετέχει ο ίδιος στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στον τόπο παρατήρησης (Creswell, 2011). Όταν πρόκειται για μη συμμετοχική παρατήρηση, ο παρατηρητής καταγράφει, χωρίς να συμμετέχει (Creswell, 2011). Υπάρχει και ο μεταβαλλόμενος ρόλος παρατήρησης, σύμφωνα με τον οποίο ο παρατηρητής προσαρμόζει το ρόλο του με βάση την εκάστοτε κατάσταση (Creswell, 2011).

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, κρίθηκε απαραίτητη η συμπλήρωση των δεδομένων με στοιχεία από παρατήρηση. Η φυσική παρουσία του ερευνητή στο πλαίσιο προσέφερε μια διαφορετική οπτική γωνία στη συλλογή και μετέπειτα ερμηνεία των δεδομένων, προσφέροντας έτσι μια σφαιρικότερη εικόνα των δεδομένων. Επιπλέον, η παρατήρηση αφορούσε μια καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία, γεγονός που απέκλειε τη μη συλλογή δεδομένων για τους σκοπούς της έρευνας. Η επιλογή συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης δικαιολογήθηκε παραπάνω. Ωστόσο, η μη αποκλειστική χρήση της παρατήρησης ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι σημαντική, καθώς είναι πιθανό ο παρατηρητής να ξεκινά τη διαδικασία της παρατήρησης, έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες για το τι πρόκειται να δει. Η χρήση τριών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη) ελαχιστοποιεί αυτόν τον κίνδυνο.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, κρίθηκε σκόπιμη η πραγματοποίηση παρατηρήσεων. Η παρατήρηση βασίστηκε, ως προς το τι παρατηρείται, στο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε και περιγράφηκε παραπάνω. Αφορά τη συμπλήρωση από τον ερευνητή στοιχείων, με βάση μη συμμετοχική παρατήρηση στο μάθημα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών. Η επικέντρωση στα συγκεκριμένα μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά) έγινε για να διατηρηθεί μια ομοιογένεια ως προς τα δεδομένα, καθώς στην ολότητά τους οι εκπαιδευτικοί (γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής) επέλεξαν στα ερωτηματολόγια τους να

ασχοληθούν με δραστηριότητες Γλώσσας και Μαθηματικών. Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν 2 φορές με ένα εύλογο χρονικό διάστημα μεταξύ τους.

Καταγράφηκε μια πορεία διδασκαλίας με τη βοήθεια κλείδας παρατήρησης που κατασκευάστηκε με σκοπό τη διευκόλυνση της καταγραφής της παρατήρησης. Τα βασικά σημεία στην κλείδα παρατήρησης ήταν τα εξής: α) Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα, β) Αφόρμηση: περιγράφεται πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές, καθώς και ενδεχόμενη διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες; (και στις δύο ερωτήσεις προτείνεται να καταγραφούν στρατηγικές/μέθοδοι, υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον), γ) Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό: διασαφηνίζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάστηκε κάτι σε όλους τους μαθητές και πιθανές διαφοροποιήσεις στο συγκεκριμένο τομέα για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (και εδώ προτείνεται η συμπερίληψη στρατηγικών/ μεθόδων και υλικών/εποπτικών μέσων, υποστήριξης από κάποιον, στις σημειώσεις), δ) Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες: καταγράφεται σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές στα πλαίσια της ομάδας, καθώς και στοιχεία σχετικά με το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (εάν έκανε την ίδια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη δραστηριότητα, εάν είχε υποστήριξη, εάν χρησιμοποίησε τα ίδια υλικά, εάν του δόθηκε περισσότερος χρόνος, εάν του δόθηκαν περισσότερες εξηγήσεις) ε) Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος: καταγράφηκε ο τρόπος, με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές, καθώς και για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

4.10.3 Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πλέον συνηθισμένα μέσα συλλογής δεδομένων στην κοινωνική έρευνα. Η ευελιξία που προσφέρει ως μέσο η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματά της (Cohen & Manion, 1994). Προσφέρονται, σε σύγκριση με άλλα μέσα (π.χ. ερωτηματολόγιο, παρατήρηση) ευκαιρίες για εμβάθυνση, για επεξήγηση, για διευκρίνιση των απαντήσεων (Cohen & Manion, 1994). Το ποσοστό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων, σε σχέση με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, είναι καλό (Cohen & Manion, 1994).

Ωστόσο, η συνέντευξη αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, τόσο διότι η διάρκεια της διαδικασία προτείνεται να μην είναι μικρή (ώστε το αποτέλεσμα να θεωρείται αξιόλογο) όσο και η προετοιμασία εκ μέρους του συνεντευκτή πριν τη συνέντευξη (π.χ. απαραίτητες άδειες) και η επεξεργασία των δεδομένων μετά τη συνέντευξη απαιτούν χρόνο (π.χ. απομαγνητοφωνήσεις) (Robson, 2007).

Μια βασική διάκριση αφορά το βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης (Robson, 2007). Η πλήρως δομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, διατυπωμένες σε προκαθορισμένη σειρά (Robson, 2007). Η ημιδομημένη συνέντευξη διακρίνεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η σειρά με την οποία αυτές θα τεθούν δεν είναι σαφώς ορισμένη (Robson, 2007). Στα πλαίσια της ημιδομημένης συνέντευξης, να συνοδευτούν ορισμένες ερωτήσεις με σχετική επεξήγηση, να προστεθούν ή να αφαιρεθούν ερωτήσεις εάν κρίνεται σκόπιμο ανά περίπτωση (Robson, 2007). Στη μη δομημένη συνέντευξη, υπάρχει μια γενική περιοχή γύρω από την οποία κινείται η συνέντευξη (Robson, 2007).

Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται σε μια συνέντευξη είναι δυνατό να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: άμεσες ή έμμεσες, σχετικά με ένα γενικό ή ένα εξειδικευμένο/ ειδικό θέμα, με βάση γεγονότα ή απόψεις, ερωτήσεις ή δηλώσεις (Cohen & Manion, 1994).

Η επιλογή της συνέντευξης ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνα που διεξάγεται δικαιολογείται από την ανάγκη του ερευνητή για εμβάθυνση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και τη διατύπωση συμπληρωματικών ερωτήσεων. Είναι σημαντικό να υπάρχει τέτοιου είδους αρχείο, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι σε γενικές γραμμές πιο αυθόρμητοι και ανοιχτοί σε διευκρινίσεις. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη, εξυπηρετεί τη διαδικασία συλλογής για τρεις λόγους. Πρώτον, ενώ υπάρχει μια δομή για να κατευθύνει το συνεντευκτή, οι επιμέρους ερωτήσεις επιδέχονται προσαρμογές στην εκάστοτε μελέτη περίπτωσης, δίνοντας έμφαση σε σημεία που έχουν αξία κάθε φορά. Δεύτερον, ευνοεί τον συνεντευκτή- ερευνητή κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τη σχετικά μικρή ανάλογη εμπειρία του. Τρίτον, έχει τη μορφή συζήτησης, γεγονός που βοηθά στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου.

Έπειτα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, κατασκευάστηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, ώστε να συλλεχθούν επιπλέον δεδομένα προς επεξεργασία. Οι ερωτήσεις που τίθενται είναι κοινές για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η διάρκεια της συνέντευξης δεν είναι προκαθορισμένη, ενώ κυμαίνεται μεταξύ 30-40 λεπτών. Ωστόσο, η διατύπωση αυτών χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Πρόκειται για μια ατομική ημιδομημένη συνέντευξη που επαφίεται ποικίλες κατηγορίες. Αφού ζητηθεί η άδεια για μαγνητοφώνηση, η διαδικασία της συνέντευξης ξεκινά. Αρχικά, τίθενται ορισμένες εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούν πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ακολουθεί ο κύριος άξονας της συνέντευξης όπου διατυπώνονται ερωτήσεις σχετικά με την κατανόηση της διαφοροποίησης, τους ρόλους και τις αρμοδιότητες του

εκπαιδευτικού, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, τη διαφοροποίηση ως προς τους μαθησιακούς στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το υλικό και τα εποπτικά μέσα, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση, τη διαφοροποίηση ως προς το μάθημα, τα πιθανά εμπόδια και δυσκολίες, τη γενική αποτίμηση για εφαρμογή της διαφοροποίησης και προτάσεις για το μέλλον.

4.11 Ανάλυση

Η ολότητα των δεδομένων από όλα τα εργαλεία αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Τα στοιχεία συγκρίθηκαν μεταξύ τους, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές. Στόχος είναι να εντοπιστούν και να προσδιοριστούν σχέσεις μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών και δεδομένων, ώστε να αναδειχθούν κοινά ή μοναδικά θέματα (Miles & Huberman, 1994). Ορισμένα θέματα προκαθορίστηκαν από την ερευνήτρια, ενώ κάποιες από τις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες προέκυψαν από τα ευρήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, για να αυξηθεί η αξιοπιστία της έρευνας, συλλέχθηκαν δεδομένα από πολλαπλές πηγές και πολλούς συμμετέχοντες.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα τρία εργαλεία κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους Πίνακες 3 και Πίνακας 4. Όσον αφορά στα δεδομένα των συνεντεύξεων, αυτά αναλύθηκαν και με βάση επιπλέον κωδικούς που αφορούν και στοιχεία πέραν των διαφοροποιήσεων, για παράδειγμα συνεργασία εκπαιδευτικών, δυσκολίες, κ.ά.

Πίνακας 3

Στοιχοθεσία	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			καμία
	Εμπλουτισμός/ Συμπλήρωση	Απλοποίηση	Εναλλακτικό/ Διαφορετικό	Διδακτική τροποποίηση	Τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλλακτική/ παράλληλη δραστηριότητα	Θεραπεία/ αποκατάσταση	Εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων	
Μέθοδος/Διαδικασία	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			καμία
	Εμπλουτισμός/ Συμπλήρωση	Απλοποίηση	Εναλλακτικό/ Διαφορετικό	Διδακτική τροποποίηση	Τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλλακτική/ παράλληλη δραστηριότητα	Θεραπεία/ αποκατάσταση	Εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων	
Αξιολόγηση	Περιεχομένου			Διαδικασίας		Εναλλακτική			καμία
	Εμπλ ουτισμός/ Συμπ λήρωση	Απ λοποίηση	Ενα λλακτικό/ Δια φορετικό	Διδ ακτική τροποποίηση	Τροπ οποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα	Εναλ λακτική/ παρά λληλη δραστηριότητα	Θερα πεία/ αποκ ατάσταση	Εκμ άθηση λειτ ουργικών δεξι οτήτων	

Πίνακας 4

Ατομικές Χορηγήσεις*								
Στοιχοθεσία	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητές	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία
Μέθοδος/διδασκαλία	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητές	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία
Αξιολόγηση	Ειδικός Παιδαγωγός	Βοήθεια από συμμαθητές	Κάποιος γράφει γι' αυτόν	Τροποποιήσεις στο χώρο	Περισσότερο χρόνο	Υποστηρικτική τεχνολογία	Άλλο	Καμία

4.12 Ανάλυση πινάκων

Ο Πίνακας 3 αναφέρεται σε τριών ειδών διαφοροποιήσεις: τις διαφοροποιήσεις περιεχομένου, τις διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας και τις διαφοροποιήσεις που ακολουθούν με εναλλακτική/ διαφορετική κατεύθυνση. Αναλυτικότερα, με βάση τις διαφοροποιήσεις περιεχομένου, αλλάζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας (για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται διαφορετικά αναγνωστικά κείμενα). Η αλλαγή αυτή γίνεται μέσα από στόχους εμπλουτισμού/συμπλήρωσης (όπως, για να ολοκληρώσει τις ασκήσεις στη φωτοτυπία των μαθηματικών χρειάζεται να συζητήσει/επικοινωνήσει με το συμμαθητή του θέτοντας ερωτήσεις), απλοποιημένους στόχους (όπως, πιο εύκολα κείμενα για ανάγνωση ή λιγότερες ασκήσεις στα μαθηματικά) ή εναλλακτικούς/διαφορετικούς στόχους (για παράδειγμα, μέσω προσθήκης ενός επικοινωνιακού στόχου για μαθητές με βαριά νοητική αναπηρία). Η δεύτερη κατηγορία διαφοροποιήσεων που αναφέρονται στον Πίνακα 4 είναι οι διαφοροποιήσεις μεθόδου/διαδικασίας διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση αλλάζει ο τρόπος που ο μαθητής θα έχει πρόσβαση στις δραστηριότητες ή εργασίες της τάξης και πώς ο ίδιος ο μαθητής θα παρουσιάσει αυτό που έμαθε. Περιλαμβάνει διδακτικές τροποποιήσεις (όπως, εξατομικευμένη διδασκαλία, διδασκαλία σε ομάδες, διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης του μαθήματος, χάρτες, διαγράμματα) και τροποποιήσεις στο μαθησιακό αποτέλεσμα (χαρακτηριστικό παράδειγμα : λέει προφορικά τι κατάλαβε από την ιστορία και δεν το γράφει όπως κάνουν οι υπόλοιποι, φτιάχνει την πλοκή μιας ιστορίας με εικόνες αντί να τη γράφει σε κείμενο, ολοκληρώνει πράξεις με ένα προσθετέο και όχι με δύο όπως η υπόλοιπη τάξη). Το τρίτο είδος διαφοροποιήσεων επαφίεται σε έναν διαφορετικό/εναλλακτικό προσανατολισμό, όπου αλλάζουν οι στόχοι, οι μέθοδοι διαδικασίες και οι δραστηριότητες. Περιλαμβάνουν εναλλακτικές/διαφορετικές δραστηριότητες (όπως, στόχοι για βελτίωση συμπεριφοράς και επικοινωνίας όταν οι υπόλοιποι εργάζονται σε

ακαδημαϊκούς στόχους), διδασκαλία για θεραπεία/αποκατάσταση (περιλαμβάνονται: εξατομικευμένη εργασία με λογοπεδικό μέσα στην τάξη, εξατομικευμένη διδασκαλία στην ανάγνωση όταν οι άλλοι εργάζονται σε ζευγαράκια και διαβάζουν ο ένας στον άλλο) και εκμάθηση λειτουργικών δεξιοτήτων (για παράδειγμα, μαθαίνει να φυτεύει όταν οι άλλοι κάνουν μαθηματικά, εργάζεται σε μανάβικο ενώ οι άλλοι κάνουν φυσική στην τάξη).

Ο Πίνακας 4 ουσιαστικά αφορά στη διαφοροποίηση μεθόδου/ διαδικασίας και συγκεκριμένα τις ατομικές χορηγήσεις. Ειδικότερα, επαφίεται στον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες βοηθιέται. Ενδέχεται να λαμβάνει βοήθεια από τον ειδικό παιδαγωγό. Η βοήθεια αυτή μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές και διαστάσεις. Επίσης, μπορεί να δέχεται βοήθεια από έναν ή περισσότερους συμμαθητές (όπως ομάδα συμμαθητών), ενώ μπορεί κάποιος να έχει αναλάβει να γράφει για αυτόν, ό, τι χρειάζεται. Ακόμη, ενδέχεται να γίνονται προσαρμογές στο χώρο και στο χρόνο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα σημείωσης παρουσίας ή μη υποστηρικτικής τεχνολογίας. Προσφέρεται ακόμη η επιλογή «Άλλο» όπου καταγράφεται η ατομική χορήγηση που δεν μπορεί να ενταχθεί στις προαναφερθείσες κατηγορίες. Τέλος, σε περίπτωση που δεν εντοπίζεται κανενός είδους ατομική χορήγηση, ο ερευνητής βάζει X στο κουτάκι «Καμία».

Ο ερευνητής καλείται να βάλει X σε όσα από τα κουτάκια αντιστοιχούν στο εν λόγω περιεχόμενο.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων δεν περιορίστηκε στη συμπλήρωση των παραπάνω πινάκων, αλλά προστέθηκαν και επιπλέον κατηγορίες που αφορούσαν τομείς και πέραν των διαφοροποιήσεων. Οι γενικότερες κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής: κατανόηση της αναπηρίας, κατανόηση της διαφοροποίησης, ρόλοι και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, είδος διαφοροποιήσεων, προτάσεις, δυσκολίες,

αξιολόγηση των διαφοροποιήσεων. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούνται από μικρότερες κατηγορίες, ώστε να διευκολυνθεί η ερευνητρια κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων και τη μετέπειτα σύνθεση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των διαφοροποιήσεων με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αλλά και των διαφοροποιήσεων που σημειώθηκαν μέσω παρατήρησης, αυτή πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνήτριες. Αναλυτικότερα, οι δύο ερευνήτριες κλήθηκαν να μελετήσουν τα ερωτηματολόγια και τις κλείδες παρατήρησης, κατηγοριοποιώντας κατά την κρίση τους τις διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, έβαζαν ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι του πίνακα. Ακολούθησε η σύγκριση των κατηγοριών από τις δύο ερευνήτριες, και συζητήθηκαν τυχόν διαφωνίες, ώστε να λυθούν. Το ποσοστό συμφωνίας των ερευνητριών ήταν περίπου 85%.

4.13 Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα μιας έρευνας αφορά στο βαθμό, κατά τον οποίο αυτή είναι ακριβής, αληθινή ή ορθή. Είναι πιθανό να εμφανιστούν απειλές στην εγκυρότητα, οι οποίες μπορούν αν ελαχιστοποιηθούν (εάν όχι να εξαλειφθούν), με βάση ένα εύρος στρατηγικών που έχουν σαφώς οριστεί από τον Padgett (1998). Οι σπουδαιότερες από αυτές τις στρατηγικές είναι οι ακόλουθες: παρατεταμένη εμπλοκή, ενημέρωση και υποστήριξη συναδέλφων, ανάλυση της αρνητικής συμπεριφοράς, πλήρης καταγραφή δραστηριοτήτων, τριγωνισμός (Padgett, 1998).

Η τελευταία αναφερόμενη στρατηγική, δηλαδή ο τριγωνισμός αφορά τη χρήση πολλών διαφορετικών πηγών που βοηθούν στη μετέπειτα εξαγωγή συμπερασμάτων (Robson,

2007). Ο τριγωνισμός διακρίνεται σύμφωνα με τον Denzin (1988) σε τριγωνισμό δεδομένων (δεδομένα από πολλαπλά μέσα), τριγωνισμό παρατηρητή (περισσότεροι από ένας παρατηρητές), μεθοδολογικό τριγωνισμό (ποιοτική και ποσοτική μέθοδος) και θεωρητικό τριγωνισμό (πολλαπλές θεωρίες).

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την αύξηση της εγκυρότητας, εφαρμόσαμε τριγωνισμό δεδομένων, καθώς συλλέξαμε δεδομένα από 3 μέσα συλλογής δεδομένων που κατασκευάστηκαν για αυτό το σκοπό: ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, δε μας ενδιαφέρει η δυνατότητα γενίκευσης-εξωτερικής εγκυρότητας, γεγονός το οποίο προσυπογράφεται από το σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε ασφαλή και αξιόλογα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο δείγμα.

4.14 Αξιοπιστία

Σύμφωνα με τον Bell (1999), η αξιοπιστία αφορά το βαθμό στον οποίο μια διαδικασία καταλήγει σε ίδια αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση, διατηρώντας τις συνθήκες σταθερές. Ορισμένοι τρόποι για να ελεγχθεί η αξιοπιστία είναι η επαναχορήγηση, η μέθοδος της διαίρεσης, η μέθοδος των εναλλακτικών τύπων (Bell, 1999).

Θεωρείται σημαντική η χορήγηση πιλοτικού ερωτηματολογίου, ώστε να διασαφηνίζονται διάφορα ζητήματα, όπως ζητήματα αξιοπιστίας (Bell, 1999). Πρωταρχικής

σημασίας είναι εάν οι οδηγίες και οι ερωτήσεις που παρέχονται είναι σαφείς (Bell, 1999). Επιπλέον, πρέπει να εκτιμηθεί ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωσή του και αν αποκλίνει από τον εκτιμώμενο από τον ερευνητή χρόνο (Bell, 1999). Επιπλέον, ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες κατευθυνόμενων απαντήσεων στο αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο που έπεται το πιλοτικό, καθώς ο ερευνητής θα προβεί σε βελτιώσεις, διορθώσεις και αντικαταστάσεις αποσπασμάτων του ερωτηματολογίου (Bell, 1999). Τα παραπάνω στοιχεία οδήγησαν στο συμπέρασμα επιβεβλημένης χορήγησης πιλοτικού ερωτηματολογίου, το οποίο περιγράφηκε σε προηγούμενη ενότητα.

Η αξιοπιστία ενισχύθηκε μέσα από τη σαφή περιγραφή των βημάτων που ακολουθήθηκαν στην έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο, άλλοι ερευνητές, σε περίπτωση που επιθυμούν να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία, θα είναι σε θέση να καταλήξουν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Επιπρόσθετα, επιτύχαμε υψηλότερη αξιοπιστία, αυξάνοντας της αξιοπιστία μεταξύ ερευνητών (interrater reliability). Ο βαθμός συνέπειας των εκτιμήσεων μεταξύ των δύο ερευνητών είναι μεγάλος, εξασφαλίζοντας συμφωνία 85%, καθώς τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δύο εκ των τριών πηγών (ερωτηματολόγιο, παρατήρηση) εκτιμήθηκαν και από άλλον ερευνητή, μη εμπλεκόμενου στη διαδικασία, όπως αναφέρεται αναλυτικότερα παραπάνω.

5. Αποτελέσματα

5.1 Κατανόηση του όρου «διαφοροποίηση»- Εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Συνολικά, 5 εκπαιδευτικοί (2 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και 3 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) κατανοούν τη διαφοροποίηση ως αλλαγές στη μέθοδο. Αν και ο αριθμός των 5 εκπαιδευτικών σε σύνολο 12 εκπαιδευτικών δεν αντιστοιχεί σε υψηλό ποσοστό, ωστόσο αποτελούν την πλειονότητα όσων απάντησαν.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

«διαφοροποίηση στη μάθηση, με το χρησιμοποιούμε διαφορετικά μέσα και υλικά, όπως οπτικοακουστικό υλικό για να μάθουμε κάτι σε ένα μαθητή που δεν μπορεί να το κατανοήσει με την κλασική μέθοδο»

«διαφορετικό υλικό, διαφορετική ας πούμε αντιμετώπιση, διαφορετική μέθοδο»

«Η διαφοροποίηση στις αρχές... δεν ήταν τόσο γρήγορος να κάνει τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις με κρατούμενα κι αυτά... χρησιμοποιούσε πολλές φορές η κοπέλα της παράλληλης στήριξης τα ξυλάκια...»

Τα παραπάνω επαυξάνονται και από την προτίμηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών για χρήση και εφαρμογή διαφοροποιήσεων που σχετίζονται με τη μέθοδο.

Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις, με βάση τον τρόπο με τον οποίο τις κατανοούν.

Μόνο 2 εκπαιδευτικοί (1 εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) κατανοούν τη διαφοροποίηση ως διαφοροποίηση περιεχομένου.

Παραδείγματα:

«Στο να διαφοροποιηθούμε.... στο είδος της εργασίας που θα δώσεις σε κάποιους μαθητές.»

«..μπορεί να είναι μια επιπλέον εργασία, μια πρόσθετη εργασία, κάτι τέτοιο»

«Αλλάζουμε διάφορα πραγματάκια, για παράδειγμα... τις εργασίες.»

Όσα αναφέρονται, επιβεβαιώνονται σχετικά και στην πράξη, διότι μέσω των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων διαπιστώνεται ελάχιστη αναφορά σε διαφοροποιήσεις περιεχομένου. Οπότε και σε αυτή την περίπτωση, εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις όπως τις κατανοούν ή αντίστοιχα δεν εφαρμόζουν διαφοροποιήσεις, καθώς δεν τις αντιλαμβάνονται ως διαφοροποιήσεις.

5.2 Είδη διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί

5.2.1 Διαφοροποίηση μεθόδου/ διαδικασίας

Στη συντριπτική πλειονότητα των διαφοροποιήσεων, μέσω των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, παρατηρήσεων και συνεντεύξεων, γίνεται αναφορά κυρίως σε διαφοροποίηση μεθόδου/ διαδικασίας. Αναλυτικότερα,

- Στα ερωτηματολόγια:

5 από τους 6 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 6 από τους 6 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφέρονται σε χρήση διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής:

«διδασκαλία εξατομικευμένη (κυρίως στις δραστηριότητες λύσης προβλημάτων)»

«διδασκαλία με αμοιβές»

«διδασκαλία με εικόνες (για την οργάνωση πλάνου ιστορίας)»

«διδασκαλία με σύμβολα- εικόνες για αυτοματοποίηση προπαίδειας»

«...εκμεταλλευόμενοι τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κάποιοι μαθητές κατά την πορεία διδασκαλίας, σε πολλές περιπτώσεις δημιουργήθηκαν μικρές ομάδες μαθητών γύρω από το μαθητή που με τα καπάκια και τη βοήθειά μου προσπαθούσαν να λύσουν προβληματικές καταστάσεις με αφαιρέσεις. Τέλος σε κάποιες δραστηριότητες του βιβλίου

χρειάστηκε να επέμβω είτε προφορικά αλλάζοντας την εκφώνηση προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή, είτε γραπτά οπτικοποιώντας την αφαίρεση με διαφορετικό τρόπο (π.χ. παρατήρησα ότι αντιλαμβανόταν καλύτερα την αφαίρεση όταν ο αφαιρετέος είχε πάνω του το σχηματισμό X της διαγραφής).»

- Στις παρατηρήσεις:

Και στις 6 μελέτες περίπτωσης διαπιστώθηκε χρήση διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας.

Χαρακτηριστικά φαίνεται ότι:

«Η μαθήτρια έχει πιο αργό ρυθμό και χρειάζεται περισσότερο χρόνο ενώ η διδασκαλία βασίζεται στην αμοιβή (αυτοκόλλητα).»

«..η ειδική παιδαγωγός υπενθυμίζει στη μαθήτρια με ΕΕΑ ότι αριστερά της είναι κολλημένο στο θρανίο (μόνο για εκείνη) ένα πλαστικοποιημένο φυλλάδιο με τους χρόνους.»

«Κατά την υπογράμμιση, ο μαθητής με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες χρειάζεται συνεχή παρότρυνση και ενθάρρυνση για να συνεχίσει.»

- Στις συνεντεύξεις:

4 από τους 6 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 6 από τους 6 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Μερικές φορές όταν χρειάζεται έχω χρησιμοποιήσει πινακάκια, οπτικό υλικό, αυτά κυρίως είναι διαφοροποιημένα.»

«Για το συγκεκριμένο μαθητή, ο ρυθμός και ο χρόνος που απαιτείται είναι λίγο περισσότερος από τους άλλους.»

«στον πολλαπλασιασμό ...Ό, τι κάναμε για τα άλλα παιδιά, τη διαδικασία, τον αλγόριθμο, το ίδιο. Απλώς, ο Βαγγέλης, το παιδάκι που έχει την παράλληλη στήριξη, έχει μια βοήθεια περισσότερη.»

«Κάποια φυσικά αντικείμενα, ώστε να γίνει καλύτερα η αισθητοποίηση. Έχουμε χρησιμοποιήσει ακόμη και ξυλάκια φέτος, εικόνες, ζωγραφιές.»

5.2.2 Διαφοροποίηση περιεχομένου

Διαφαίνεται:

- Από ερωτηματολόγια:

Μόνο 1 εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και 1 εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προέβησαν σε διαφοροποιήσεις περιεχομένου. Συγκεκριμένα, επιχειρείται απλοποίηση στόχων. Τίθενται λιγότεροι μαθησιακοί στόχοι για το μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, σε σύγκριση με αυτούς που τίθενται για τους υπόλοιπους μαθητές. Όσον αφορά στην απλοποίηση δραστηριοτήτων, αναφέρεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

«δραστηριότητες π.χ. προβλήματα με πιο απλούς αριθμούς και πιο απλά ζητούμενα για καλύτερη κατανόηση»

- Από παρατηρήσεις:

Σε 2 από τις 6 μελέτες περίπτωσης παρατηρείται διαφοροποίηση περιεχομένου, εστιάζοντας στην απλοποίηση. Χαρακτηριστικά παρατήρησα τα εξής:

«Η ειδική παιδαγωγός κάνει πιο απλές ερωτήσεις στο μαθητή με ΕΕΑ, όπως «Έχει δει ποτέ πεύκο;»

«Αρχικά, ακολουθήθηκαν τα ίδια βήματα και για την συγκεκριμένη μαθήτριά. Η μόνη διαφορά υπήρξε στην δημιουργία της πρόσκλησης. Ο δάσκαλος Γενικής είχε ετοιμάσει μία πρόσκληση στολισμένη και με γραμμές, για να μεταφέρει απλά η μαθήτριά την πρόσκληση.»

- Από συνεντεύξεις:

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων 5 από τους 6 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και 6 από τους 6 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους διαφοροποίηση περιεχομένου, αναφερόμενοι πέρα από την απλοποίηση και σε εμπλουτισμό/ συμπλήρωση περιεχομένου. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα αποσπάσματα:

«κάνουμε απλοποίηση των προβλημάτων»

«Απλώς, ορισμένες φορές βάζουμε και άλλους στόχους για τη μαθήτριά»

«Τους στόχους δεν τους διαφοροποιούμε ιδιαίτερα. Υπήρχε μια απλούστευση ή από τους 3 κρατούσαμε τους 2 ή τους ιεραρχούσαμε.»

«Σε κάποιους, έναν δύο μαθητές, ίσως να τους αφαιρέσω μία- δύο εργασίες, ανάλογα με το πού υστερούν, σε εργασίες που έχουν πολύ γράψιμο, ή αν υστερούν στην ανάγνωση ασκήσεις που έχουν πολύ διάβασμα.»

«μπορεί να είναι μια επιπλέον εργασία, μια πρόσθετη εργασία, κάτι τέτοιο»

«κάποιες πιο απλές ασκήσεις»

«στην Ιστορία που δεν μπορούν κάποια παιδιά να μάθουν ολόκληρο το κείμενο, κάποια επιλεγμένα κομμάτια, ανάλογα με το κείμενο»

«σχεδόν ίδιοι στόχοι»

«Το περιεχόμενο... αν χρειαστεί θα το αλλάξω. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά ήταν μια άσκηση στο τετράδιο εργασιών που έπρεπε να την κάνουμε πιο αναλυτικά από ό, τι την έκανε ο δάσκαλος στον πίνακα.»

5.2.3 Εναλλακτική διαφοροποίηση

Μια εναλλακτική προσέγγιση στον τομέα των διαφοροποιήσεων αναφέρθηκε από 2 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σύνολο 6 εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και 6 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

- Αναλυτικότερα, από παρατήρηση αναφέρεται ότι:

«Ο Διονύσης δεν ασχολήθηκε καθόλου με τις ασκήσεις από το τετράδιο εργασιών και ασχολήθηκε με ένα απλοποιημένο φυλλάδιο που είχε ετοιμάσει η ειδική παιδαγωγός για αυτόν. Το φυλλάδιο είχε δύο στήλες, στη μία έπρεπε να κολλήσει εικόνες (τις οποίες πρώτα έπρεπε να κόψει) και στο άλλο έγραφε τη σημασία των εικόνων. Χρησιμοποίησε μόνος του το ψαλίδι. Οι λέξεις και οι εικόνες ήταν ίδιες με τις λέξεις που βρίσκονταν στις ασκήσεις που έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Διονύσης... ζωγραφίζει κάτι στο τετράδιό του.»

- Επίσης, από συνέντευξη αναφέρεται ότι:

«Συνήθως την ώρα της Μελέτης Περιβάλλοντος, αν κάτι δεν έχει καταλάβει καλά, κάνουμε εμείς κάτι δικό μας, πέρα από αυτό που κάνει η τάξη.»

5.3 Είδη διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρονται σε κάθε είδος διαφοροποιήσεων με την εξής συχνότητα ανά εργαλείο:

Πίνακας 5

Ερωτηματολόγια	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας: 5 από τους 6
	διαφοροποιήσεις περιεχομένου: 1 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις: 0 από τους 6
Παρατηρήσεις	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας: 6 από τους 6

	διαφοροποιήσεις περιεχομένου: 2 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις: 0 από τους 6
Συνεντεύξεις	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας: 4 από τους 6
	διαφοροποιήσεις περιεχομένου: 5 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις: 0 από τους 6

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται σε κάθε είδος διαφοροποιήσεων με την εξής συχνότητα ανά εργαλείο:

Πίνακας 6

Ερωτηματολόγια	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας: 6 από τους 6
	διαφοροποιήσεις περιεχομένου: 1 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις: 0 από τους 6
Παρατηρήσεις	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας: 6 από τους 6
	διαφοροποιήσεις περιεχομένου: 2 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις: 1 από τους 6

Συνεντεύξεις	διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας:
	6 από τους 6
	διαφοροποιήσεις περιεχομένου:
	6 από τους 6
	εναλλακτικές διαφοροποιήσεις:
	1 από τους 6

Συνολικά, με βάση στοιχεία που συλλέχθηκαν από τα εργαλεία (ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υπερτερούν ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων, τόσο ως προς το πλήθος όσο και ως προς την ποικιλία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν περισσότερο διαφοροποιήσεις μεθόδου και περιεχομένου, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα αναφέρονται και σε εναλλακτικές διαφοροποιήσεις. Το είδος διαφοροποιήσεων που υπερισχύει τόσο στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι οι διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας.

5.4 Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Αποκλειστικά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σε 4 από τις 6 μελέτες περίπτωσης, αναφέρουν ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, την εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Αναλυτικότερα, από τα λεγόμενά τους αναδύονται τα εξής:

«Αυτό το έχει αναλάβει η συνάδελφος της παράλληλης στήριξης.»

«Υπάρχουν στη διδασκαλία διαφοροποιήσεις, αλλά από τη

συνάδελφο.»

«Για τη Χριστίνα υπάρχει κάποια διαφοροποίηση, την οποία έχει

αναλάβει η συνάδελφος της παράλληλης στήριξης.»

«Η δασκάλα της παράλληλης. Γι' αυτό το λόγο είναι στην τάξη.»

5.5 Αξιολόγηση δραστηριοτήτων

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, και συγκεκριμένα τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από την αξιολόγηση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων με χρήση μια πενταβάθμιας κλίμακας, γίνεται αναφορά στα ακόλουθα στοιχεία των κατηγοριών: 1) ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, 2) πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ, και 3) πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έρχονται κατά μέσο όρο σε συμφωνία στη συνολική αξιολόγηση και ως προς τους τρεις τομείς (ευκολία, ομοιότητα, προσαρμογή), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7. Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι αξιολόγησης και στις δύο ομάδες συμμετεχόντων- εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ των επιλογών 1 και 2 που αντιστοιχούν στο «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ». Αυτό φανερώνει μια επιείκεια στην κρίση των εκπαιδευτικών για το έργο τους, μεροληπτώντας για την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πιθανό να δημιουργήσουν διαφοροποιήσεις που είναι εύκολες στη χρήση και προσαρμόζονται στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια διαφοροποιήσεις που είναι παρόμοιες με

την αρχική δραστηριότητες. Στους Πίνακας 7 και Πίνακας 8 που ακολουθούν παρατίθενται τα αντίστοιχα στοιχεία.

Πίνακας 7

Αξιολόγηση διαφοροποιήσεων

		M.O.	T.A.
εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Ευκολία	1,38	0,51
	Ομοιότητα	1,62	1,01
	Προσαρμογή	1,35	0,60
εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Ευκολία	1,22	0,42
	Ομοιότητα	1,89	0,98
	Προσαρμογή	1,25	0,44

Πίνακας 8

Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις

	M.O.	T.A.
εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	1,45	0,26
εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	1,45	0,32

	M.O.	T.A.

Ευκολία	1,30	0,06
Ομοιότητα	1,75	0,02
Προσαρμογή	1,32	0,12

6. Συζήτηση

6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στη σύνδεση του τρόπου κατανόησης του όρου «διαφοροποίηση» με την εφαρμογή διαφοροποιήσεων, διαπιστώνεται ότι η σύνδεση αυτή είναι ισχυρή και αφορά τις διαφοροποιήσεις στη μέθοδο και τις διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες- εκπαιδευτικοί που κατανοούν τη διαφοροποίηση ως αλλαγές στη μέθοδο, επιλέγουν τη χρήση και εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αποτελούν την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Ακολούθως, οι συμμετέχοντες- εκπαιδευτικοί που κατανοούν τη διαφοροποίηση ως αλλαγές στο περιεχόμενο, αναφέρονται σε πρακτικό επίπεδο σε διαφοροποιήσεις στα πλαίσια του περιεχομένου.

Όσον αφορά στη διερεύνηση του είδους διαφοροποίησης που χρησιμοποιείται συχνότερα από το σύνολο των συμμετεχόντων- εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής), προσδιορίστηκε ότι σχεδόν σε όλες τις μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκε εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας. Τα στοιχεία αυτά συλλέχθηκαν με τη χρήση τριών διαφορετικών μέσων: ερωτηματολογίων, παρατηρήσεων και συνεντεύξεων.

Όσον αφορά στο ερώτημα που αναφέρεται στη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη χρήση και εφαρμογή διαφοροποιήσεων, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν το προβάδισμα τόσο ως προς το πλήθος όσο και ως προς την εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Αναλυτικότερα, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη συχνότητα διαφοροποιήσεις μεθόδου και περιεχομένου, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αναφέρονται και σε εναλλακτικές διαφοροποιήσεις, κάτι το οποίο δε συμβαίνει εκ μέρους των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Αναφορικά με το ερώτημα που σχετίζεται με τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εφαρμογή διαφοροποιήσεων, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής καταλήγει στο συγκεκριμένο προσδιορισμό ρόλου για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που διδάσκουν στην ίδια αίθουσα με εκείνους.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που περιγράφηκαν στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν από τους συμμετέχοντες-εκπαιδευτικούς, αυτή κινήθηκε σε πλαίσια που δε συμβαδίζουν αρκετά με τα συλλεχθέντα στοιχεία, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής) αξιολογούν το έργο τους ευνοϊκά, απαντώντας με συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία στις δηλώσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση, και συγκεκριμένα τους τομείς της ευκολίας, της ομοιότητας και της προσαρμογής. Ακόμη, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πιθανό να ασχοληθούν με διαφοροποιήσεις δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζονται από ευκολία στη χρήση και μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.2 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

6.2.1 Κατανόηση του όρου διαφοροποίηση- Εφαρμογή διαφοροποιήσεων

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και νοηματοδοτούν τον όρο διαφοροποίηση ενδέχεται να σχετίζεται με την επιλογή του είδους των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζονται από εκείνους στην πορεία. Με βάση τα ερευνητικά πορίσματα των Kurth και Keegan (in press), η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από περιοχή, θέση και επίπεδο εμπειρίας χρησιμοποίησαν διαφοροποιήσεις μεθόδου, διαφοροποιήσεις περιεχομένου και εναλλακτικές διαφοροποιήσεις με τις ακόλουθες συχνότητες: 53%, 32%, 16%, αντίστοιχα. Το εν λόγω αποτέλεσμα συνάδει με το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας. Με βάση αποτελέσματα τόσο της παρούσας έρευνας όσο και άλλων ερευνών, αναμένεται μια υπεροχή των διαφοροποιήσεων μεθόδου. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ένα αποτέλεσμα που αντιτίθεται στα παραπάνω. Σε έρευνα των Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker, & Agran, (2003), μόνο στο 3% των παρατηρήσεων σε τάξεις όπου φοιτούν μαθητές με νοητική καθυστέρηση, προσφέρονταν υλικά, τα οποία ήταν σαφώς προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτών των παιδιών (). Όσον αφορά στην εφαρμογή διαφοροποιήσεων, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έχει οριστεί με σαφήνεια πόσο συχνά εφαρμόζονται διαφοροποιήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καταγραφή αυτής της συχνότητας δεν επιτεύχθηκε στην έρευνα των Kurth, Gross, Lovinger και Catalano (2012). Σύμφωνα με τον Subban (2006), η αποδοχή των εκπαιδευτικών για μια πληθώρα διαφοροποιήσεων είναι ένα σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην κατανόηση του λόγου χρήσης και εφαρμογής διαφοροποιήσεων για μαθητές που αντιμετωπίζουν πιθανές δυσκολίες. Το παραπάνω

επαυξάνει την ύπαρξη σύνδεσης του τρόπου κατανόησης του όρου «διαφοροποίηση» με την εφαρμογή διαφοροποιήσεων, στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

6.2.2 Σύγκριση δεδομένων από ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις

Με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια και τις παρατηρήσεις, η πλειονότητα των διαφοροποιήσεων αφορούν τη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου αναφέρεται διαφοροποίηση περιεχομένου. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να καταφύγουν στη λύση της απλοποίησης, απλοποιώντας άλλοτε τους στόχους που τίθενται και άλλοτε τις ασκήσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα εναρμονίζονται με τα αποτελέσματα αντίστοιχης έρευνας των Kurth και Keegan (2012).

Ωστόσο, τα δεδομένα των συνεντεύξεων δε συνάδουν απόλυτα με όσα συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και τις παρατηρήσεις. Αν και οι διαφοροποιήσεις που αναφέρονται σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι οι διαφοροποιήσεις σε πλαίσιο μεθόδου, ωστόσο αναφέρονται αρκετές διαφοροποιήσεις περιεχομένου (σχεδόν ίσες στον αριθμό με τις διαφοροποιήσεις μεθόδου), καθώς και μια εναλλακτική διαφοροποίηση. Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι εναλλακτικές διαφοροποιήσεις καταλαμβάνουν την τελευταία θέση στην προτίμηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, επαυξάνεται από την αντίστοιχη έρευνα των Kurth και Keegan (2012).

Τα παραπάνω υποδηλώνουν μια αναντιστοιχία των λεγομένων των εκπαιδευτικών. Είναι πιθανό στο πλαίσιο των συνεντεύξεων να αναφέρουν όσα θα έπρεπε και όσα θα

επιθυμούσαν να κάνουν, θέλοντας ταυτόχρονα να δείξουν μια καλή εικόνα στην ερευνήτρια. Η κεντρική ιδέα περί επικράτησης διαφοροποιήσεων μεθόδου εξακολουθεί να ισχύει.

6.2.3 Συχνότερη εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας

Η συχνότερη χρήση διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες συνδέεται έντονα με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν οι εκπαιδευτικοί τον όρο διαφοροποίηση. Επιπλέον, ενδέχεται να τους φαίνεται πιο άμεση και πιο χειροπιαστή η διαφοροποίηση τέτοιου είδους. Ακόμη, και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις, εφαρμόζοντας τες συχνά και για την ολομέλεια της τάξης. Η συχνότερη εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη διαφοροποιήσεων, συμφωνεί με τα αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα των Janney και Snell (2004). Βάσει της τελευταίας αναφερόμενης έρευνας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων- εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά αυτού, επιλέγει να χρησιμοποιήσει διαφοροποιήσεις μεθόδου/ διαδικασίας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την πρόσβαση και τη συμμετοχή στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Η αποδοχή των διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Cardona-Molto, 2003), επαυξάνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής προτιμούν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων μεθόδου/ διαδικασίας.

6.2.4 Διαφοροποίηση περιεχομένου

Από τα στοιχεία των αποτελεσμάτων θα μπορούσε εύκολα να διαπιστωθεί ότι υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ των λεγομένων τους (στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των συνεντεύξεων) και όσων εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην πράξη (στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων και των παρατηρήσεων). Αυτό πιθανόν δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δείξουν μια θετική εικόνα στην ερευνήτρια, εμπλουτίζοντας ουσιαστικά όσα εφαρμόζουν με όσα θεωρούν ότι θα έπρεπε να εφαρμόζουν.

6.2.5 Εναλλακτική διαφοροποίηση

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εναλλακτική διαφοροποίηση αναφέρεται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γεγονός που δικαιολογείται ενδεχομένως από τις ελλείψεις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, ώστε αυτοί να προβούν σε διαφοροποιήσεις που είναι δομημένες με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο. Επιπλέον, ενδέχεται να φαίνεται στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ως κάτι πέραν των αρμοδιοτήτων τους. Πιθανό είναι επίσης να συνδέεται με την οριοθέτηση που τίθεται βάσει νόμου, προσανατολίζοντας τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε μια αποκλειστική ενασχόληση με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ό, τι σχετίζεται με αυτούς. Τέλος, μια εναλλακτική διαφοροποίηση απαιτεί χρόνο τόσο για το σχεδιασμό της όσο και για την εφαρμογή της. Οπότε ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να αποποιούνται τέτοιας ευθύνης, τονίζοντας ότι έχουν υπό την εποπτεία τους την ομαλή λειτουργία και ροή της διδασκαλίας του συνόλου της τάξης. Η χρήση ελάχιστων

εναλλακτικών διαφοροποιήσεων συνδέεται με το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες- εκπαιδευτικούς δεν κατανοεί τον όρο διαφοροποίηση με αυτόν τον τρόπο.

6.2.6 Είδος διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής

Σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα, είναι φανερό ότι το εύρος και το πλήθος της εφαρμογής διαφοροποιήσεων είναι μεγαλύτερο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όπως φαίνεται στο κομμάτι των αποτελεσμάτων παραπάνω. Αυτό επιδέχεται πληθώρα ερμηνειών. Είναι πιθανό ότι η συχνότερη και συστηματικότερη ενασχόληση με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ωθεί τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην επιλογή εφαρμογής σχετικών διαφοροποιήσεων και ενδεχομένως να κρίνουν επιβεβλημένη τη χρήση διαφοροποιήσεων. Επιπλέον, είναι λογικό να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής περισσότερες διαφοροποιήσεις με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Επίσης, ενδέχεται να αισθάνονται υπεύθυνοι βάσει νόμου να «αναλάβουν» το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσπαθώντας κατά συνέπεια περισσότερο υποστηρίζοντάς τον. Αποτέλεσμα έρευνας των Kurth και Keegan (2012), έρχεται για να επαυξήσει τα παραπάνω, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατέφευγαν σε διαφοροποιήσεις που κινούνταν σε χαμηλότερα επίπεδα ποιότητας και σαφήνειας σε σύγκριση με τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το βοηθητικό προσωπικό. Σύμφωνα με τους Kurth, Gross, Lovinger, και Catalano (2012), δεν έχει οριστεί σαφώς η συχνότητα χρήσης και εφαρμογής διαφοροποιήσεων στο σχολικό πλαίσιο. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ενταξιακά

περιβάλλοντα πιστεύουν και αναφέρουν ότι οι ίδιοι εφαρμόζουν συχνότερα διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με το αντίστοιχο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας.

6.2.7 Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Στις περισσότερες μελέτες περίπτωσης της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν ως ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, την εφαρμογή διαφοροποιήσεων για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα ερευνών των Scott, Vitale και Masten (1998), όπου αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής τείνουν σε διαφοροποιήσεις για την ολομέλεια της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το βοηθητικό προσωπικό ασχολούνται με συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οριοθετείται θεσμικά βάσει νόμου η παράλληλη στήριξη, κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση της άποψης ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επαφίεται στην αποκλειστική ενασχόλησή τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

6.2.8 Αξιολόγηση δραστηριοτήτων- Κατανόηση του όρου «διαφοροποίηση»

Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που περιέγραψαν έρχονται σε αρμονία με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των Kurth και Keegan (2012), όπου το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ του 1,35 και 2,33 (όπου το 1

αντιστοιχεί σε υψηλό βαθμό αξιολόγησης και το 5 σε χαμηλό βαθμό αξιολόγησης). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα σχετικά με τη σειρά των στοιχείων που οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως αποτελεσματικότερα έρχεται σε σύμπτωση με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας των Kurth και Keegan (2012). Η σειρά και στις δύο περιπτώσεις είναι η ακόλουθη: ευκολία στη χρήση και στην εφαρμογή, προσαρμογή, ομοιότητα με την αρχική δραστηριότητα.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Αρκετοί από τους περιορισμούς σχετίζονται με την επιλογή ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με τη μελέτη περίπτωσης.

Ένας περιορισμός αφορά στο είδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί. Αναλυτικότερα, το συγκεκριμένο είδος δειγματοληψίας δε αφήνει πολλά περιθώρια τυχαίας επιλογής δείγματος, περιορίζοντας αισθητά τις επιλογές του δείγματος, το οποίο έπρεπε να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι εάν η εμπειρία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων ήταν διαφορετικά από αυτά που καταγράφηκαν, τότε τα αποτελέσματα ενδέχεται να ήταν διαφορετικά. Δηλαδή, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν άφησαν ανεπηρέαστη την έκβαση της συγκεκριμένης έρευνας.

Ακόμη, ένας άλλος περιορισμός αφορά τα μη σαφώς ορισμένα χρονικά διαστήματα μεταξύ των χορηγήσεων των εργαλείων. Δηλαδή δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθούν οι

δύο παρατηρήσεις με συγκεκριμένο χρόνο να μεσολαβεί μεταξύ τους σε όλες τις μελέτες περίπτωσης. Αυτός είναι ένας παράγοντας που ενδεχομένως επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αν και το αρχικό πλάνο, όσον αφορά στα ερωτηματολόγια και στις παρατηρήσεις, ήταν η χορήγηση δύο ερωτηματολογίων σε κάθε εκπαιδευτικό και δύο παρατηρήσεις σε κάθε μελέτη περίπτωσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε δέχτηκαν επαναχορήγηση ερωτηματολογίου ή δεν επέτρεψαν στην ερευνήτρια τη διενέργεια δεύτερης παρατήρησης. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να επηρέασε την ομοιογένεια των αποτελεσμάτων, καθώς τα δεδομένα που συλλέχθησαν δεν ήταν ίσα στο πλήθος σε όλες τις μελέτες περίπτωσης, δυσχεραίνοντας κατά συνέπεια τη σύγκριση των δεδομένων.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι η μεροληψία της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια είναι πιθανό να αναμένει να δει συγκεκριμένα στοιχεία κατά τις παρατηρήσεις, γεγονός το οποίο οδεύει στην ανάδειξη και καταγραφή στοιχείων που ήθελε εκ των προτέρων να αναδείξει.

Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ενδέχεται κατά τη συλλογή των δεδομένων να επιθυμούσαν να είναι αρεστοί. Κατά συνέπεια, είναι πιθανό ορισμένες απαντήσεις των συμμετεχόντων, καθώς και ορισμένες πράξεις τους να μην ανταποκρίνονται απολύτως στην πραγματικότητα, αλλοιώνοντας ενδεχομένως σε ένα βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.4 Πρακτικές διαστάσεις της έρευνας

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προσδιοριστούν οι ανάγκες που αναδύονται σε πρακτικό επίπεδο από την παρούσα έρευνα, ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή διαφοροποιήσεων σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Αναλυτικότερα, προτείνεται περισσότερη επιμόρφωση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις καθημερινές προκλήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η επιμόρφωση αξίζει να επικεντρωθεί σε θέματα επί των διαφοροποιήσεων, τόσο ως προς τον εννοιολογικό προσανατολισμό όσο και στην εφαρμογή των κατάλληλων διαφοροποιήσεων.

Δύο σημεία που επιδέχονται βελτίωση και συνδέονται στενά μεταξύ τους είναι η αποσαφήνιση των ρόλων των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η σύγκυση των ρόλων τους, καθώς και η συγκεχυμένη ανάθεση αρμοδιοτήτων είναι πιθανόν να προκαλέσουν τα αντίθετα αποτελέσματα. Συνεπώς, κρίνεται επιβεβλημένος ο προσδιορισμός των ρόλων των εκπαιδευτικών και η ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτή την πορεία και στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο, είναι επιβεβλημένη η αναθεώρηση της αντίστοιχης ισχύουσας νομοθεσίας, με βάση την οποία δεν αφήνονται πολλά περιθώρια ενεργού συμμετοχή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η συνδιδασκαλία στα πλαίσια του ελληνικού συστήματος σε τάξεις γενικής αγωγής είναι ένα αναδυόμενο και εξελισσόμενο ζήτημα που επιδέχεται μελλοντικής έρευνας σχετικά με τη φύση και την επίδρασή της. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε επίσης η διεξαγωγή παρόμοιας έρευνας και σε άλλου είδους μοντέλα συνδιδασκαλίας. Ένα άλλο στοιχείο που θα ήταν σημαντικό είναι η χρήση και άλλου είδους εργαλείων, όπως η χρήση ειδικά διαμορφωμένων κλιμάκων και τεστ που θα οδηγούσε ενδεχομένως στην εξαγωγή ποσοτικών συμπερασμάτων. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι μια έρευνα με μεγαλύτερη διάρκεια, θα οδηγούσε σε πλέον αξιόπιστα συμπεράσματα. Ακόμη, θα συνέβαλε σε μια συνολική εικόνα περί των διαφοροποιήσεων, εάν το δείγμα της έρευνας δεν περιοριζόταν στους εκπαιδευτικούς αλλά περιελάμβανε και όσους συμμετείχαν, όπως τους ίδιους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M. & Hughes, C. (2002). Increasing the problem solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education, 23*, 279-288.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51 (3), 49-53.
- Angelides, P., Charalambous, C. & Charalambous, V. (2004). Reflections on policy and practice of inclusive education in pre- primary schools in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 211-223.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255.
- Avramidis, E. & Norwick, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education, 17*(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277-293.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Block, M. E. & Malloy, M. (1998). Attitudes on inclusion of a player with disabilities in a regular softball league. *Mental Retardation, 36*(2), 137-144.
- Bowers, T (1997). Supporting special needs in the mainstream classroom: children's perceptions of the adult role. *Child: Health, Care and Development, 23*(3), 217-232.

- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). *Moving toward inclusive practices. Remedial and Special Education, 25*(2), 104-116.
- Cardona-Molto, M. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 18*(3), 311-332.
- Carolan, J. & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership, 64*, 44-47.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, C. (2006). Closing the achievement gap series, Part III: What is the impact of NCLB on the inclusion of students with disabilities? *Center for Evaluation and Education Policy Brief, 4*(11), 1-12.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-16.
- Cook, L., McDuffie-Landrum, K. A., Oshita, L., & Cotheren-Cook, S. (2011). Co-teaching for students with disabilities: a critical analysis of the empirical literature. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*, 169-183.
- D'Alonzo, B.J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D.M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure, 42*(1), 4-11.

- Denzin, N. (1988). *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Dessemontet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 579–587.
- Dieker, L. A. (2001). What are the characteristics of ‘effective’ middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Duke, T. S. (2004). Problematizing collaboration: A critical review of the empirical literature on teaching teams. *Teacher Education and Special Education*, 27(3), 307-317.
- Downing, J., Spencer, S. & Cavallaro, C. (2004). The development of an inclusive charter elementary school Lessons learned. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(1), 11-24.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5–22.
- Dymond, S. K., & Russell, D. L. (2004). Impact of grade and disability on the instructional context of inclusive classrooms. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39, 127–140.
- Egelund, N (2000). Country briefing: special education in Denmark. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 88–98.
- Elkins, J., van Kraayenoord, C.E. & Jobling, A. (2003). Parents’ attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.

- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 229-240.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the core curriculum: Critical ingredients for student success. *Remedial and Special Education*, 22, 148–157.
- Friend, M. & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Fulk, CL & Smith, PJ (1995). Students' perceptions of teachers' instructional and management adaptations for students with learning or behavior problems. *The Elementary School Journal*, 95, 409–419.
- Giangreco, M.F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 59, 359-372.
- Giangreco, M.F. (2006). Foundational concepts and practices for educating students with severe disabilities. In M.E. Snell & F. Brown (Eds.). *Instruction of students with severe disabilities*, 1-27, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/ Prentice-Hall.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. Perspectives and efficacy indicators, *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.
- Hanslovsky, G., Moyer, S., & Wagner, H. (1969). *Teaching teams*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school, *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 13-23.
- Hibernia (2010). Realistic differentiation in the curriculum. Available at: <http://summercourses.hiberniacollege.net/AbouttheCourses/RealisticDifferentiationintheCurriculum/tabid/68/Default.aspx> (accessed on 19 July 2014).
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2004). *Modifying schoolwork: Teachers' guides to inclusive practices* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45, 215–223.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What teachers told us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Kern, L., Delaney, B., Clarke, S., Dunlap, G., & Childs, K. (2001). Improving the classroom behavior of students with emotional behavioral disorders using individualized curricular modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 239–247.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (in press). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *The Journal of Special Education*.

- Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *Journal of Special Education, 44*, 146–160.
- Kurth, J. A., (2013). A Unit- Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children, 46*(2), 34 – 43.
- Kurth, J. A., Gross, M., Lovinger, S., & Catalano, T. (2012). Grading students with significant disabilities in inclusive settings: Teacher perspectives. *Journal of the International Association of Special Education, 13*, 39–55.
- Langa, M. A., & Yost, J. L. (2007). *Curriculum mapping for differentiated instruction, k-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragadous, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharris, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 199–212.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 76*, 213–233.
- LoVette, K. O. (1996). Inclusion: Who Wins? Who loses? Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South. Educations Research Association, Tuscaloosa, Alabama.
- Masseti, G. M., Layhey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2008). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention- deficit/hyperactivity disorder at 4-6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*, 399–410.

- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in Schools and Clinic, 40*(5), 260-270.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative teaching in elementary schools. Making the co-teaching marriage work!* California: Corwin.
- Murray, C. (2004). Clarifying collaborative roles in urban high schools. *Teaching Exceptional Children, 36*(5), 44–51.
- O'Brien, T. (1998). The millennium curriculum: Confronting the issues and proposing solutions. *Support for Learning, 13*(4), 147–152.
- O'Brien, T., & Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- Padgett, D. (1998). *Qualitative Methods in Social Work Research Challenges and Rewards*, Sage, Thousands Oaks, Καλιφόρνια.
- Pisha, B., & Coyne, P. (2001). Smart from the start: The promise of universal design for learning. *Remedial and Special Education, 22*, 197–203. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250102200402>.
- Renzulli, J S, and Reis, S M (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence (2nd ed)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Schumm, J. and Vaughn, S. (1995) Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: lessons learned. *Remedial and Special Education*, 16 (6), 344 - 353.
- Scott, B., Vitale, M., & Masten, W. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-118.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 7.
- Skar, L., & Tamm, M. (2001). My assistant and I: disabled children's and adolescence roles and relationships to their assistants. *Disability and Society*, 16(7), 917e931.
- Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα. Στο: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές, 57-62. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74, 101–120.
- Stough, L. M. (2002). Teaching special education in Costa Rica: Using a learning strategy in an inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 34 –39.
- Stradling, B and Saunders, L (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127–137.
- Stradling, B. & Saunders,L.(1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127–137.

- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2011). Collaborative teaching as a means to promote inclusion. *European Conference on Educational Research on 'Urban Education'*. Berlin/ Germany, 13-17 September.
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2012). General and Special Education Teachers' Attitudes towards Co-teaching Responsibilities. European Conference on Educational Research on 'The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All'. Cadiz/Spain, 17- 20 September.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *Journal of Special Education*, 18(2), 155-171.
- Thousand, S., Nevin, A. I. & Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: a critique of the scientific evidence. In L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education* (pp. 417-429). London: Sage.
- Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39 (2), 77-87.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Visser, J. (1993). A broad, balanced, relevant and differentiated curriculum? In J. Visser & G. Upton, (Eds) *Special education in Britain after Warnock*, London: David Fulton.

- Walter-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30*(4), 395-407.
- Walter-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: the key to successful inclusion. *Remedial and Special Education, 17*(4), 255-265.
- Warger, C. L., & Aldinger, L. E. (Eds.). (1986). Preparing special educators for teacher consultation. OH: College of Education and Allied Professions, University of Toledo.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education, 24*, 262-272.
- Weiss, M. P. and Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education, 36*(2), 58-68.
- Yin, R. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilisation, 3*, 97-114.
- Yin R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage, Thousand Oaks, Καλιφορνια.
- Βλάχου, Α. (2000). Κοινωνική σχολική ένταξη. Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας. Στο Κυπριωτάκης Αντ. (επιμ.). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: Αφοί Καββαδία.
- Δημητρόπουλος, Α. (2001). Η άτυπη ένταξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Γυμνάσιο- Δυνατότητες υποστηρικτικής και συμβουλευτικής παρέμβασης στο πλαίσιο ενός μη ειδικού σχολείου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού, 59*, 251-262.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία, 95*, 120-133.
- Νόμος 3699. ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδίων.

Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος
Τηλ.: 2421006360-6976298568 Email: vstrogilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια το επισυναπτόμενο έγγραφο αποτελείται από δυο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο δεύτερο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν **ήδη εφαρμοστεί** και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2014).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

Με εκτίμηση

Βασίλειος Στρογγυλός, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ

Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham
 Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. ΠΤΕΑ
Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία	_____			
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες			
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη	<input type="checkbox"/> Κωμόπολη	<input type="checkbox"/> Χωριό	
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:		Τάξη μαθητή:		
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι; _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή(π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια,)ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω'	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. π για να γράψει μια λέξη του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σφιχτά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ του δείχνω πως τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. π.χ. τοποθετώ σωστά τα δάκτυλα του παιδιού πάνω στο μολύβι)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το χέρι μου πάνω στο δικό του και σχηματίζουμε στο χαρτί την
----------------------	--	---	--	---

				επιθυμητή λέξη)

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δάσκαλο)

A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης και την οποία διαφοροποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας χρειάζεται να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το πεδίο «παιδί και γλώσσα» η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. (βλ. ΑΠ παιδί και γλώσσα). Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του ΑΠ αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί για το μαθητή με ΕΕΑ.**

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας:
Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ:
Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:
Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):
Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική):

Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας:

Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:

Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά:

Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

Παρακαλώ αξιολογήστε τη διαφοροποίηση που κάνατε με το 1 = συμφωνώ απόλυτα και 5=διαφωνώ απόλυτα

Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:					
Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσω τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασα	?	?	?	?	?
Ήταν εύκολο να αξιολογήσω την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης (πόσο εύκολα ο/η μαθητής/ρια ανταποκρίθηκε στις διαφοροποιήσεις που έκανα)	?	?	?	?	?
Θα χρησιμοποιούσα τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά	?	?	?	?	?
Ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανα	?	?	?	?	?
Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:					
Οι στόχοι ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών	?	?	?	?	?
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος με των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	?	?	?	?	?
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) ήταν ίδιες για το μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδιες με των υπόλοιπων μαθητών	?	?	?	?	?
Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:					
Οι στόχοι της δραστηριότητας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	?	?	?	?	?
Ο χρόνος που έδωσα στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος	?	?	?	?	?
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη	?	?	?	?	?
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ					
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	?	?	?	?	?



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος
Τηλ.: 2421006360-6976298568 Email: vstrogilos@uth.gr

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σας παρακαλούμε πολύ να αφιερώσετε λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε το επισυναπτόμενο έγγραφο το οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο έρευνας αναφορικά με τη διαφοροποίηση του προγράμματος της τάξης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στις τάξεις με παράλληλη στήριξη ή/ και τμήμα ένταξης.

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια χρειάζεται να συμπληρώσετε ένα έγγραφο που αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές από το γενικό εκπαιδευτικό της τάξης, στο δεύτερο μέρος να καταγράψετε την ίδια δραστηριότητα καταδεικνύοντας οτιδήποτε διαφορετικό πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ειδικές ανάγκες και στο τρίτο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε μία δραστηριότητα που έχει **ήδη εφαρμοστεί** και όχι δραστηριότητα που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα ανακοινωθούν στο ΥΠΔΒΜΘ, θα παρουσιαστούν σε ερευνητικά περιοδικά και θα συμβάλλουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των σχολείων δεν θα αναφερθούν σε κανένα έγγραφο. Η έρευνα διεξάγεται με άδεια από το ΥΠΔΒΜΘ (αρ. πρωτ. 193087/Γ6/16-12-2014).

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ
Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham
Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία	_____			
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες			
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.				
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό			
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____			
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι			

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία Μαθητή:	_____	Τάξη μαθητή:		_____
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές δυσκολίες/Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι: _____

Παρακαλώ σημειώστε (χ) κάτω από τη δήλωση που αντιπροσωπεύει το μαθητή που υποστηρίζετε :

1.Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή (π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια,)ο μαθητής χρειάζεται:

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φορέσει το μπουφάν του, του δίνω προφορικές οδηγίες βάλε το ένα μανίκι και μετά το άλλο ...)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του ζητώ να βάλει το μπουφάν του και του δείχνω πως το φοράω εγώ για να με μιμηθεί, ή του ζητώ να καθίσει κάτω χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω')	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάω το μπουφάν για να το φορέσει)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τον βοηθάω σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του)

2.Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται

1.Καθόλου υποστήριξη	2. Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φτιάξει ένα πύργο του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως βάλε το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς να φτιάξει πύργο με τουβλάκια τοποθετώντας τα το ένα πάνω στο άλλο)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το ένα τουβλάκι και μετά του δίνω το δεύτερο για να το τοποθετήσει από πάνω)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ μαζί του τα τουβλάκια κρατώντας το χέρι του)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (νηπιαγωγείο)

A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Παρακαλώ να περιγράψετε μια δραστηριότητα της δικής σας επιλογής από οποιοδήποτε πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος η οποία **έχει διδαχθεί** σε όλα τα παιδιά της τάξης. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας οφείλουν να είναι συναφείς με το πεδίο που επιλέξατε. Για παράδειγμα, από το πεδίο «παιδί και γλώσσα» η δραστηριότητα μπορεί να έχει ως στόχο: να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες όπως διήγηση, περιγραφή, συμμετοχή σε συζήτηση, βελτίωση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης κ.λπ. (βλ. ΑΠ παιδί και γλώσσα). Μπορείτε να περιγράψετε οποιαδήποτε δραστηριότητα **από οποιοδήποτε πεδίο του αναλυτικού προγράμματος αρκεί να έχει διδαχθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης**.

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας:
Εποπτικά Μέσα & Υλικά:
Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας:
Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων:

Β. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

Πώς διαφοροποιήσατε τη δραστηριότητα που περιγράψατε παραπάνω ώστε να συμπεριλάβετε τον/την μαθητή/τρια στη συγκεκριμένη δραστηριότητα;

<p>Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):</p>
<p>Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:</p>
<p>Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:</p>
<p>Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ ή υπάρχει κάποια στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόσατε και βοήθησε τον μαθητή με ΕΕΑ να ενταχθεί καλύτερα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλικών, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) .</p> <p>Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Αν όχι , παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορετικές μεθόδους και περιγράψτε τη διαφορετική πορεία:</p>
<p>Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με τον ίδιο τρόπο για το μαθητή με ειδικές ανάγκες; Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:</p>

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

Παρακαλώ αξιολογήστε τη διαφοροποίηση που κάνατε με το 1 = συμφωνώ απόλυτα και 5=διαφωνώ απόλυτα

Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:					
Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσω τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασα	①	②	③	④	⑤
Ήταν εύκολο να αξιολογήσω την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης (πόσο εύκολα ο/η μαθητής/ρια ανταποκρίθηκε στις διαφοροποιήσεις που έκανα)	①	②	③	④	⑤
Θα χρησιμοποιούσα τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά	①	②	③	④	⑤
Ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανα	①	②	③	④	⑤
Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:					
Οι στόχοι ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών	①	②	③	④	⑤
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος με των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	①	②	③	④	⑤
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) ήταν ίδιες για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδιες με των υπόλοιπων μαθητών	①	②	③	④	⑤
Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:					
Οι στόχοι της δραστηριότητας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Ο χρόνος που έδωσα στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος	①	②	③	④	⑤
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη	①	②	③	④	⑤
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ					
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	①	②	③	④	⑤

Κλείδα παρατήρησης

<p>Σχολείο:</p> <p>Όνομα μαθητή/τριας:</p> <p>Όνομα παρατηρητή:</p> <p>Ημερομηνία παρατήρησης:</p>
<p>Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. Μαθηματικά-πρόσθεση διψήφιου με μονοψήφιο)</p>
<p>Αφόρμηση:</p> <p>Πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)</p> <p>Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)</p>
<p>Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό:</p> <p>Πώς έγινε η παρουσίαση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)</p> <p>Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην παρουσίαση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)</p>
<p>Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:</p> <p>Σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές; (περιγράφω τι έκαναν οι μαθητές στην ομάδα)</p>

Ο μαθητής με ΕΕΑ έκανε την ίδια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη δραστηριότητα; Τον υποστήριξε κάποιος; Χρησιμοποίησε τα ίδια υλικά; Του δόθηκε περισσότερος χρόνος; Του δόθηκαν περισσότερες εξηγήσεις;

Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:

Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές;

Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για το μαθητή με ΕΕΑ;

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Αξιολόγηση διαφοροποίησης από παρατηρητή:

1.Ήταν ο μαθητής ενεργά εμπλεκόμενος, παθητικά εμπλεκόμενος ή παρουσίαζε διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος; (π.χ. απαντούσε σε ερωτήσεις, συμμετείχε σε συζητήσεις, έγραφε, διάβαζε)

2.Συμμετείχε ο μαθητής στις δραστηριότητες της τάξης όπως και τα υπόλοιπα παιδιά ή εργάζονταν μόνος ή με τον ειδικό εκπαιδευτικό;

3.Συνεργάζονταν ο μαθητής με ΕΕΑ με συμμαθητές του ή κυρίως με τον ειδικό εκπαιδευτικό; (π.χ. του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει σε συμμαθητές, να φτιάξουν κάτι μαζί)

4. Έκανε ο μαθητής εργασίες σχεδόν όμοιες (διαφοροποιημένες) με των συμμαθητών του ή έκανε κάτι εντελώς διαφορετικό;
5. Κατάφερε ο μαθητής να μάθει αυτά που έπρεπε να μάθει; Ανταποκρίθηκε καλά μαθησιακά; (είτε όμοια, είτε διαφοροποιημένα, είτε διαφορετικά από αυτά των συμμαθητών του);
6. Ήταν η εργασία (όμοια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη) του μαθητή κατάλληλη για την ηλικία του;