

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Teaching Differentiation in inclusive primary classes.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Επιμέλεια: Παναγιώτα Τσουρλιάνη

A.M.: 1010064

Επιβλέποντες Καθηγητές : Ηλίας Αβραμίδης (ΠΤΕΑ)

Βασίλης Στρογγυλός (ΠΤΠΕ)

ΒΟΛΟΣ 2013 - 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Teaching Differentiation in inclusive primary classes.

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιμέλεια: Παναγιώτα Τσουρλιάνη

A.M.: 1010064

Επιβλέποντες Καθηγητές : Ηλίας Αβραμίδης (ΠΤΕΑ)

Βασίλης Στρογγυλός (ΠΤΠΕ)

ΒΟΛΟΣ 2013 - 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12715/1
Ημερ. Εισ.: 12-08-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2014
ΤΣΟ

Σε αυτούς που με στηρίζουν.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής της πτυχιακής εργασίας.

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον πρώτο επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ηλία Αβραμίδα, που δέχτηκε να συνεργαστούμε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» για την αμέριστη υποστήριξη, ευγένεια και υπομονή του κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας.

Θα ήθελα επίσης, να ευχαριστήσω τον κ. Βασίλη Στρογγυλό, τον δεύτερο επιβλέποντα της εν λόγω πτυχιακής εργασίας. Τον ευχαριστώ ιδιαίτερα για την πολύτιμη βοήθειά του κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές των σχολείων, καθώς και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων για την συμμετοχή τους στην έρευνα.

Περιεχόμενα

Περίληψη (Ελληνική).....	7
Περίληψη (Αγγλική).....	8
Εισαγωγή.....	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Ένταξη

1.1 Επισκόπηση της Διαδρομής της Ειδικής Αγωγής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	11
1.2 Η Πολιτική της Ένταξης- Αποσαφήνιση Όρων.....	14
1.3 Επίπεδα και Μορφές της Ένταξης.....	15
1.4 Μοντέλα Σχολική Ένταξης σε Πρακτικό Επίπεδο.....	16
1.5 Προϋποθέσεις για την Προώθηση της Ένταξης.....	17
1.6 Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Στάσεις των Εκπαιδευτικών Απέναντι στην Ένταξη.....	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Συνεργατικές Πρακτικές στο Σχολικό Πλαίσιο

2.1 Συνεργατική Εκπαιδευτική Συμβουλευτική.....	21
2.2 Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία.....	22
2.3 Ο Θεσμός της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα.....	24
2.4 Προϋποθέσεις για την Επιτυχημένη Εφαρμογή της Συνδιδασκαλίας.....	26
2.5 Οφέλη Συνδιδασκαλίας.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

3.1 Η Έννοια της Διαφοροποίησης.....	30
3.2 Θεωρητικό Υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	31
3.3 Συνιστώσες του Πλαισίου της Διαφοροποίησης.....	32

3.4 Άξονες και Δομικά Στοιχεία Διαφοροποίησης.....	33
3.5 Πεδία Παρέμβασης της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	35
3.6 Ποιοτικά Χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	36
3.7 Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....	37
3.8 Ο Ρόλος της Αξιολόγησης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	39
3.9 Η Διαφοροποίηση σε Τάξεις Συνδιδασκαλίας.....	42
3.10 Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών Απέναντι στην Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας και οι Παράγοντες που συμβάλλουν στη Δημιουργία τους.....	43
3.11 Η Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στον Ελλαδικό Χώρο.....	45
3.12 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητική Προσέγγιση.....	48
4.2 Βασικός Σχεδιασμός Έρευνας – Μελέτη Περίπτωσης.....	49
4.2.1 Δείγμα.....	50
4.2.2 Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης.....	51
4.2.3 Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης.....	52
4.2.4 Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης.....	53
4.3 Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων.....	54
4.3.1 Ερωτηματολόγια.....	54
4.3.2 Παρατήρηση.....	56
4.4 Ανάλυση Δεδομένων.....	59
4.5 Ηθικά Ζητήματα.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Πρώτο Επίπεδο Ανάλυσης.....	60
5.1.1 Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης.....	60
5.1.2 Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης.....	66
5.1.3 Τρίτη Μελέτη Περίπτωσης.....	70
5.2 Δεύτερο Επίπεδο Ανάλυσης.....	77
5.2.1 Αντιπαράθεση και Σύγκριση των Τριών Περιπτώσεων.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - Συζήτηση

6.1 Συμπεράσματα.....	80
6.2 Αδυναμίες- Περιορισμοί.....	83
6.3 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 - Βιβλιογραφία

7.1 Ξενόγλωσση.....	87
7.2 Ελληνόγλωσση.....	93
7.3 Νόμοι.....	94
7.4 Διαδίκτυο.....	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 - Παραρτήματα

8.1 Έγγραφο Ερωτηματολογίου προς τον Γενικό Εκπαιδευτικό.....	96
8.2 Έγγραφο Ερωτηματολογίου προς τον Ειδικό Παιδαγωγό.....	100
8.3 Κλείδα Παρατήρησης.....	106

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το θέμα της εφαρμογής διαφοροποιήσεων σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διερεύνησης, διεξήχθησαν ποιοτικές μη συστηματικές παρατηρήσεις σε τρεις τάξεις συνδιδασκαλίας δημοτικών σχολείων του Βόλου και μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς. Η έρευνα κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) Οι διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται από τους Γενικούς Παιδαγωγούς είναι σπάνιες και χαμηλότερης ποιότητας από αυτές των Ειδικών Παιδαγωγών, β) Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί διαφοροποιούν κυρίως τις διδακτικές μεθόδους, τα εποπτικά μέσα και την αξιολόγηση των διδακτικών στόχων, και γ) οι Εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις διαφοροποιήσεις που έχουν ήδη πραγματοποιήσει. Η εν λόγω μελέτη, λοιπόν, αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ανάγκη αφιέρωσης χρόνου και υλικών πόρων για την επιτέλεση ποιοτικών διαφοροποιήσεων.

Λέξεις κλειδιά: Διαφοροποίηση, Ένταξη, Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Συνδιδασκαλία

Abstract

This dissertation addresses the use of adaptations in inclusive classrooms. The aim of this study is to describe and evaluate the adaptations made and the differentiating practices utilised by teachers to meet the learning needs of pupils accredited with special educational needs. The research, upon which this dissertation is based, involved mainly conducting qualitative unsystematic observations in co-taught classes in three primary schools of Volos. Additionally, questionnaires were administered to all Regular and Special educators responsible for the investigated classes. The analyses of the various data collected provided the following outcomes: a) Regular education teachers rarely differentiate their instruction, while the infrequent adaptations made are of lower quality and clarity than those made by their Special colleagues. b) Special educators differentiate more often their teaching strategies, the instructional materials used and the formative assessment they conduct. c) Both sets of Educators reported to be generally satisfied with their instructional adaptations and the ways they met the SEN pupil's needs. This research highlights the importance of collaboration between teachers and the need for allocating time and securing specific resources for implementing differentiations of high quality.

Keywords: Adaptation, Differentiation, Inclusion, Students with Special Needs, Co-teaching.

Εισαγωγή

Στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα καθιερώθηκε σταδιακά η παιδαγωγική της ένταξης, ως το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα. Η συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε γενικές τάξεις του σχολείου θεωρείται πλέον ως η πιο ενδεδειγμένη μορφή προώθησης της κοινωνικής και σχολικής ένταξης του πληθυσμού αυτού. Το ερώτημα, όμως, που προβάλλεται είναι αν οι συνθήκες του γενικού σχολείου επιτρέπουν στα παιδιά να ενταχθούν και να αναπτυχθούν μαθησιακά.

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν σε μεθοδολογικές επιλογές που να προωθούν την ευελιξία και την προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές που φοιτούν σε κοινή τάξη. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει προταθεί ως ένας τρόπος για την υποστήριξη της συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως βασική προτεραιότητα την ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών ανάλογα με τη διαφορετικότητά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, προσφέρεται στους μαθητές με Ε.Ε.Α. ποιοτική διδασκαλία και διευκολύνεται η πρόσβασή τους σε ένα Ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί, λοιπόν, μια έρευνα που εξετάζει και αξιολογεί τις διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να εντάξουν τους μαθητές με Ε.Ε.Α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελείται από τρεις μελέτες περίπτωσης. Για τη διεξαγωγή της μοιράστηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους παιδαγωγούς, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, και πραγματοποιήθηκαν τρεις μη συστηματικές παρατηρήσεις σε κάθε τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και ξεκαθαρίζονται κάποιες βασικές έννοιες σχετικά με την ένταξη των ατόμων με Ε.Ε.Α., τις συνεργατικές πρακτικές που ακολουθούνται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν, παρουσιάζονται λεπτομερώς οι συμμετέχοντες και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που αφορούν την κάθε μελέτη περίπτωσης ξεχωριστά και στη συνέχεια γίνεται συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και διεξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων.

Στο έκτο κεφάλαιο της έρευνας συζητούνται τα αποτελέσματα των παραπάνω αναλύσεων, συγκρίνονται με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα στο πεδίο αυτό. Τέλος, στα τελευταία κεφάλαια παρατίθενται τα παραρτήματα, στα οποία βρίσκονται τα εργαλεία της παρούσας ερευνητικής εργασίας και ακολουθεί η βιβλιογραφία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - Ένταξη

1.1 Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα έχει την αφετηρία της στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η ειδική εκπαίδευση μέχρι πρόσφατα αποτελούσε έναν εξειδικευμένο τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος και είχε ως στόχο την ανάπτυξη μεθόδων για την επίλυση εκπαιδευτικών και διδακτικών θεμάτων των μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Για την εκπαίδευση του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού έχουν δημιουργηθεί κατά καιρούς ειδικά σχολεία και τάξεις. Πρόκειται για δομές οι οποίες σήμερα αμφισβητούνται έντονα, διότι ενισχύουν την ετικετοποίηση ορισμένων μαθητών, οδηγούν στην δημιουργία στερεότυπων και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι σύγχρονες πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες, τα κινήματα περί ίσων ευκαιριών για όλους, η έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού και η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί σ' αυτήν, έχουν συμβάλει καθοριστικά στην αναθεώρηση της Ειδικής Αγωγής σε διεθνές επίπεδο (Τζουριάδου, 1995).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν ψηφιστεί συνολικά τέσσερις νόμοι, οι οποίοι καταδεικνύουν την πορεία της προώθησης της ένταξης στην Ελλάδα. Είναι γνωστό πως, η μέριμνα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες περιορίζεται για πολλά χρόνια στην πρωτοβουλία ιδιωτών και συλλογικών φορέων για την ίδρυση φιλανθρωπικών ιδρυμάτων, ασύλων και σχολών κ.λπ. Το 1981 ψηφίζεται ομόφωνα από την βουλή των Ελλήνων ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Το υπουργείο, λοιπόν, αναλαμβάνει την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες με την ψήφιση του νόμου 1143/1981, ενώ το 1982 με το Π.Δ. 603/82 προσδιορίζονται οι τύποι των μονάδων Ειδικής Αγωγής. Έτσι, ιδρύονται «τμήματα» ή «τάξεις Ειδικής Αγωγής» για τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Στη συνέχεια, με τον Ν.1566/1985 «περί Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται στο σύστημα της Γενικής Εκπαίδευσης κι αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της. Παράλληλα, με τον Ν. 1824/1988 θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ με τον Ν.1771/1988 τροποποιείται το σύστημα

εισαγωγής ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Καθοριστικός σταθμός στον χώρο της Ειδικής Αγωγής αποτελεί η συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994, στην οποία έλαβαν μέρος 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί. Η διακήρυξη της Σαλαμάνγκας επιφέρει αλλαγές στην φιλοσοφία και την πολιτική της εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες κοινωνίες υποχρεώνονται να εγκαταλείψουν την πολιτική της χωριστής εκπαίδευσης των ΑμεΑ σε ειδικές μονάδες και υιοθετούν τις αρχές της «Εκπαίδευσης για όλους» και της ενιαίας εκπαίδευσης των ΑμεΑ στα γενικά σχολεία, φυσικά κάτω από προϋποθέσεις. Πρόκειται, λοιπόν, για την σημαντικότερη ώθηση για συνεκπαίδευση (*inclusion*), όπου απορρίπτονται διαχωριστικές στάσεις και παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στην πλειοψηφία των μαθητών, προάγοντας έτσι την ιδέα ενός σχολείου για όλους (Γουδήρας, 2013).

Όπως είναι αναμενόμενο, η Διακήρυξη της *Salamanca* και το κίνημα για τα δικαιώματα του παιδιού περί εκπαιδευτικής ισοτιμίας και δικαιοσύνης επιφέρουν αλλαγές και στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α. Αναλυτικότερα, το 2000 ψηφίζεται ο νόμος 2817/2000, σύμφωνα με τον οποίο η Ειδική Αγωγή μετονομάζεται σε Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αναλυτικότερα, καταργούνται οι Ειδικές Τάξεις και ιδρύονται τα Τμήματα Ένταξης, καθώς κι άλλοι θεσμοί, όπως η Παράλληλη Στήριξη και η Κατ' οίκον Διδασκαλία, ενώ τα Ειδικά Σχολεία μειώνονται. Από την μία, λοιπόν, προωθείται έντονα η ένταξη και από την άλλη περιορίζεται το Ειδικό Σχολείο για περιπτώσεις μαθητών μόνο με σοβαρές δυσκολίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Παράλληλα, η εφαρμογή των νόμων 2817/2000 και 3194/2003 δρομολογούν αναμφίβολα διάφορες αλλαγές στο χώρο της ειδικής αγωγής, της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα τα ΚΔΑΥ με βασικό σκοπό τον περιορισμό του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού των ΑμΑ και ΑμεΑ (Ζυμβρακάκης, 2013).

Με την ψήφιση του τελευταίου νόμου 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» αναδιοργανώνονται αρχικά τα ΚΔΑΥ και μετονομάζονται σε ΚΕΔΔΥ αναλαμβάνοντας επιπλέον

αρμοδιότητες (άρθρο 12) και θεσπίζεται η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στο σχεδιασμό των Εξατομικευμένων Ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (άρθρο 5, παρ. 3). Συνάμα, μειώνεται ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών ανά εκπαιδευτικό στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και ιδιαίτερα στα τμήματα με μαθητές με αυτισμό. Αναβαθμίζονται, επίσης, οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες, εισηγείται εναλλακτική προσαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (άρθρο 4) και εισάγεται ο θεσμός των Τμημάτων «Πρώιμης Παρέμβασης» στα νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (άρθρο 2). Τέλος, προβλέπεται η ίδρυση φορέων μετεκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 25).

Στόχος για την Ειδική Αγωγή, όπως εκφράζεται μέσα από το σύνολο των νομοθετικών πλαισίων, κρίνεται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους σε ένα σχολείο που οδηγεί όχι μόνο σε σχολική ενσωμάτωση, αλλά και σε κοινωνική ένταξη και αποδοχή (Ζώνιου Σιδέρη 2000· Πολυχρονοπούλου, 1995· Τζουριάδου, 1995).

1.2 Η πολιτική της ένταξης - Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση» και «Ενιαία Εκπαίδευση».

Σύμφωνα με τους Booth, Nes και Stromstad (2003b), η ένταξη είναι μια συνεχής διαδικασία κι όχι μία κατάσταση στην οποία μπορείς να φτάσεις. Καλείται να αντιμετωπίσει ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Σκοπός της είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν έναν ολοκληρωμένο άτομο για να συμμετέχει ενεργά σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Όταν γίνεται αναφορά στην ένταξη και τους στόχους της στην ελληνική πραγματικότητα, εννοείται μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Άλλωστε, «η σχολική ενσωμάτωση προηγείται της κοινωνικής» (Κυπριωτάκης, 2000: 28). Ο ρόλος της, λοιπόν, θεωρείται καθοριστικός διότι μέσα από ενταξιακές πρακτικές αποβάλλονται προκαταλήψεις και στερεότυπα, διαμορφώνονται θετικές στάσεις και προωθούνται ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά.

Η *συνεκπαίδευση* αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως ένταξη ή ενσωμάτωση και φορά όλες τις προσπάθειες που έχουν στόχο την κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003). Η *ενσωμάτωση* (*mainstreaming*), αν και θεωρείται κοινή και ενιαία φιλοσοφική θεώρηση, η οποία μπορεί να εκφραστεί σε πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, αναφέρεται διεθνώς με διαφορετικούς όρους προκαλώντας έτσι σύγχυση όσον αφορά την ορολογία. Για παράδειγμα, στις Η.Π.Α. και στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. αναφέρεται ως *ενσωμάτωση* (*mainstreaming*), στη Μεγάλη Βρετανία ως *ένταξη* (*integration*), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι (Ζυμβρακάκης, 2013). Επίσης, ένας άλλος όρος που έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στην επίσημη ορολογία της Ειδικής Αγωγής είναι ο όρος «inclusive education».

Αναλυτικότερα ο όρος «ενσωμάτωση» είναι ο πρώτος όρος που χρησιμοποιήθηκε, σημαίνει «συνένωση σ' ένα σώμα» και δηλώνει «τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου προς μια ολότητα», με αποτέλεσμα το πρώτο αντικείμενο να χάνει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 125). Ο όρος «ενσωμάτωση» συνδέεται κατά μια έννοια με τον όρο «αφομοίωση». Στη συνέχεια όμως, αντικαταστάθηκε από τη λέξη *ένταξη* η οποία σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέρατου μέρους ενός ευρύτερου όλου» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 125). Ο όρος «ένταξη» αναδύθηκε κυρίως τις δεκαετίες '50 και '60 και αντανακλά την επιθυμία «για αποστασιοποίηση από παραδοσιακές πρακτικές και απομάκρυνση από οποιαδήποτε έννοια αποκλεισμού και περιθωριοποίησης» (Karagiannis, Stainback, & Stainback, 1996: 20, αναφορά στο Ζυμβρακάκης, 2013).

Ο όρος «inclusive εκπαίδευση» έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση». Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere*, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος αυτός μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά στην ελληνική γλώσσα ως «Συμπεριληπτική Ένταξη» και «Ενιαία εκπαίδευση» και εκφράζει το δικαίωμα των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες να συμμετάσχουν με ίσους όρους στο σχολικό πρόγραμμα, καθώς και την υποχρέωση σχολείου να υποδέχεται τα άτομα αυτά ως ισότιμα (Γουδηράς, 2013). Συνεπώς, πρόκειται για έναν όρο που περιλαμβάνει και την πολιτική παράμετρο της ένταξης (Ζώνιου –Σιδέρη, 2000), καθώς η γενική εκπαίδευση καλείται να ξανά

προσδιορίσει τους στόχους της, να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, να διαφοροποιήσει τα Αναλυτικά Προγράμματα για να επιτευχθεί η πλήρης ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα κοινά σχολεία της γειτονιάς.

1.3 Επίπεδα Ένταξης

Η προώθηση της ένταξης επιτυγχάνεται με διαφορετικές μορφές κάθε φορά και έχει αντίστοιχα διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορικά με τον περιεχόμενο της ένταξης, η έκθεση Warnock (1978) περιγράφει τρεις τύπους σχολικής ένταξης Έτσι, λοιπόν, υπάρχει η *Χωρική Ένταξη (Locational)*, όπου σε αυτή τη μορφή ένταξης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο μαζί με τα μη ανάπηρα, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια. Η επαφή όμως μεταξύ των δύο ομάδων είναι πολύ περιορισμένη. Η δεύτερη μορφή είναι η *Κοινωνική (social)*. Σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μη παρέχεται ξεχωριστά. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων, π.χ. στο διάλλειμα, στις γιορτές, στις εκδρομές συνάπτουν κοινωνικές επαφές. Αυξάνονται, λοιπόν, οι πιθανότητες για κοινωνική αποδοχή αλλά δεν παρέχεται η ευκαιρία στον μαθητή με Ε.Ε.Α. να αναπτύξει εξ' ολοκλήρου το νοητικό δυναμικό του. Στον τρίτο τύπο της σχολικής ένταξης, *Λειτουργική/Διδακτική (functional)*, τα παιδιά με και χωρίς αναπηρία βρίσκονται στο γενικό σχολείο και συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες από κοινού. Ωστόσο, το πρόγραμμα της τάξης είναι ειδικά προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998· Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ο Kobi (1983) παραθέτει τέσσερα επιπλέον στάδια ενσωμάτωσης. Αναλυτικότερα, αναφέρεται α) στην *Ενσωμάτωση σε επίπεδο ορολογίας*, όπου δεν χρησιμοποιούνται εκφράσεις ετικετοποίησης και διάκρισης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α., β) στην *Διοικητική Ενσωμάτωση*, όπου παιδιά με Ε.Ε.Α. συμπεριλαμβάνονται στο ίδιο νομοθετικό πλαίσιο (πιθανόν να υπάρχουν διαφορές στις επιμέρους ρυθμίσεις, π.χ. στο επίπεδο υποστήριξης, επίδοσης και μεταφοράς), γ) στην *Ενσωμάτωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων*, όπου εφαρμόζονται οι ίδιοι μακροπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι και το ίδιο πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος για όλους τους μαθητές και

δ) στην *Ψυχολογική Ενσωμάτωση*, όπου σ' αυτό το στάδιο όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται ταυτόχρονα στην ίδια τάξη με το ίδιο πρόγραμμα (Τζουριάδου, 1995).

1.4 Μορφές του μοντέλου της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. στο ίδιο σχολείο και συγκεκριμένα σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών της τάξης.

Το μοντέλο αυτό υλοποιείται με τις εξής μορφές:

- *Δίχως την παροχή βοήθειας από ειδικό* (ειδικό εκπαιδευτικό ή άλλο υποστηρικτή). Ο μαθητής με Ε.Ε.Α. λαμβάνει υποστήριξη από τον γενικό παιδαγωγό. Κάτι που προϋποθέτει μικρό αριθμό μαθητών με Ε.Ε.Α. μέσα στη γενική τάξη, κατάλληλη εκπαίδευση ή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και ευαισθητοποίηση σε ό,τι αφορά τον μαθητή με Ε.Ε.Α.
- *Με συνδιδασκαλία*. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τον γενικό παιδαγωγό για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για συγκεκριμένα μαθήματα. Σχεδιάζουν από κοινού τις δραστηριότητες, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός επικεντρώνει το έργο του στους μαθητές με Ε.Ε.Α.
- *Με την παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα ειδικό*. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει την κύρια ευθύνη αλλά υποστηρίζεται από περιοδεύοντα ειδικό, ο οποίος μπορεί να είναι δάσκαλος αλλά και λογοπεδικός σχολικός ψυχολόγος κλπ. και προμηθεύει συχνά την τάξη με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για να διευκολύνει το έργο του γενικού παιδαγωγού.
- *Με την παροχή βοήθειας από ειδική υποστηρικτική ομάδα*. Η ειδική υποστηρικτική ομάδα περιλαμβάνει συνήθως έναν σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους, έναν της ειδικής και έναν γενικής αγωγής. Με τον

τρόπο αυτό, παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Τέλος, λειτουργούν *Τμήματα Ένταξης* μέσα σε σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης. Ο μαθητής απομακρύνεται από τη γενική τάξη και παρακολουθεί μαθήματα στο Τμήμα Ένταξης περίπου 5 ώρες την εβδομάδα από εκπαιδευτικό ειδικευόμενο στην Ειδική Αγωγή. Σε ορισμένους μαθητές παρέχεται υποστήριξη για κάποιους μήνες, ενώ για άλλους μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται σε ομάδες (3-5 μαθητών). Οι μαθητές κάθε ομάδας αντιμετωπίζει συνήθως δυσκολίες σε κοινούς τομείς, όπως προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής. Στόχος της φοίτησης ενός μαθητή στο Τμήμα Ένταξης, όπως ορίζεται και από τον σχετικό νόμο, είναι η συντομότερη ένταξή του στη γενική τάξη.

1.5 Προϋποθέσεις για την προώθηση της Ένταξης.

Η αποτελεσματική ένταξη των ατόμων με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες προϋποθέτει βασικές αλλαγές που αφορούν τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, το ήθος, την οργάνωση, τη διδασκαλία, καθώς και την διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος σε ένα σχολείο που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών: «Σε ένα σχολείο για όλους». Έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σε διεθνές επίπεδο προσδιορίζουν παράγοντες που διευκολύνουν την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ainscow, 1999· Dyson, Howes, & Roberts, 2002· Giangreco, 1997· Kochlar, West, & Taymans, 2000· Lipsky & Gartner, 1998). Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται ταυτόχρονα ως προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η *πολιτική του σχολείου*. Μιλώντας για πολιτική, αναφερόμαστε στον τρόπο που επιλέγει το κάθε σχολείο να οργανώσει τις δομές και τις υπηρεσίες του, ώστε η διαφορετικότητα να υποστηρίζεται και να γίνεται λειτουργικά αποδεκτή σε όλες τις πρακτικές που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσια του. Σε «Ένα σχολείο όλους» το προσωπικό από το οποίο αποτελείται αποδέχεται την φιλοσοφία και τις ιδέες της ένταξης (Kochlar, West, & Taymans, 2000), εφαρμόζεται οραματική και αποτελεσματική ηγεσία, όχι μόνο από τον διευθυντή του σχολείου

αλλά και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ainscow, 1999· Lipsky & Gartner, 1998) και παρέχεται κατάλληλη αρχιτεκτονική δομή και φυσική πρόσβαση σε όλους τους μαθητές του, με και χωρίς δυσκολίες κίνησης στο χώρο (Dyson, Howes, & Roberts, 2002).

Η δέσμευση και η συμμετοχή όλου του προσωπικού στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας, η εμπλοκή του στην πολιτική του σχολείου και τις αποφάσεις συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική ένταξη (Ainscow, 1999). Σημαντικός παράγοντας κρίνεται η συμμετοχή και η στενή συνεργασία όλου του προσωπικού, των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, του επιστημονικού προσωπικού, καθώς και η εξασφάλιση της γονικής παρέμβασης στο σχεδιασμό του σχολικού προγραμματισμού (Dyson, Howes, & Roberts, 2002· Giangreco το 1997· Lipsky & Gartner, 1998).

Παράλληλα, βασική προϋπόθεση ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί *η αλλαγή της στάσης* των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία, και εδώ *ο ρόλος της επιμόρφωσης* είναι καθοριστικός (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Η επιμόρφωση αφορά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και διάφορες πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ενός ενταξιακού προγράμματος. Πρόκειται για πρακτικές και προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται με ευελιξία, ενισχύουν την συμμετοχή των μαθητών, καθώς και τη συνεργατική μάθηση (Dyson, Howes, & Roberts, 2002).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών αναγκαία θεωρείται *η αλλαγή της φιλοσοφίας του Αναλυτικού Προγράμματος και ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου αξιολόγησης* (Giangreco το 1997· Lipsky & Gartner, 1998). Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που από τη μία, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και των αναγκών και από την άλλη, αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες, ανάγκες και ρυθμούς μάθησης κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεχής αξιολόγηση του ενταξιακού προγράμματος με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

1.6 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία τους.

Όπως προαναφέρθηκε, η επιτυχία ενός ενταξιακού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τους μαθητές με Ε.Ε.Α., καθώς και από την προσωπική τους δέσμευση για αποτελεσματική εφαρμογή θεωρητικών αντιλήψεων, μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας (Σούλης, 2002). Οι στάσεις εκφράζουν το πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζει το άτομο ένα θέμα και κυρίως τις απόψεις, τις ιδέες ή τις κρίσεις του ατόμου για το θέμα αυτό. Μαθαίνονται είτε από άμεσες εμπειρίες, είτε από άλλους ανθρώπους και εκφράζουν αυτό που τα άτομα σκέφτονται, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μία συγκεκριμένη περίπτωση (Μεσσαριτάκης & Γουδήρας, 2013).

Μια σειρά από μελέτες περιγράφουν διφορούμενα αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Ενώ κάποιες καταγράφουν θετικές στάσεις (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000· Subban & Sharma, 2006), υπάρχουν άλλες που καταδεικνύουν ουδέτερες ή ακόμη και αρνητικές στάσεις (Forlin, 2006· Struggs & Mastropieri, 1996). Οι σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη φιλοσοφία της ένταξης, ωστόσο αντιμετωπίζουν σοβαρές αναστολές και ενδοιασμούς όταν καλούνται να την εφαρμόσουν. Η επιφυλακτική στάση τους οφείλεται συχνά στη δύσκολη πραγματικότητα των συνθηκών που επικρατούν στην τάξη τους (Struggs & Mastropieri, 1996). Παράλληλα, οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με τη μελέτη των παραγόντων που τυχόν επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις στάσεις τους.

Καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία στάσεων αποτελεί *η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προηγούμενα προγράμματα συνεκπαίδευσης*. Οι αρνητικές στάσεις ως προς την ένταξη μεταβάλλονται με το πέρασμα του χρόνου και με την απόκτηση εμπειρίας, όπως αποδεικνύουν σχετικές μελέτες (Leatherman & Niemeier, 2005). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σύγκρισης που πραγματοποιήθηκε σε έρευνα του Αβραμίδη και των συνεργατών του, το 2000 σε σχολεία της Βρετανίας, οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν εμπειρία στην συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν θετικότερες στάσεις στην πλήρη εφαρμογή της

ένταξης από τους συναδέλφους τους οι οποίοι είχαν μικρή έως καθόλου εμπειρία σε τέτοιου είδους πρακτικές.

Ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η *επιμόρφωση*. Οι θετικές στάσεις των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένες με την κατάρτιση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Idol, 2006· Leatherman & Niemeyer, 2005). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα προγράμματα επιμόρφωσης συμβάλλουν στην απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθησιακών αναγκών των παιδιών με δυσκολίες και αναπηρίες.

Επίσης, κρίσιμος παράγοντας είναι *το είδος αναπηρίας και ο βαθμός δυσκολιών* που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τις πεποιθήσεις που έχουν για τα διάφορα είδη αναπηρίας, τις δυσκολίες που ακολουθούν και το μέγεθος των διδακτικών προσαρμογών που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών σε μια ενιαία τάξη (Avramidis & Norwich, 2002). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, είναι συνήθως θετικοί ως προς τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες και ως προς αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ελαφριάς μορφής, αφού κατά την άποψή τους δεν παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, ενώ αρνητικές απόψεις εκφράζονται για την ένταξη των μαθητών με βαριά νοητική υστέρηση, κώφωση, πολλαπλές αναπηρίες (Sideri & Vlachou, 2006), καθώς και με διαταραχές συμπεριφοράς (Avramidis et al., 2000).

Ένας τελευταίος παράγοντας που φαίνεται να καθορίζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η *συνεργασία και η υποστήριξη*. Η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, η εμπλοκή του επιστημονικού προσωπικού (π.χ. λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι κ.λπ.) και των γονέων «στο σχολικό γίγνεσθαι» συμβάλλουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων αφού διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού (Gary, 1997· Leatherman & Niemeyer, 2005). Ειδικότερα, όταν ο γενικός και ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζονται και αξιολογούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, τότε αναπτύσσουν και εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - Συνεργασία

2.1 Συνεργατικές πρακτικές στο σχολικό πλαίσιο.

Η συνεργασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης αποτελεί κέντρο ερευνητικού ενδιαφέροντος λόγω της αυξανόμενης υιοθέτησης ενταξιακών πρακτικών. Πρόκειται για μια πολυσήμαντη έννοια που εμπλέκει εκπαιδευτικούς, ψυχολογικούς, ιατρικούς φορείς, την οικογένεια, καθώς και τους ίδιους τους μαθητές. Ειδικότερα, η συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται να αποτελεί παράγοντα κλειδί στην ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων συνεκπαίδευσης (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2000). Όσο πιο αποτελεσματικά συνεργάζονται οι δυο εκπαιδευτικοί, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες της επιτυχημένης ένταξης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά καιρούς παρουσιάζεται μια ποικιλία συνεργατικών μοντέλων, ωστόσο ως πιο δημοφιλέστερα θεωρούνται το μοντέλο της συνεργατικής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής και το μοντέλο της συνδιδασκαλίας.

2.2 Συνεργατική εκπαιδευτική συμβουλευτική

Όσον αφορά το συγκεκριμένο μοντέλο συνεργασίας, ο ρόλος του συμβούλου ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει αρμοδιότητες, όπως η υποστήριξη του σχολείου στη διαδικασία ανάπτυξης μιας συγκροτημένης σχολικής πολιτικής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συχνά μεριμνά για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αναγνωρίζει τα παιδιά με Ε.Ε.Α., τις παροχές που δίνει, την επικοινωνία με τους γονείς, τις προσαρμογές που κρίνονται απαραίτητες, την αξιολόγηση των παρεμβάσεων σχετικά με την ενσωμάτωση του μαθητή κλπ. Σε άλλες περιπτώσεις, ο ειδικός παιδαγωγός λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών, δηλαδή στηρίζει τον γενικό παιδαγωγό στη διαδικασία διαφοροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος, δημιουργεί και συντονίζει δίκτυα εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση παιδιών με Ε.Ε.Α., δημιουργεί εξειδικευμένες ομάδες εργασίες με εκπαιδευτικούς και λειτουργεί ως κριτικός συνάδελφος με στόχο την ανατροφοδότηση σε θέματα σχετιζόμενα με τη δυναμική της διδασκαλίας - μάθησης (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2007).

Πρόκειται για ένα μοντέλο συνεργασίας που στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί κατέχουν τις απαραίτητες συμβουλευτικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν. Η ορθή εφαρμογή του προσφέρει οφέλη, όπως άμεση παρέμβαση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών και μαθητών, σύνδεση σχολείου είτε με υπηρεσίες, είτε με γονείς και παροχή εξειδικευμένων γνώσεων (Dettmer, Thuston, & Dyck, 2005). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, όταν οι ειδικοί παιδαγωγοί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και τον απαραίτητο χρόνο, προκύπτουν δυσκολίες σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αντίφαση στο τι προσδοκάται να κάνουν και στο τι πραγματικά κάνουν (Dettmer et al., 2005).

2.3 Συνδιδασκαλία ή Συνεργατική Διδασκαλία

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας (co-teaching) είναι αρκετά διαδεδομένη, εφαρμόζεται σε διεθνές επίπεδο και στοχεύει στην προώθηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007). Η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) πραγματοποιείται σε σχολικές τάξεις στις οποίες οι δάσκαλοι, γενικής και ειδικής αγωγής, μοιράζονται από κοινού την ευθύνη της οργάνωσης της διδασκαλίας, την ανάπτυξη και τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τη συνεχή παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Walther - Thomas, 1997).

Σύμφωνα με τους Cook και Friend (2004), η συνδιδασκαλία δεν είναι συνώνυμο της ένταξης, αλλά αποτελεί μια επιλογή διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική ένταξη του μαθητή με Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη. Επιχειρώντας να ορίσουν τη συνδιδασκαλία κάνουν αναφορά στη δυνατότητα παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μαθητές που τη χρειάζονται ενώ φοιτούν μέσα σε τάξη γενικής εκπαίδευσης. Επισημαίνουν ότι, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. μέσω της συνδιδασκαλίας διδάσκονται ταυτόχρονα και από τους δύο εκπαιδευτικούς, γεγονός που τους διευκολύνει στο να ακολουθήσουν ένα δομημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (Cook & Friend, 2004, αναφορά στο Bender, 2004).

Η συγκεκριμένη πρακτική προωθεί την ένταξη μέσα από την αύξηση της πρόσβασης των μαθητών σε μια ευρεία ποικιλία από διδακτικές επιλογές και μεθόδους (Zigmond & Magiera, 2001). Η συνδιδασκαλία είναι δυνατόν να λάβει διάφορες μορφές ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης, το διδακτικό στυλ των δύο εκπαιδευτικών, τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος και τις οργανωτικές δομές του σχολικού περιβάλλοντος (Sileo & Garderen, 2010). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται έξι βασικά μοντέλα συνδιδασκαλίας και καθένα από αυτά μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και της συγκεκριμένης ενότητας του μαθήματος:

- Μία από τις βασικές μορφές συνδιδασκαλίας είναι η Διδασκαλία και υποστήριξη ή αλλιώς «ένας εκπαιδευτικός, ένας παρατηρητής» (*one teach, one observe*). Σε αυτήν την μορφή, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης διδάσκει, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρατηρεί, εντοπίζει, παρέχει υποστήριξη στους μαθητές που έχουν ανάγκη και προλαμβάνει την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Μια δεύτερη μορφή ονομάζεται «Ένας εκπαιδευτικός, ένας περιφερόμενος» (*One teach, one drift*). Σε αυτήν την περίπτωση, ο ένας εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη για τη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ ο δεύτερος παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη σε όποιον μαθητή τη χρειάζεται.
- Στη *Τμηματική* ή αλλιώς *Σταθμοί Διδασκαλίας* (*Station teaching*) η ύλη και οι μαθητές χωρίζονται. Σύμφωνα με τον Friend (2006), αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται όταν οι δάσκαλοι μοιράζονται τις ευθύνες του περιεχόμενου της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε μικρές ομάδες και κάθε ομάδα ασχολείται με διαφορετικές δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με διαφορετικές διαστάσεις ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται σε κατάλληλα διαμορφωμένα κέντρα μάθησης, τα οποία βρίσκονται σε διάφορα σημεία της αίθουσας κι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από τον έναν σταθμό στον άλλον. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός και στόχος είναι η προώθηση της αυτονομίας των μαθητών (Sileo & Garderen, 2010).

- Σε μια τέταρτη μορφή της συνδιδασκαλίας, στην *Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)*, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες τους. Ο ένας δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να πάρει μια μικρότερη ομάδα παιδιών σε έναν άλλο χώρο της τάξης για περιορισμένο χρόνο, ώστε να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα σε μαθητές που θα διδάσκονται ξανά έννοιες και δεξιότητες, την ίδια στιγμή που ο άλλος εκπαιδευτικός θα διδάσκει στους υπόλοιπους μαθητές (Friend και συν., 1993, αναφορά στο Winerbrenner, 1996). Επομένως, πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που έχει συγκεκριμένο σκοπό και στόχο.

- Στην *Ομαδική Διδασκαλία (team teaching)* ή *Αλληλεπιδραστική Διδασκαλία*, οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα την ευθύνη για το περιεχόμενο και την ευθύνη της διδασκαλίας και της τάξης γενικότερα (Friend & Cook, 1995). Και οι δυο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση με στόχο την ενθάρρυνση της εμπλοκής των μαθητών (Βλάχου & Ζώνιου- Σιδέρη, 2007).

- Τέλος, στο μοντέλο της *Παράλληλης Διδασκαλίας (Parallel teaching)* οι δυο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, την οποία προσφέρουν σε δύο ετερογενείς ομάδες που σχηματίζονται με το ένα δεύτερο των μαθητών της τάξης η καθεμία, μειώνοντας έτσι την αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών. Κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών. Στόχος ορίζεται η καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών όλων των μαθητών. Οι μαθητές και των δυο ομάδων αρχίζουν και τελειώνουν το μάθημα τους την ίδια στιγμή. Το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μορφής έγκειται στο γεγονός πως ο κάθε εκπαιδευτικός προσαρμόζει τις μεθόδους, που επρόκειτο να εφαρμόσει, στις ανάγκες των μαθητών της ομάδα του αλλά και στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό του στυλ (Friend και συν., 1993, αναφορά στο Dettmer, Thuston, & Dyck, 2005).

2.4 Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα.

Στο άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008 καθορίζονται οι δομές φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλέπεται η παροχή παράλληλης στήριξης σε τάξεις συνδιδασκαλίας του γενικού σχολείου. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού μέσα στη γενική τάξη εξαρτάται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Η παράλληλη στήριξη προβλέπεται είτε για μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της τάξης, είτε για μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (π.χ. ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση, η υποστήριξη από τον/την ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να εφαρμόζεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση.

Η συνεργατική διδασκαλία και ειδικότερα η υλοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης επιτυγχάνεται μέσω του προγράμματος «Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η μορφή της συνδιδασκαλίας που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η παράλληλη στήριξη, δεν παρουσιάζει ομοιότητες με την παράλληλη διδασκαλία, έτσι όπως ορίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο αναλυτικά, ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που προσφέρει παράλληλη στήριξη είναι επιφορτισμένος με τη συνεχή εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτά σε γενική τάξη.

Σύμφωνα με μία έρευνα που διεξήγαγαν οι Strogilos και Tragoulia (2013) σε τάξεις συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι πρακτικές συνδιδασκαλίας ήταν λίγες και σχεδόν σε καμία από τις τάξεις δεν παρατηρήθηκε ομαδική διδασκαλία. Ο γενικός και ο ειδικός παιδαγωγός σχεδίαζαν τη διδασκαλία ξεχωριστά, συγκεκριμένα ο γενικός εκπαιδευτικός για την ολομέλεια και ο ειδικός παιδαγωγός για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστήριζε. Σε όποιες περιπτώσεις υπήρχε κάποια συνεργασία ο χρόνος που αφιερωνόταν ήταν λίγος. Επιπρόσθετα, η έλλειψη

εμπιστοσύνης που παρατηρήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν συνέβαλε στον από κοινού σχεδιασμό και τελικά στη συνεργασία τους.

Σε παλαιότερη έρευνά τους οι Strogilos, Nilolarazi και Tragoulia (2012) αναφέρουν πως υπάρχει η άποψη εκ μέρους των γενικών παιδαγωγών ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν επιλέξει να ασχοληθούν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να έχουν μια ευκαιρία σε ένα σταθερό επάγγελμα. Επομένως, οι γενικοί παιδαγωγοί δεν θεωρούν ότι ο ρόλος των ειδικών είναι συμπληρωματικός με τον δικό τους, με αποτέλεσμα να ανακύπτουν προβλήματα σεβασμού. Ακόμη, υπάρχει η γενικευμένη άποψη εκ μέρους των γενικών παιδαγωγών, ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν ελλιπή εκπαίδευση - κατάρτιση σε ό,τι αφορά τις αναπηρίες. Ταυτόχρονα, τα ελάχιστα χρόνια προϋπηρεσίας των ειδικών παιδαγωγών αποτελούν παράγοντες που οδηγούν τους γενικούς παιδαγωγούς στο να έχουν ηγετικό ρόλο, υποβαθμίζοντας έτσι τους ειδικούς παιδαγωγούς ως προς τις ικανότητες τους. Κοινή άποψη αποτελεί, επίσης, ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα των ειδικών παιδαγωγών και ότι στον ρόλο των γενικών παιδαγωγών δεν εντάσσεται η ενασχόληση τους με αυτούς τους μαθητές.

2.5 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας

Είναι φανερό πως, η μέθοδος της συνεργατικής συνδιδασκαλίας δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή στη γενική τάξη ούτε στην παρουσία των δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη ώστε να διευκολύνεται το διδακτικό τους έργο. Αναφέρεται, κυρίως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του έργου τους στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με δεδομένα διεθνών ερευνών, η εφαρμογή επιτυχημένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων.

Η επιλογή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής φαίνεται να αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχημένη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκφράζουν την επιθυμία τους να επιλέγουν οι ίδιοι τον συνεργάτη τους. Για την επιτυχή πορεία του εγχειρήματος της συνδιδασκαλίας σημαντικός παράγοντας θεωρείται η εθελοντική κι όχι η βεβιασμένη επιλογή του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που θα εργαστεί στα πλαίσια ενός τέτοιου θεσμού (Keefe & Moore, 2004· Magiera & Zigmond, 2005· Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007). Η διάθεση,

λοιπόν, για συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνδιδασκαλία, αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος καθορίζει τις μορφές συνδιδασκαλίας που επιλέγονται να εφαρμοστούν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας, της αρμονικής σχέσης και του αμοιβαίου σεβασμού που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Murawski & Dieker, 2008· Keefe & Moore, 2004· Scruggs, Mastropieri, & McDuffie 2007). Ορισμένες φορές οι δύο εκπαιδευτικοί τοποθετούνται απρόσεχτα ή άκαιρα στο ίδιο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην μπαίνουν στη διαδικασία ανάπτυξης μιας σωστής επαγγελματικής σχέσης. Συγκρούσεις παρατηρούνται και στην περίπτωση που ο ειδικός εκπαιδευτικός διαθέτει ανεπαρκείς δεξιότητες συμβουλευτικής. Κάτι τέτοιο, όπως είναι αναμενόμενο, οδηγεί σε παρεξηγήσεις, σε παρανοήσεις ή ακόμη στη λήξη της συνεργασίας.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα σχετικά με την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας, είναι η ακριβής κατανόηση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των δύο εκπαιδευτικών (Keefe & Moore, 2004· Strogilos & Tragoulia, 2013). Ο καθορισμός των ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, σε κάποιες περιπτώσεις ορίζεται εξ αρχής, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εναλλάσσουν τους ρόλους τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Βέβαια, και στις περιπτώσεις που οι ρόλοι είναι καθορισμένοι από την αρχή, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται απόλυτα σίγουροι για το κατά πόσο η αρχική αυτή κατανομή είναι βοηθητική είτε για την εξέλιξη του μαθήματος, είτε για την επαρκή υποστήριξη των μαθητών. Επιπλέον, δεδομένα ερευνών δείχνουν πως πολλές φορές ο ένας εκπαιδευτικός «κυριαρχεί» σε αρμοδιότητες έναντι του άλλου. Οι γενικοί παιδαγωγοί συνήθως είναι υπεύθυνοι για το πρόγραμμα σπουδών, την οργάνωση και τη διδασκαλία του μεγαλύτερου μέρους του μαθήματος και εστιάζουν στη γνώση του περιεχομένου (Mastropieri et al., 2005). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά νιώθουν ότι έχουν δευτερεύοντα και βοηθητικό ρόλο στην τάξη εφόσον, περιορίζονται στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια πιθανή αιτιολόγηση του περιορισμένου ρόλου που κατέχει ο ειδικός παιδαγωγός αποτελεί το γεγονός πως οι γενικοί παιδαγωγοί διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις πάνω στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ενώ οι ειδικοί δεν έχουν τόση εξειδικευμένη γνώση του περιεχομένου κάθε

μαθήματος, κάτι που οδηγεί σε προβλήματα (Keefe & Moore, 2004 · Mastropieri et al., 2005).

Επιπλέον, για την αποτελεσματική συνεργασία είναι σημαντικό να υπάρχει κοινός χρόνος για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Strogilos & Tragoulia). Το ζήτημα της έλλειψης χρόνου για κοινή προετοιμασία και σχεδιασμό της διδασκαλίας εμφανίζεται σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης (Walther - Thomas, 1997). Ακόμη και στις περιπτώσεις που υπάρχει διαθέσιμος χρόνος, πολλές φορές δεν χρησιμοποιείται κατάλληλα και η συζήτηση για το περιεχόμενο του μαθήματος είναι συχνά περιορισμένη. Έτσι, λοιπόν, οι ειδικοί παιδαγωγοί συχνά ενημερώνονται λίγα λεπτά πριν τη διδασκαλία για το περιεχόμενό της (Mastropieri et. al., 2005· Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie 2007).

Τέλος, βασικά συστατικά της επιτυχημένης συνδιδασκαλίας θεωρούνται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η ευελιξία και οι νέες και καινοτόμες ιδέες, ώστε να ανταποκρίνονται ρεαλιστικά κι άμεσα στις ανάγκες των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, η εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, όπως η οργάνωση με σαφήνεια, ο ενθουσιασμός οι στρατηγικές κινήτρων που προωθούν την εμπλοκή των μαθητών, η υποστήριξη από τον διευθυντή και η κοινή φιλοσοφία για τις αρχές της διδασκαλίας και της διαχείρισης των κρίσεων είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη δημιουργία αρμονικών συνεργατικών σχέσεων (Keefe, Moore, & Duff, 2004· Murawski & Dieker, 2008· Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie 2007· Thomson, 2013).

2.6 Οφέλη συνδιδασκαλίας

Αν και το ερευνητικό πεδίο σχετικά με τον αντίκτυπο που έχουν οι διάφορες μορφές συνδιδασκαλίας είναι αρκετά νέο (McDuffie, Gelman, & Landrum, 2008), θετικές επιδράσεις σημειώνονται από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Keefe & Moore, 2004· Rice & Zigmond, 2000· Walther - Thomas, 1997).

Η συνεργατική διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν γνώσεις και να ανταλλάξουν απόψεις. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής κατέχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών, ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μεθόδων για

τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις τάξεις συνδιδασκαλίας παρέχονται ευκαιρίες για επαγγελματική ικανοποίηση και ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μέσα από τη συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς αισθάνονται πιο ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και δηλώνουν ότι εξελίσσονται επαγγελματικά (Austin, 2001· Walther - Thomas, 1997).

Όταν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της, τότε υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, καθώς και στις υποχρεώσεις τους ως παιδαγωγοί (Walther - Thomas, 1997). Η σχέση μεταξύ γενικού και ειδικού παιδαγωγού επηρεάζει σημαντικά το βαθμό της ένταξης του μαθητή με Ε.Ε.Α. Αναλυτικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά μέσα στην τάξη όλοι οι μαθητές βιώνουν περισσότερες εμπειρίες και έχουν πρόσθετες ευκαιρίες να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να επιτύχουν μαθησιακά (McDuffie, Gelman, & Landrum, 2008).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται σημαντικά στον ακαδημαϊκό τομέα (McDuffie, Gelman, & Landrum, 2008· Walther - Thomas, 1997), αφού μέσα από την ποικιλία διδακτικών μεθόδων αυξάνονται οι πιθανότητες κάλυψης των αναγκών τους μαθησιακών. Θετικές επιδράσεις σημειώνονται και στον ακαδημαϊκό τομέα. Αναλυτικότερα, απαλλάσσονται σταδιακά από τον στιγματισμό, αυξάνεται η συναναστροφή τους με συνομηλίκους και συνεπώς αυξάνεται και η αυτοπεποίθησή τους (Keefe και Moore, 2004· McDuffie, Gelman & Landrum, 2008). Έτσι, αναπτύσσονται θετικά συναισθήματα (Walther - Thomas, 1997) και μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς εντός και εκτός τάξης (Keefe & Moore, 2004).

Τέλος, σχετικά με τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αυτά αφορούν κυρίως την ακαδημαϊκή τους απόδοση εξαιτίας της χρήσης ποικίλων διδακτικών στρατηγικών (Basso & McCoy, 2007· McDuffie, Gelman & Landrum, 2008· Walther - Thomas, 1997). Παράλληλα, η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών λειτουργεί ως θετικό πρότυπο για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των μαθητών της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

3.1 Η έννοια της διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση ορίζεται από τον Simon (1985) ως η εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα και ανάγκες (Νάνου, 2013). Η διαφοροποίηση ως πρακτική για τη διδασκαλία προϋποθέτει από τους εκπαιδευτικούς να τροποποιούν συνειδητά τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους και τα υλικά, καθώς και τις μαθησιακές δραστηριότητες που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Η διαφοροποίηση όλων των παραπάνω έχει απώτερο στόχο την ανταπόκριση της διδασκαλίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στο γλωσσικό υπόβαθρο, στις δεξιότητες και στους τρόπους μάθησης των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996· Tomlinson, 1999).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία κρίνεται αποτελεσματική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ετερογενείς τάξεις (Tomlinson, 1999· Tomlinson et al., 2003· Subban, 2006) και θεωρείται αναγκαία λόγω της έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια (πχ. κοινωνικό - πολιτισμικές διαφορές, διαφορετικά είδη νοημοσύνη, συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες). Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, το σχολείο οφείλει να φροντίζει για την εξάλειψη τυχόν ανισορροπιών και να επιδιώκει μέσα από κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα την εξαιρετική επίδοση όλων των μαθητών.

Η εν λόγω πρακτική αποτελεί, λοιπόν, μια καλή επιλογή για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υιοθετούν παιδοκεντρικές και συνεργατικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους και επιδιώκουν την επιτυχία της μάθησης μέσα από την παροχή σημαντικών προκλήσεων για όλα τα παιδιά (George, 2005, αναφορά στο Αργυρόπουλος, 2013).

3.2 Θεωρητικό υπόβαθρο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας, το κέντρο ενδιαφέροντος εστιάζεται στον μαθητή, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τη προσωπικότητα του και να επιδιώκει να αξιοποιεί τα δυνατά του σημεία. Είναι άλλωστε γνωστό, πως όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο.

Ο Gregorc (1982) υποστηρίζει πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι σκέψης που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος παρατηρεί, ερμηνεύει και ταξινομεί τον κόσμο (Αργυρόπουλος, 2013). Ενώ, σύμφωνα με τον Gardner (1983) κάθε άτομο έχει ένα συνδυασμό εννέα ή και περισσότερων ειδών νοημοσύνης: λογικό-μαθηματική, χωροταξική, γλωσσική, μουσική, σωματική-κινησθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιολογική και υπαρξιακή. Επίσης, ο Goleman (2000) αναδεικνύει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ελέγχει τα δικά του συναισθήματά, καθώς και των άλλων ανθρώπων γύρω του και τέλος να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Αργυρόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσω ενός συνδυασμού εννιά ή δέκα τύπων νοημοσύνης και κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει τις νοημοσύνες του σε ένα επαρκές επίπεδο με την κατάλληλη ενθάρρυνση, εμπλουτισμό και καθοδήγηση. Οι διδακτικές τεχνικές που βασίζονται αποκλειστικά σε έναν μόνο τύπο νοημοσύνης ελαχιστοποιούν τις ευκαιρίες για εκείνους τους μαθητές που έχουν άλλου τύπου νοημοσύνη. Ο δάσκαλος θα πρέπει να εκμεταλλεύεται τις πολλαπλές νοημοσύνες και να χρησιμοποιεί πολλαπλά σημεία εισόδου στη διδασκαλία (Gardner & Hatch, 1989).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, λοιπόν, φαίνεται να ανταποκρίνεται στην ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης (thinking styles), των διαφορετικών τρόπων μάθησης (learning styles) των παιδιών (Αργυρόπουλος, 2013), και στο αίτημα για σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Βασίζεται σε μία ποικιλία μεθόδων, αρχών και παραγόντων και δημιουργεί ευκαιρίες για όλους

τους μαθητές μέσω πολλαπλών τεχνικών και μορφών αξιολόγησης που οδηγούν στην κατάκτηση της μάθησης.

3.3 Συνιστώσες του πλαισίου της διαφοροποίησης.

Η ολιστική προσέγγιση της έννοιας και του πλαισίου της διαφοροποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν χωροχρονικά μεταξύ τους. Κάποιοι παράγοντες λειτουργούν άμεσα και καθοριστικά στο μικρο-επίπεδο της τάξης και σχετίζονται με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) *η μαθησιακή ετοιμότητα*, β) *τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις*, γ) *το μαθησιακό στυλ*, δ) *οι διδακτικοί στόχοι*, ε) *η επιλογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας* και ζ) *η αξιολόγηση*. Ενώ, κάποιοι άλλοι λειτουργούν σε μακρο-επίπεδο και σχετίζονται με το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα, όπως η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί κάθε σχολείο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ομάδων.

3.4 Άξονες και Δομικά Στοιχεία Διαφοροποίησης.

Δύο είναι οι βασικοί άξονες που λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τη διαφοροποίησης της διδασκαλίας του (Tomlinson, 1999). Ο πρώτος άξονας είναι ο μαθητής και ο δεύτερος το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή αλλιώς περιεχόμενο. Κάθε άξονας συνδέεται με συγκεκριμένες διαστάσεις: το επίπεδο ετοιμότητας, το ενδιαφέρον και το προσωπικό στυλ μάθησης.

Η έννοια της ετοιμότητας περιλαμβάνει τις γνώσεις, το επίπεδο κατανόησης και την ικανότητα των μαθητών να ακολουθήσουν τη διδασκαλία (Tomlinson, 2005b). Πρόκειται για το σημείο εισόδου του μαθητή σε μια νέα έννοια ή δεξιότητα. Δεν είναι συνώνυμο της έμφυτης γνωστικής ικανότητας του μαθητή αλλά αναφέρεται στο τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με βάση αυτά που έχει προγραμματίσει να κάνει ο εκπαιδευτικός στο παρόν μάθημα. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), ορισμένοι μαθητές βρίσκονται στο επίπεδο της τάξης που παρακολουθούν, ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να βρίσκονται πιο κάτω από αυτό ή να προηγούνται. Ο στόχος της διαφοροποίησης της ετοιμότητας είναι πρωτίστως η εργασία να γίνει λίγο πιο

δύσκολη αναφορικά με το σημείο που βρίσκονται οι μαθητές και έπειτα να προσφερθεί η κατάλληλη υποστήριξη, έτσι ώστε να πετύχουν με βάση τις ικανότητές τους. Ο παραπάνω στόχος στηρίζεται στο έργο του Lev Vygotsky (1978), στη λεγόμενη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ZPD). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης αντιστοιχεί στην απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης, στο οποίο το παιδί βρίσκεται, σε μια γνωστική περιοχή, δηλαδή αυτών που το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του και του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους. Προϋπόθεση, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικού είναι να διακρίνει την ετοιμότητα του μαθητή, να σχεδιάζει τις κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες δεν είναι πολύ εύκολες ούτε όμως πολύ δύσκολες αλλά ενδιαφέρουσες, και να του παρέχει τα κατάλληλα υλικά και την υποστήριξη, έτσι ώστε να αποκτήσει τη νέα δεξιότητα (Tomlinson, 2001).

Το ενδιαφέρον του μαθητή σχετίζεται με τα θέματα και τις διαδικασίες που του προκαλούν περιέργεια κι έλξη, εμπνέοντάς τον να ασχοληθεί περαιτέρω με τη μάθηση. Άλλωστε για να μάθει κάποιος κάτι πρέπει να έχει κίνητρα. Οι MacGillivray & Rueda (2001), υποστηρίζουν πως προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές οφείλει πρώτα να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα τους μέσα από ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη (Παντελιάδου, 2013). Συνεπώς, θα πρέπει να συνδυάσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες και τις συζητήσεις με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, έτσι ώστε οι τελευταίοι να συνδυάσουν τη νέα γνώση με προσωπικές εμπειρίες και ήδη γνώριμα πράγματα για να τη θεωρήσουν σημαντική και να τη συγκρατήσουν.

Το ατομικό μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει πιο αποτελεσματικά, και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, τα γονίδια, το πολιτισμικό περιβάλλον κλπ. Για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός αρχικά θα πρέπει να συνειδητοποιήσει πως όλοι οι μαθητές δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, έπειτα να εξηγήσει τους πιθανούς τρόπους μάθησης και στη συνέχεια να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν με ποιον τρόπο μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά. Το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει κατάλληλες δραστηριότητες, έτσι

ώστε να χρησιμοποιήσει ποικίλες τεχνικές για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Tomlinson, 2005b).

3.5 Πεδία παρέμβασης της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Οι δάσκαλοι μπορούν να διαφοροποιήσουν τέσσερα στοιχεία στην τάξη βασισμένα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών έτσι ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες για κάθε μαθητή να μάθει περισσότερα και αποτελεσματικότερα. Αυτά τα στοιχεία είναι: *το περιεχόμενο (content)*, *η διαδικασία (process)*, *το προϊόν (product)* και *το μαθησιακό περιβάλλον (learning environment)* (Hall, Strangman & Meyer, 2003· Tomlinson, 1995, 1999).

Η *διαφοροποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας* αναφέρεται σε δύο πράγματα: πρώτον στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητές τους και δεύτερον στον τρόπο με τον οποίο αυτό παρουσιάζεται ώστε να είναι προσβάσιμο και κατανοητό από όλους. Δηλαδή, το κεντρικό θέμα μιας διδασκαλίας μπορεί να είναι κοινό για όλη την τάξη, ωστόσο ο βαθμός δυσκολίας ή ο τρόπος παρουσίασης ίσως να διαφέρει για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις δυνατότητες του κάθε μαθητή.

Η *διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία* αφορά τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου και την κατάκτηση της γνώσης. Επιτυγχάνεται μέσα από στρατηγικές που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων.

Η *διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα* έχει στόχο την εφαρμογή και την παρουσίαση από τους μαθητές της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία, τελικό προϊόν, με διαφορετικούς τρόπους και μέσα. Ο εκπαιδευτικός, παρέχει στους μαθητές επιλογές για το πως θα εκφράσουν αυτά που έχουν μάθει, ενθαρρύνοντας είτε την ατομική είτε την ομαδική εργασία, με σκοπό τη δημιουργία μιας τελικής εργασίας.

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, δηλαδή ο τρόπος διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού χώρου ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που θα ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια, αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης μάθησης. Διαφοροποίηση είναι δυνατόν να υπάρξει ως προς την οργάνωση του χώρου, τη θερμοκρασία, τα χρώματα, τα έπιπλα, γενικότερα ως προς την αισθητική του χώρου και την πρόσβαση στα διδακτικά υλικά και μέσα. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί μέσα στην τάξη ευκαιρίες για ατομική ή ομαδική εργασία, να παρέχει ποικιλία υλικών με τη συνοδεία σαφών οδηγιών και τη δυνατότητα ελεύθερης κίνησης στο χώρο στα πλαίσια κάποιας δραστηριότητας (Hall et al., 2003· Tomlinson, 1999). Ακόμη, στο μαθησιακό περιβάλλον περιλαμβάνονται τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό, όπως συναισθήματα αποδοχής, σεβασμού και ασφάλειας. Έτσι, οι μαθητές μιας σχολικής αίθουσας όπου εφαρμόζεται η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία νιώθουν σωματική, συναισθηματική ασφάλεια και πλήρη αποδοχή της προσωπικότητάς τους από τον εκπαιδευτικό (Tomlinson, 2001).

3.6 Ποιοτικά Χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), δεν υπάρχει κάποια ειδική συνταγή για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ούτε ένας και μοναδικός τρόπος εφαρμογής της. Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια μιας τάξης. Βέβαια, υπάρχουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που είναι χρήσιμα για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να την καθιερώσει στην τάξη του.

Αρχικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται πως είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, σχεδιάζει και προσαρμόζει τη διδασκαλία του εκ των προτέρων βασιζόμενος στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η διαφοροποίηση θεωρείται οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιο. Δηλαδή, κάθε νέα μάθηση - γνώση αποτελεί αφορμή για νέα διαφοροποίηση. Δεν συνδέεται μόνο με την αντιμετώπιση

ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά και με τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών. Άλλωστε, «η διαφοροποίηση σε μία αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί τρόπο ζωής» (Tomlinson, 2005b: 7).

Μία επίσης σημαντική αρχή την οποία πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διαφοροποίησης της εργασίας του στην αίθουσα διδασκαλίας είναι η επικέντρωση του στα ουσιώδη, τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και του περιεχομένου μάθησης (Tomlinson, 2010). Φροντίζει, δηλαδή, να εμβαθύνει σε ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες των οποίων η κατάκτησή τους θεωρείται απαραίτητη. Στόχος του κάθε εκπαιδευτικού είναι να μεγιστοποιήσει την ικανότητα κάθε μαθητή, διδάσκοντάς του με τρόπους που του επιτρέπουν να καλύψει πιθανά κενά στις γνώσεις και δεξιότητες.

Παράλληλα, σε μία αίθουσα όπου εφαρμόζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και μαθητές συνεργάζονται. Αναπτύσσεται, δηλαδή, ένα υγιές πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων της διδακτικής διαδικασίας, μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προγραμματίζουν μαζί, καθορίζουν τους στόχους, παρακολουθούν την πρόοδο, αναλύουν επιτυχίες κι αποτυχίες και προσπαθούν να μάθουν μέσα από αυτές (Tomlinson, 2010). Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε κάθε διδακτική δραστηριότητα, ανάλογα με τη δυναμική τους αλλά και με τον απαραίτητο σεβασμό ως προς την ατομικότητα - μοναδικότητα και την προσωπικότητά τους, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται σε όλους η αξία της προσπάθειάς τους για την προσέγγιση της γνώσης (Φυκάρης, 2013). Υπάρχει, δηλαδή, μια διαρκής οργάνωση και αναδιοργάνωση του έργου του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι ανάλογες προσαρμογές.

Τέλος, σε μια σχολική τάξη όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποίηση, η αξιολόγηση και η διδασκαλία είναι αλληλένδετες. Η αξιολόγηση στα πλαίσια εφαρμογής της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποσκοπεί στην ενίσχυση της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, στην προώθηση της μάθησης και στην παρόθηση προς τη μάθηση (Tomlinson, 2001).

3.7 Στρατηγικές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν διάφορες στρατηγικές. Πρόκειται για αγωγούς μέσα από τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διοχετεύσουν το περιεχόμενο, τις διαδικασίες ή τα μαθησιακά αποτελέσματα (Tomlinson, 2010). Οι διδακτικές στρατηγικές επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το μαθησιακό στόχο και τις ανάγκες των μαθητών με σκοπό να ανταποκριθούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στις διαφορές των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά μερικές από τις βασικές στρατηγικές διδασκαλίας που προτείνονται από την Tomlinson (2010: 104).

- Σταθμοί: πρόκειται για διαφορετικά σημεία στην τάξη όπου οι μαθητές εργάζονται ταυτόχρονα με διάφορες εργασίες σε καθορισμένο χρονικό διάστημα και ακολουθούνται κανόνες. Είναι μια στρατηγική που επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν σε διαφορετικές εργασίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ευνοείται η σύνθεση ομάδων και η συνεργασία.
- Οι Ημερήσιες διατάξεις είναι κατάλογοι εργασιών τους οποίους μοιράζει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθητή για να συμπληρώσουν σε καθορισμένο χρόνο. Έτσι, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα και τον χρόνο να βοηθήσει ατομικά τους μαθητές, καθοδηγώντας και παρακολουθώντας την πρόοδο τους.
- Στις Τροχιακές μελέτες, οι μαθητές επιλέγουν δικά τους θέματα, που είναι πάντα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, και τα αναπτύσσουν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του θέματος.
- Η Σύνθετη διδασκαλία ορίζεται από την Cohen (1994, αναφορά στο Tomlinson, 2010) ως μια πλούσια στρατηγική μέσω της οποίας αντιμετωπίζονται τα διάφορα ακαδημαϊκά επίπεδα που θεωρούνται αποτελέσματα πολιτισμικής, ακαδημαϊκής και γλωσσολογικής ετερογένειας σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Στόχος ορίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους.

- Τα Κέντρα μάθησης είναι ένας χώρος στην σχολική τάξη όπου υπάρχουν διάφορα διδακτικά μέσα και οργανώνονται διάφορες δραστηριότητες με στόχο τη διδασκαλία, την ενίσχυση ή την επέκταση μιας συγκεκριμένης δεξιότητας ή έννοιας. Παράλληλα, σχεδιάζονται από τους εκπαιδευτικούς κέντρα ενδιαφέροντος με στόχο τη διερεύνηση θεμάτων που προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές.
- Οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν διαβαθμισμένες δραστηριότητες αποσκοπούν στην επικέντρωση και κατανόηση βασικών εννοιών και δεξιοτήτων, οι οποίες είναι κοινές για όλη την τάξη αλλά παρουσιάζονται με διαφορετικό βαθμό πολυπλοκότητας σε κάθε ομάδα ή μαθητή.
- Τέλος, τα Μαθησιακά συμβόλαια, αναφέρονται σε μια συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού κατά την οποία οι μαθητές έχουν την ελευθερία να επιλέξουν μέρος αυτών που θα μάθουν, τις συνθήκες εργασίας και τον τρόπο με τον οποίο θα εφαρμόσουν ή θα εκφράσουν τις γνώσεις που θα αποκτήσουν.

Πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εφαρμόσουν έναν συνδυασμό των παραπάνω στρατηγικών για την επίτευξη αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με την Tomlinson (2010), η επιδέξια διδασκαλία μοιάζει με ένα μαθησιακό τρίγωνο. Πρόκειται για ένα ισόπλευρο τρίγωνο, σε κάθε κορυφή του οποίου βρίσκονται ο εκπαιδευτικός, τα παιδιά και τα μέσα διδασκαλίας. Εάν ένας από αυτούς τους παράγοντες δεν ασκεί τον ρόλο του, η ισορροπία εξανεμίζεται και η δεξιοτεχνία χάνεται. Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθητές αναπτύσσονται τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά (Tomlinson, 2010).

3.8 Ο ρόλος της αξιολόγησης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Σύμφωνα με την Moon (2005), το κλειδί για έναν εκπαιδευτικό που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι να ανακαλύψει τους μαθητές του ως μαθητές και ως ανθρώπους. Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο οργανικό κομμάτι και χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης που επιδιώκει να συμβάλει στο σχεδιασμό

αποτελεσματικής διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Hall et al., 2003). Όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το μαθησιακό δυναμικό μιας τάξης, καθώς και τις ανάγκες του κάθε μαθητή, τότε είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του. Οι Tomlinson (1999) και Φιλιππάτου (2013) επισημαίνουν ότι μέσα σε μια αίθουσα όπου η εργασία διαφοροποιείται, η αξιολόγηση είναι συνεχής, διαγνωστική και διαφοροποιημένη.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, συγκεντρώνει πληροφορίες κατά τη διάρκεια τριών φάσεων: στην αρχή για να σχεδιάσει τη διδασκαλία (*αρχική αξιολόγηση/pre-assessment*), κατά τη διάρκεια για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του (*διαμορφωτική αξιολόγηση/formative - assessment*) και στο τέλος, έτσι ώστε να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (*τελική-ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση/summative - assessment*).

Σύμφωνα με την Moon (2005), και στις τρεις φάσεις της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο στόχος της εκάστοτε φάσης της αξιολόγησης (*το τι της αξιολόγησης*).
- Γιατί χρειάζεται να γίνει (*το γιατί της αξιολόγησης*).
- Ποια μέσα θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να συλλέξει τις απαιτούμενες πληροφορίες (*το πως της αξιολόγησης*).

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στο στάδιο της *αρχικής αξιολόγησης* συλλέγει πληροφορίες, έτσι ώστε να σχηματίσει μια πλήρης εικόνα για τον μαθητή του και κατ' επέκταση να γνωρίσει τους παράγοντες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με αυτόν και συμβάλλουν στη μάθησή του. Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες αυτές σχετίζονται με τις προηγούμενες γνώσεις – εμπειρίες, που έχει ο μαθητής για το θέμα που επρόκειτο να διδαχθεί, με τις γνωστικές ικανότητες, τις δυσκολίες, τον τρόπο μάθησής του, τις προτιμήσεις του, το μαθησιακό περιβάλλον, τα κίνητρα, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Φιλιππάτου, 2013). Ενδεικτικά μέσα για τη συλλογή δεδομένων κατά αρχική αξιολόγηση, που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, είναι τα πρωτόκολλα πληροφοριών, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι σταθμισμένες δοκιμασίες για την

αξιολόγηση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών περιοχών (π.χ. ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά κλπ.), άτυπες δοκιμασίες, η συνέντευξη ή και το Διάγραμμα KWLU (Know, Want to know, Learned and Use).

Σύμφωνα με τον Ρέλλο (2003), η *διαμορφωτική αξιολόγηση* πραγματοποιείται ενώ οι μαθητής διαμορφώνεται. Λαμβάνει χώρα δηλαδή, πριν από το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να παρέμβει και να κάνει τυχόν διορθώσεις ή αλλαγές, με απώτερο σκοπό την θεώρηση της διδασκαλίας του ως επιτυχημένη. Όπως επισημαίνει η Tomlinson (2005), η διαμορφωτική αξιολόγηση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό τέσσερα πράγματα: Πρώτον, να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές του έχουν κατανοήσει τη γνώση που διδάχτηκαν και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί σκέφτονται όταν εμπλέκονται σε ένα γνωστικό έργο. Δεύτερον, να διορθώσει πιθανές παρερμηνείες και να αλλάξει τις στρατηγικές - μεθόδους διδασκαλίας του. Τρίτον, να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του για να βοηθήσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους και τέταρτον, να δώσει στους μαθητές πληροφορίες σχετικά με το τι έχουν διδαχτεί έως τώρα, καθώς και με το τι χρειάζεται να μάθουν και πως θα κατακτήσουν αυτή τη νέα γνώση (Φιλιππάτου, 2013). Έτσι, λοιπόν, ο δάσκαλος και ο μαθητής βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, κάτι που δίνει στον δεύτερο την δυνατότητα να παρακολουθήσει την μαθησιακή του εξέλιξη. Συμπερασματικά, η εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης κρίνεται αναγκαία σε καθημερινή βάση για τη συστηματική καταγραφή της επίδοσης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό και η συλλογή πληροφοριών επιτυγχάνεται μέσα από κάρτες εξόδου, ρουμπρίκες, παρατήρηση και ατομικούς φακέλους.

Τέλος, σύμφωνα με την Moon (2005), ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει την *ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση* για δύο λόγους, πρώτον για να υπολογίσει τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής του πέτυχε τους διδακτικούς στόχους, που είχαν τεθεί για μια ενότητα σε μια ακαδημαϊκή περιοχή μετά το πέρας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και δεύτερον για να εκτιμήσει εάν τελικά πέτυχε ή όχι η διδασκαλία του. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει σε ποιόν βαθμό υλοποίησε τους στόχους του, αν υπήρχαν μαθητές οι οποίοι δεν κατανόησαν ορισμένα σημεία, εάν χρειάστηκαν επιπρόσθετη καθοδήγηση, αν η διδασκαλία φάνηκε να είναι αποτελεσματική ή όχι και να καταλήξει στο τι θα έπρεπε να αλλάξει την επομένη

φορά. Τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην τελική φάση της είναι οι άτυπες δοκιμασίες, οι σταθμισμένες διαδικασίες και τα τελικά προϊόντα, δηλαδή εργασία σε project, ιστορίες, ατομικοί φάκελοι κλπ. (Φιλίππατου, 2013).

3.9 Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις συνεκπαίδευσης.

Η ευελιξία και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την συνεκπαίδευση, καθώς σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να διαφοροποιείται η διαδικασία πρόσβασης στο μαθησιακό υλικό και στο περιεχόμενο της γνώσης ώστε να διασφαλίζεται η συμμετοχή κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο αναλυτικά, η υλοποίηση της συνεκπαίδευσης απαιτεί ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, ο οποίος περιλαμβάνει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, την εμπειρία τους σε προγράμματα συνεκπαίδευσης και τον απαραίτητο χρόνο για σχεδιασμό και συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό (Leatherman & Niemeier, 2005). Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προβαίνει στη διαφοροποίηση του διδακτικού αντικειμένου, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό να γίνει προσιτό στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από τη διαφοροποίηση του διδακτικού αντικειμένου, προβλέπονται η διαφοροποίηση των διδακτικών στόχων και της αξιολόγησης του μαθητή. Το μέγεθος των προσαρμογών εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας ή αναπηρίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Συμπερασματικά, η συμπεριληπτική εκπαίδευση που αξιοποιεί στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγνωρίζει, σέβεται και κυρίως αξιοποιεί τη διαφορετικότητα για να επιτύχει μία εκπαίδευση υψηλού επιπέδου και να παρέχει παιδεία σε όλους (Νάνου, 2013).

3.10 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία τους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο και αφορούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας συμπεριλαμβανομένων και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταδεικνύουν πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Subban, 2006), την εφαρμόζουν και πιστεύουν πως οι διαφορές των μαθητών σε μία τάξη αποτελούν αφορμή για επικοινωνία, ανάπτυξη και δημιουργία πρακτικών διδασκαλίας κι όχι εμπόδιο στο έργο της διδασκαλίας τους (Adelman et al., 1999, αναφορά στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Ωστόσο, μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Schumm & Vaughn, 1991, αναφορά στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Tomlinson et al., 2003) αναδεικνύεται η εξής αντίθεση: οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών αλλά προβαίνουν σε ελάχιστες έως καθόλου διαφοροποιήσεις ως προς τη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αν και θεωρούν πως οι προσαρμογές είναι απαραίτητες για την κάλυψη των ειδικών μαθησιακών αναγκών των μαθητών, δηλώνουν πως σπάνια γίνονται εφικτές (Schumm & Vaughn, 1991, αναφορά στο Vaughn, Schumm, & Kouzekanani, 1993).

Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες γίνονται προσπάθειες διαφοροποίησης, τις περισσότερες φορές είναι περιορισμένες και αναποτελεσματικές, ενώ οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνται στις μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως συμβαίνει σε μια ποιοτική και σαφή διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kurth & Keegan, 2012· Tomlinson et al., 2003).

Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλακτική στάση σχετικά με την διαφοροποίηση της εργασίας τους μέσα στις ετερογενείς τάξεις. Ποικιλία παραγόντων και αιτιών καθορίζουν αυτή τη στάση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πρόκειται για μια νέα τάση, η οποία θα περάσει κάποια στιγμή (Tomlinson,



1999), ενώ κάποιοι άλλοι εκφράζουν τις ανησυχίες τους ως προς τον χρόνο που απαιτείται για τον σχεδιασμό διαφοροποιήσεων (Vaughn, Schumm & Kouzekanani, 1993· VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005· Subban,2006· Tomlinson, 1999). Πιστεύουν πως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, ενώ ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους δεν επαρκεί για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της.

Κάποιοι άλλοι εκφράζουν ανησυχίες ως προς την αποτελεσματική διαχείριση της ετερογένειας που παρουσιάζουν οι μαθητές σε μια τάξη και συχνά έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα διαχείρισης της τάξης ή με προβλήματα που αφορούν την συμπεριφορά μαθητών (Davis & Brighton, 2006). Παράλληλα, νιώθουν ανασφαλείς και θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην αλλαγή του ρόλου τους (Hawkins, 2009· Subban,2006· Tomlinson,, 1999).

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, η επιφυλακτικότητά τους οφείλεται στο ότι δεν λαμβάνουν πάντα την απαραίτητη υποστήριξη και ενθάρρυνση από το σχολικό προσωπικό (Davis & Brighton, 2006) και στις ανησυχίες τους πως η απομάκρυνση από το γενικό πρόγραμμα σπουδών θα οδηγήσει σε χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών (VanTassel-Baska, 2006· VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Επιπρόσθετα, επισημαίνουν πως η έλλειψη διαθέσιμων πόρων αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή διαφοροποιήσεων κυρίως όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Scruggs & Mastropieri, 1996· Vlachou, Didaskalou, & Voudouri, 2009). Τέλος, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα υπάρξει άριστη διαχείριση και κατά συνέπεια άριστη κατανομή εργασιών μεταξύ των μαθητών (Tomlinson et al., 2003).

Οι έρευνες δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι ίδιοι (Manson, 1999· Moltó, 2003· Tomlinson, 1999· Tomlinson et al., 2003).

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Tomlinson (1995), παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί ήταν διατεθειμένοι να βελτιώσουν τις στάσεις και τον

τρόπο διδασκαλίας τους σε μαθητές που διέφεραν μεταξύ τους σε ποικίλα επίπεδα, οι σπουδές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει δεν τους παρέιχαν τα κατάλληλα εφόδια - δεξιότητες για να ασκήσουν το επάγγελμά τους πιο αποτελεσματικά.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν και στη μελέτη του Manson (1999). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει μέρος στην έρευνα και είχαν εφαρμόσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δήλωναν θετικοί στη συνέχιση της εφαρμογής της.

Τέλος, σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήγαγαν οι Klingner, Arguelles, Hughes και Vaughn (2001), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί στη χρήση διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών, όταν παρατηρούσαν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών τους, δήλωναν την επιθυμία τους για τη συνέχιση της εφαρμογής τους.

3.10 Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στον Ελλαδικό χώρο.

Τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών είναι περιορισμένα. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια νέα πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής τάξης. Ωστόσο, μέσα από τις διαφοροποιημένες διδακτικές παρεμβάσεις, που έχουν δημοσιευτεί ως σήμερα, διαφαίνεται η θετική επίδρασή της.

Τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αθήνας, του Βόλου και του Ρεθύμνου, έδειξαν πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία στρατηγικών έκφρασης που εφαρμόστηκε σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενίσχυσε σημαντικά την επίδοση στη γραπτή έκφραση (Αντωνίου, 2013, αναφορά στο Παντελιάδου και Φιλιππάτου 2013).

Επίσης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στα μαθηματικά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σε σχολεία του νομού Μαγνησίας και Φθιώτιδας, φάνηκε να συνεισφέρει θετικά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αυξημένη συμμετοχή και υψηλότερη επίδοση στα μαθηματικά έδειξαν να ωφελούνται ιδιαίτερα από τη

διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων. Ακόμη, παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των παιδιών, τα οποία στην υπόλοιπη καθημερινότητα είχαν χαμηλή ή/και καμία συμμετοχή (Γκούμας, Σδρόλιας & Τριανταφυλλίδης, 2012, αναφορά στο Παντελιάδου και Φιλιππάτου 2013).

Τέλος, τα αποτελέσματα έρευνας σε σχολεία της Κύπρου (2008-2009) κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί, που πραγματοποίησαν διαφοροποιήσεις ως προς το μάθημα της γλώσσας, είχαν θετική στάση και δήλωναν πρόθυμοι για τη συνέχισή της. Το ίδιο ευχαριστημένοι εμφανίζονταν και οι μαθητές, αφού σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στις μαθησιακές επιδόσεις τους. Επίσης, παρατηρήθηκε μείωση της έμμεσης επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου στην επίδοση των μαθητών. Στην ίδια έρευνα ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν δυσκολίες που αντιμετώπισαν ως προς την αλλαγή της πρακτικής από την «παραδοσιακή» στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προβλήματα με τον χρόνο προετοιμασίας και οργάνωσης της διαφοροποίησης, οι οποίες όμως στο τέλος ξεπεράστηκαν (Βαλιαντή, 2013).

3.11 Σκοπός της έρευνας.

Όπως έχει αναφερθεί στην αρχή της εισαγωγής, το θέμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η εφαρμογή διαφοροποιήσεων σε ελληνικά δημόσια σχολεία και συγκεκριμένα σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στο να είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Με βάση τώρα τον βασικό σκοπό της ερευνητικής εργασίας που αναπτύχθηκε παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκονται να απαντηθούν είναι τα εξής:

- Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις για την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής διαφοροποιήσεις για την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής για την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Εκπαίδευσης τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Εκπαίδευσης τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - Μεθοδολογία

4.1 Ερευνητική προσέγγιση

Στην παρούσα διερευνητική εργασία θα μελετηθούν και θα αξιολογηθούν οι διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν οι δύο εκπαιδευτικοί, γενικός και ειδικός παιδαγωγός, έτσι ώστε να διευκολύνουν την πρόσβαση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατ' επέκταση την ένταξή του μέσα στην τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή, καταγραφή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η αναφορά και η περιγραφή του μεθοδολογικού πλαισίου που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να καταγραφούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα δεδομένα της έρευνας και να αναδυθεί η σημασία τους.

Πριν την ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί η αξία της για κάθε επιστημονική εργασία. Κάθε έρευνα που διεξάγεται, πραγματοποιείται με σκοπό να απαντηθούν βασικά ερωτήματα που τέθηκαν σε πρώιμο στάδιο. Η μεθοδολογία, λοιπόν, είναι πορεία που ακολουθεί ο ερευνητής για να καταλήξει σε ασφαλή, έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα. Επιστημονική χαρακτηρίζεται εκείνη η οποία οδηγεί στην προσέγγιση της αλήθειας βασισμένη σε εμπειρικές διαδικασίες και στη χρήση επαλήθευσης, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να ελεγχθούν τα δεδομένα, τα οποία είναι αντικειμενικά και επαληθευμένα (Ιωσηφίδης, 2003). Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006), η διάκριση μεταξύ μεθόδων μίας έρευνας και της μεθοδολογίας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μέθοδοι μίας έρευνας είναι οι τεχνικές ή τα εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων (πχ. ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές), ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερμηνευτικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ποιοτική έρευνα, η οποία απαιτεί για την διεξαγωγή της έναν ολοκληρωμένο και συστηματικό σχεδιασμό, που πρέπει να υλοποιηθεί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο. Κατά τον Creswell (2011), με τον όρο «ποιοτική έρευνα» αναφερόμαστε σε μία διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης που βασίζεται σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής που διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα. Ο ρόλος της ποιοτικής μεθόδου είναι η περιγραφή, η ανάλυση, η κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και

χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί».

Η διαδικασία της συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων αποτελείται από τα εξής πέντε στάδια: α) προσδιορισμός των συμμετεχόντων και της τοποθεσίας, β) εξασφάλιση της πρόσβασης σε αυτά, γ) καθορισμός του είδους των δεδομένων και δ) εφαρμογή της διαδικασίας με βάση τις αρχές της ηθικής.

Αναλυτικότερα, ο ποιοτικός ερευνητής ως ενεργός συμμετέχων στοχεύει στη διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος, παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα, όπως ακριβώς συμβαίνουν στην πραγματικότητα στο φυσικό τους χώρο. Η παρουσία του στο χώρο ή στο πεδίο της μελέτης εξυπηρετεί στην ευκολότερη πρόσβαση και στη συλλογή του υλικού του. Αν οι συμμετέχοντες μετακινηθούν από το χώρο ίσως υπάρχει κίνδυνος κάποια δεδομένα να επινοηθούν (Creswell, 2011). Συνεπώς, απαιτείται ένα υψηλότερο επίπεδο παραμονής στον χώρο από ό,τι απαιτείται στην ποσοτική ερευνητική διαδικασία.

Η ποιοτική έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα, αντί να είναι αυστηρά δομημένες, τυποποιημένες ή και απομακρυσμένες από «την πραγματική ζωή» (Mason, 2002). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η ποιοτική μέθοδος αφορά σε μικρά δείγματα και δεν έχει τη δυνατότητα γενίκευσης και σύγκρισης που διαθέτει η ποσοτική.

4.2.1 Βασικός σχεδιασμός έρευνας.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελείται από τρεις μελέτες περίπτωσης (Μελέτες πολλαπλών περιπτώσεων). Οι μελέτες περίπτωσης (ή περιπτώσεων) χρησιμοποιούνται για την κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων και ειδικότερα στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας εφαρμόζονται συχνά για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Yin (2003a) επεξηγηματικά ερωτήματα του τύπου «πώς» και «γιατί» οδηγούν στην επιλογή μιας μελέτης περίπτωσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Μια μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την

εντατική και εις βάθος εξέταση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ως οντότητας χωρίς περιορισμούς ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της. Γι' αυτό τον λόγο, θεωρείται περισσότερο ως «μια ξεχωριστή ερευνητική στρατηγική που καθοδηγεί τον ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνάς του παρά ως μια ερευνητική μέθοδος» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ως στρατηγική είναι σημαντική διότι προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους καθορισμού και διερεύνησης του ερευνητικού προβλήματος. Οι Hitchcock και Hughes (1995) υποστηρίζουν ότι οι μελέτες περίπτωσης: α) εμφανίζονται και αναπτύσσονται σε χρονικά, γεωγραφικά, θεσμικά και σε άλλα περιβάλλοντα που δίνουν τη δυνατότητα να οροθετηθεί η περίπτωση, β) μπορούν να οριστούν σε σχέση με χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από τα εμπλεκόμενα άτομα και τις ομάδες και γ) μπορούν να προσδιοριστούν από τους ρόλους και τη δράση των ατόμων στη περίπτωση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Η μελέτη περίπτωσης συχνά συσχετίζεται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας, όπως παρατήρηση και συνέντευξη. Προτιμάται και εφαρμόζεται από ποιοτικούς ερευνητές σε έρευνες αξιολόγησης και από εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση ερευνών δράσης. Παράλληλα, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και στον χώρο της ειδικής αγωγής. Η έντονη διαφοροποίηση των αναπηριών και μαθησιακών δυσκολιών καθιστούν τη συγκρότηση ενός καλού, μεγάλου δείγματος εξαιρετικά δύσκολη, γεγονός που ωθεί τους ερευνητές στη μελέτη ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

4.2.2 Το δείγμα

Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας δεν ενισχύεται μονάχα από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας που έχει υιοθετηθεί (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Όπως προαναφέρθηκε ο όρος που χρησιμοποιείται για την ποιοτική δειγματοληψία είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), οι ερευνητές επιλέγουν εκ προθέσεως τα άτομα και τις τοποθεσίες για να μάθουν ή να κατανοήσουν το φαινόμενο που μελετούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι, υπάρχουν αρκετές παραλλαγές της σκόπιμης

δειγματοληψίας και ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τυπική δειγματοληψία (Ιωσηφίδης, 2003).

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε τρία αστικά σχολεία της πόλης του Βόλου. Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε τρεις τάξεις στις οποίες τίθεται σε εφαρμογή το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από τρεις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τρεις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τρεις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρακάτω παρουσιάζονται εκτενέστερα τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας, τα οποία θα συμβάλλουν στη διαδικασία της διεξαγωγής συμπερασμάτων.

4.2.3 Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης

Η πρώτη μελέτη περίπτωσης αποτελείται από την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και την μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δημοτικό σχολείο στο κέντρο της πόλης. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι δεκαοχτώ.

Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής, 47 ετών, είναι απόφοιτος διετούς φοίτησης παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και εργάζεται συνολικά εικοσιένα χρόνια σε σχολική τάξη. Έχει εμπειρία μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου ένα χρόνο. Έχει παρακολουθήσει σχετικές ημερίδες για τη δυσλεξία και μαθήματα γραφής Braille, ωστόσο δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ε.Ε.Α.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, 24 ετών, είναι κάτοχος πτυχίου ειδικής αγωγής με τρίμηνη εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ε.Ε.Α. και προσφέρει παράλληλη στήριξη στη συγκεκριμένη μαθήτριά τρεις φορές την εβδομάδα, καθώς και σε έναν ακόμη μαθητή σε κάποιο άλλο σχολείο του Βόλου.

Τέλος, η πρώτη μελέτη περίπτωσης ολοκληρώνεται με την μαθήτριά της παράλληλης στήριξης, Μαρία. Η Μαρία, 10 ετών, έχει επίσημη διάγνωση συνδρόμου Asperger και ΔΕΠ/Υ. Σύμφωνα με τις δύο παιδαγωγούς, η μαθήτριά χρειάζεται άμεση και έμμεση προφορική παρότρυνση καθημερινά τόσο σε επίπεδο γενικής

λειτουργικότητας όσο και στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τη νέα γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου. Η Μαρία λαμβάνει παράλληλη στήριξη τρεις μέρες την εβδομάδα και παρακολουθεί στην τάξη της τα μαθήματα της μελέτης, των αγγλικών και των καλλιτεχνικών. Τις υπόλοιπες μέρες και σχολικές ώρες βρίσκεται στο τμήμα ένταξης λαμβάνοντας υποστήριξη από την παιδαγωγό του τμήματος.

4.2.4 Δεύτερη μελέτη περίπτωσης.

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης αποτελείται από την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτά στην Β΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στην τάξη είναι δεκαεφτά.

Η εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής, 44 ετών, είναι απόφοιτος διετούς φοίτησης παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης, εργάζεται σύνολο είκοσι τέσσερα χρόνια σε σχολική τάξη, ενώ έχει εμπειρία μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου δύο χρόνια. Τέλος, δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ε.Ε.Α.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι 28 ετών, κατέχει πτυχίο ειδικής αγωγής και έχει σπουδάσει συνολικά τέσσερα χρόνια μετά το λύκειο. Έχει πέντε χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ενώ διδάσκει σε τάξεις συνδιδασκαλίας περίπου δύο χρόνια. Έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ε.Ε.Α. και προσφέρει παράλληλη στήριξη στον συγκεκριμένο μαθητή τρεις φορές την εβδομάδα.

Τέλος, η δεύτερη μελέτη περίπτωσης ολοκληρώνεται με τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Ο Γιάννης, 9 ετών, αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα κυρίως εντοπίζονται στον λόγο και την επικοινωνία. Σχετικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή η παιδαγωγός γενικής εκπαίδευσης του προσφέρει μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατά το μπουφάν του για να το φορέσει). Ενώ σύμφωνα και με τις δυο παιδαγωγούς, ο Μάριος χρειάζεται άμεση και έμμεση προφορική παρότρυνση καθημερινά στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τη νέα

γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου. Για παράδειγμα, δίνονται προφορικές οδηγίες για τον τρόπο με τον οποίο θα πιάσει το μολύβι και θα σχηματίσει τις λέξεις.

4.2.5 Τρίτη μελέτη περίπτωσης.

Η τρίτη και τελευταία μελέτη περίπτωσης αυτής της έρευνας αποτελείται πάλι από τρία άτομα, την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και το παιδί που είναι μαθητής στην Α΄ δημοτικού. Οι μαθητές της τάξης είναι εικοσιπέντε.

Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι 48 ετών και απόφοιτος διετούς φοίτησης παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης. Εργάζεται σύνολο εικοσιπέντε χρόνια σε σχολική τάξη, ενώ έχει εμπειρία μέσα σε τάξη συνδιδασκαλίας περίπου πέντε μήνες. Δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ.

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, 28 ετών, έχει σπουδάσει συνολικά τέσσερα χρόνια μετά το λύκειο στο παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής, έχει έξι χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ενώ διδάσκει σε τάξεις συνδιδασκαλίας περίπου πέντε μήνες. Έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με Ε.Ε.Α. και προσφέρει παράλληλη στήριξη στον συγκεκριμένο μαθητή πέντε φορές την εβδομάδα σε όλα τα μαθήματα.

Τέλος, η τρίτη μελέτη περίπτωσης ολοκληρώνεται με τον μαθητή παράλληλης στήριξης. Ο Νικόλας, 7 ετών, έχει επίσημη διάγνωση αυτισμού μέσης λειτουργικότητας. Σχετικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα αλλά και τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται συστηματική παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης. Παραδείγματος χάριν, οι εκπαιδευτικοί του ζητούν να βάλει το μπουφάν του αφού πρώτα του δείξουν πως το φορούν οι ίδιοι για να τους μιμηθεί. Συχνά, του δείχνουν πώς να τοποθετήσει τα δάκτυλά του επάνω στο μολύβι ή σχηματίζουν τη λέξη στον αέρα.

4.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα εργαλεία για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν η ίδια και στα τρία σχολεία χωρίς καμία διαφοροποίηση. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια και η περιγραφική - μη συστηματική παρατήρηση. Η δομή των ερωτηματολογίων, καθώς και η δομή της κλείδας που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων βασίζονται στη δομή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Kurth και Keegan το 2012. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια, την πρώτη φορά εντός του διαστήματος Φεβρουαρίου και Μαρτίου και επαναλήφθηκε τον Μάιο.

4.3.1 Ερωτηματολόγια

Αρχικά μοιράστηκαν και στους δύο εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια τα οποία περιείχαν διαφοροποιήσεις ως προς τη δομή τους ανάλογα με τον εκπαιδευτικό στον οποίο απευθυνόταν. Δόθηκε περίπου ένα διάστημα επτά ημερών για να τα συμπληρώσουν.

Περιγραφή ερωτηματολογίου προς τον/ην Παιδαγωγό Γενικής Εκπαίδευσης.

Στον/ην παιδαγωγό της γενικής εκπαίδευσης δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητείται από τον εκπαιδευτικό να συμπληρώσει τα δικά του δημογραφικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, μήνες/ χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις γενικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ειδικότητα, εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εργάζεται, έτη σπουδών μετά το λύκειο, καθώς και τον αριθμό μαθητών στους οποίους προσφέρει παράλληλη στήριξη, τον συνολικό αριθμό των μαθητών στην τάξη και να απαντήσει στο αν έχει λάβει κάποια εκπαίδευση στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για τον/ην μαθητή/τρια με Ε.Ε.Α. (Βλέπε παράρτημα 1, Α' Μέρος). Επίσης, καλείται να δώσει μια σύντομη περιγραφή του μαθητή με Ε.Ε.Α. Αρχικά, συμπληρώνει τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή: φύλο, ηλικία και τύπο αναπηρία ή δυσκολίας που αντιμετωπίζει. Έπειτα, ζητείται να προσδιορίσει το είδος υποστήριξης που προσφέρει

στον μαθητή (καθόλου υποστήριξη, έμμεση/άμεση, παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών, μερική βοήθεια, φυσική ολική βοήθεια) αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του δεύτερου (π.χ. αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/ αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια κλπ.) και σχετικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου (Βλέπε παράρτημα 1, Α΄ Μέρος).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ζητείται από τον/ην εκπαιδευτικό να καταγράψει μια δραστηριότητα της επιλογής του, από το πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος της τάξης, ακριβώς όπως την έχει εφαρμόσει για όλους τους μαθητές και στη συνέχεια να σημειώσει τα σημεία που διαφοροποίησε για να εξασφαλίσει τη συμμετοχή του μαθητή με Ε.Ε.Α. στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τον τίτλο της δραστηριότητας, τους στόχους, τα διδακτικά μέσα και μεθόδους, την πορεία της διδασκαλίας και την αξιολόγηση που εφάρμοσε για τη διεξαγωγή της (Βλέπε παράρτημα 1, Β΄ Μέρος).

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος ζητείται να αξιολογήσει τον εαυτό του/ης για τις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιείσαι έτσι ώστε να εξασφαλίσει την συμμετοχή του μαθητή με Ε.Ε.Α. στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πιο αναλυτικά, αξιολογεί την ευκολία της χρήσης της διαφοροποίησης, τον βαθμό διαφοροποίησης της δραστηριότητας του μαθητή με Ε.Ε.Α., και τον βαθμό προσαρμογής της στις ανάγκες του μαθητή. Για την αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιούνται ερωτήσεις με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert, στην οποία το 1 αντιπροσωπεύει το «συμφωνώ απόλυτα» και το 5 το «διαφωνώ απόλυτα». (Βλέπε παράρτημα 1, Γ΄ Μέρος).

Περιγραφή ερωτηματολογίου προς τον/ην Παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης.

Στον/ην παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης (παιδαγωγός ειδικής αγωγής) δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητείται από τον εκπαιδευτικό να συμπληρώσει τα προσωπικά δημογραφικά του στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή (Βλέπε παράρτημα 2, Α΄ Μέρος).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ζητείται από τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής να καταγράψει μια

δραστηριότητα της επιλογής του, από το πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος της τάξης, ακριβώς όπως διδάχθηκε σε όλους τους μαθητές της τάξης. Αναλυτικότερα, περιγράφει τον τίτλο της δραστηριότητας, του στόχους, τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, την πορεία της διδασκαλίας, καθώς και τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν για την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (Βλέπε παράρτημα 2, Β΄ Μέρος).

Στο τρίτο μέρος ζητείται να περιγράψει τις πιθανές διαφοροποιήσεις που εφάρμοσε κατά τη διδασκαλία με στόχο να συμπεριλάβει τον/ην μαθητή/τρια με Ε.Ε.Α. στην παρούσα δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, περιγράφει τις διαφοροποιήσεις ως προς τους στόχους της δραστηριότητας που έχει ήδη περιγράψει, τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους που χρησιμοποίησε, την πορεία της διδασκαλίας, καθώς και τις δραστηριότητες που εφαρμόστε για την αξιολόγηση του μαθητή με Ε.Ε.Α. (Βλέπε παράρτημα 2, Γ΄ Μέρος).

Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος καλείται να αξιολογήσει τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησε στην πορεία της διδασκαλίας για να εξασφαλίσει την πρόσβαση του μαθητή με Ε.Ε.Α. στη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, αξιολογεί την ευκολία της χρήσης της διαφοροποίησης, τον βαθμό και το είδος των διαφοροποιήσεων και τον βαθμό αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης δραστηριότητας. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται και πάλι ερωτήσεις με κλίμακα μέτρησης Likert (Βλέπε παράρτημα 2, Δ΄ Μέρος).

4.3.2 Ποιοτική παρατήρηση.

Η δεύτερη μέθοδος συλλογής του ποιοτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε ήταν η νατουραλιστική περιγραφική και ερμηνευτική παρατήρηση.

Οι παρατηρήσεις αντιπροσωπεύουν μια συχνά χρησιμοποιούμενη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων. Η παρατήρηση (observation) είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας τους ανθρώπους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Creswell (1998), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει την ευκαιρία στον ερευνητή - παρατηρητή να καταγράψει τις πληροφορίες ακριβώς όπως εμφανίζονται μέσα στο πλαίσιο, να

μελετήσει τη πραγματική συμπεριφορά καθώς και άτομα τα οποία δυσκολεύονται να εκφράσουν λεκτικά τις ιδέες τους (π.χ. παιδιά προσχολικής ηλικίας).

Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου απαιτεί την υιοθέτηση ενός ιδιαίτερου ρόλου ως παρατηρητής. Τρεις εμφανίζονται ως πιο δημοφιλέστεροι: α) ο ρόλος του συμμετέχοντα παρατηρητή (participant observer), β) ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή (nonparticipant observer), γ) μεταβαλλόμενος ρόλος του παρατηρητή (changing observational role) (Creswell, 1998).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας υιοθετήθηκε ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή. Παράλληλα, η παρατήρηση ήταν σαφής, διότι οι συμμετέχοντες γνώριζαν το σκοπό της παρουσίας του ερευνητή και περιγραφική με χαμηλό βαθμό δόμησης, αφού καταγραφόταν με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες όσα διαδραματιζόταν στην τάξη.

Πριν την ανάλυση του σκοπού και του αντικειμένου μελέτης των παρατηρήσεων, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν οι διαστάσεις της περιγραφικής παρατήρησης. Πιο αναλυτικά, σε μία περιγραφική παρατήρηση λαμβάνονται υπόψη ο χώρος, οι δράστες (ονόματα και λεπτομέρειες των δραστών), οι δραστηριότητες των δραστών, τα αντικείμενα, οι ενέργειες (ατομικές πράξεις), τα γεγονότα, ο χρόνος (η ακολουθία των γεγονότων), οι στόχοι (τι προσπαθούν οι δράστες να πετύχουν) και τα συναισθήματα.

Αντικείμενο παρατήρησης στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν η λεπτομερής καταγραφή μιας ωριαίας διδασκαλίας μέσα στην τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στόχος της παρατήρησης ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο διαφοροποιείται η διδασκαλία έτσι ώστε να επιτευχθεί στο μέγιστο η πρόσβαση του μαθητή με Ε.Ε.Α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της γενικής τάξης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού χρησιμοποιήθηκε και μία προκαθορισμένη κλείδα παρατήρησης, η οποία αποτελείται από τρία μέρη. Η ίδια κλείδα συμπληρώθηκε συνολικά τρεις φορές για κάθε μελέτη περίπτωσης.

Περιγραφή κλείδας παρατήρησης.

Στο πρώτο μέρος της κλείδας καταγράφονται από τον παρατηρητή τα στοιχεία του σχολείου, του μαθητή και η ημερομηνία παρατήρησης. Αρχικά, ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει τον τίτλο της δραστηριότητας, τον τρόπο με τον οποίο έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές, την πιθανή τροποποίηση της αφόρμησης για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., τον τρόπο παρουσίασης της νέας γνώσης από τον εκπαιδευτικό και πιθανόν διαφοροποιήσεις για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (Βλέπε παράρτημα 3, Α΄ Μέρος).

Στο δεύτερο μέρος, ο ερευνητής με το πέρας της ωριαίας διδασκαλίας - παρατήρησης απαντά σε έξι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναλύονται τα όσα διαδραματίστηκαν μέσα στην σχολική αίθουσα σχετικά με τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις αφορούν την εμπλοκή του μαθητή στη δραστηριότητα, την επίδοσή του, πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισε κλπ. (Βλέπε παράρτημα 3, Β΄ Μέρος).

Στο τρίτο μέρος γίνεται αξιολόγηση των καταγραφέντων διαφοροποιήσεων με την κλίμακα μέτρησης Likert. Συγκεκριμένα, οι εννέα πρώτες ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό διαφοροποίησης της δραστηριότητας που απευθύνονται στον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενώ οι επόμενες οχτώ σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης (Βλέπε παράρτημα 3, Γ΄ Μέρος).

4.4 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά για κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν να καταγραφούν και να αναλυθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν και να ετοιμαστεί μία σύνοψη των μαθημάτων που παρατηρήθηκαν και να γίνει συγχρόνως μία συγκεντρωτική παρουσίαση των περιγραφικών παρατηρήσεων που είχαν καταγραφεί. Ακολούθως, αναλύθηκαν οι ερμηνευτικές παρατηρήσεις που είχαν κρατηθεί κατά τη διάρκεια αυτών των τριών μαθημάτων. Σε αυτό το στάδιο έγινε σύγκριση των ερμηνευτικών παρατηρήσεων και σύνθεση με σκοπό τη δημιουργία ενός μοντέλου εξήγησης των καταγραφέντων διαφοροποιήσεων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω διαδικασίες αφορούν τα δεδομένα και για το γενικό και για τον ειδικό παιδαγωγό σε κάθε περίπτωση. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε σε όλες τις περιπτώσεις. Στο επόμενο στάδιο (δεύτερο επίπεδο ανάλυσης) πραγματοποιήθηκε αντιπαράθεση και σύγκριση των τριών περιπτώσεων με σκοπό τον εντοπισμό κοινών στοιχείων αλλά και διαφορετικών πρακτικών. Στην ενότητα των αποτελεσμάτων, λοιπόν, θα παρουσιαστούν πρώτα οι περιπτώσεις μία-μία ξεχωριστά κι έπειτα θα ακολουθήσει συγκριτική παρουσίαση των περιπτώσεων και εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων.

4.5 Εχεμύθεια στην έρευνα.

Με σκοπό την προστασία των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας, μαθητών και δασκάλων, έγινε χρήση μιας κύριας μεθόδου: εχεμύθεια. Με τον τρόπο αυτό, δεν αποκαλύπτεται η ταυτότητα των δασκάλων, των μαθητών αλλά και ούτε των σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Σκοπός δεν είναι η έκθεση κανενός από τους συμμετέχοντες και αυτό γίνεται σαφές από τη μεριά του ερευνητή από την πρώτη συνάντηση με τις διευθύνσεις των σχολείων. Τέλος χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

5.1 Πρώτο επίπεδο ανάλυσης.

5.1.1 Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης

Ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την γενική παιδαγωγό.

Η γενική παιδαγωγός της πρώτης μελέτης περίπτωσης απάντησε σε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο περιέγραψε μία δραστηριότητα από το μάθημα της μελέτης. Οι στόχοι της δραστηριότητας όπως περιέγραψε η ίδια ήταν ίδιοι για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανόμενης και της μαθήτριας με ΔΕΠ/Υ και Asperger (παράδειγμα απάντησης στο ερωτηματολόγιο):

«Η δραστηριότητα που εφάρμοσα είχε τίτλο “Μέσα μεταφορά και συγκοινωνίας” και στόχος ήταν αρχικά οι μαθητές να διακρίνουν τις τρεις κατηγορίες, αέρα, θάλασσας, στεριάς, στη συνέχεια να ξεχωρίσουν τα μέσα συγκοινωνίας από τα μέσα μεταφοράς και να τα συγκρίνουν τα παλιά με τα σύγχρονα μέσα. ...Οι ίδιοι στόχοι τέθηκαν και για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α.».

Η εκπαιδευτικός δήλωσε πως χρησιμοποίησε τα ίδια διδακτικά μέσα και μεθόδους για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α. διαφοροποίησε τις μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόζοντας την “Μάθηση μέσω ομηλικών σε ομάδες” για την επιλογή και τη μελέτη ενός μέσου συγκοινωνίας. Σκοπός ήταν να εμπλέξει την μαθήτρια με Ε.Ε.Α. στη διαδικασία μάθησης μέσα από την συνεργασία με τους συμμαθητές της:

«Η μαθήτρια με Ε.Ε.Α. επέλεξε το αγαπημένο της μέσο συγκοινωνίας (το αεροπλάνο) και συνεργάστηκε με την ομάδα που το είχε ήδη επιλέξει. Με τη βοήθεια των συμμαθητών της ανέπτυξε λόγο και επιχειρήματα για το συγκεκριμένο μέσο.

Π.χ.- Πότε το χρησιμοποιούμε; Το χρησιμοποιούμε για κοντινές ή μακρινές αποστάσεις;»

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για το εάν διαφοροποίησε την αξιολόγηση της κατάκτησης των διδακτικών στόχων για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. απάντησε πως προέβη σε απλοποιήσεις με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της συμμετοχής της στη διαδικασία αξιολόγησης:

«Στη δραστηριότητα του κολλάζ, διάλεξε μία κατηγορία (πχ. θάλασσα) και κολλούσε σχετικές φωτογραφίες. Στη δραστηριότητα της εκπομπής, έπαιξε τον ρόλο του καλεσμένου για να τονίζει τη σημασία του μέσου (πχ. καράβι-ταξίδι-διακοπές-λιμάνι) με τη στήριξη μιας συμμαθήτριάς της».

Αποτίμηση της δραστηριότητας από την γενικό εκπαιδευτικό.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μετά την περιγραφή των δραστηριοτήτων λαμβάνει χώρα η αποτίμηση της διαφοροποίησης της δραστηριότητας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος απαντά σε σχετικές ερωτήσεις. Για την αξιολόγηση της δραστηριότητας χρησιμοποιούνται ερωτήσεις με κλίμακα μέτρησης Likert.

Στη κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός έδωσε το ποσοστό 1,25. Η γενική παιδαγωγός θεώρησε ότι ήταν πολύ εύκολο να σχεδιάσει και να εφαρμόσει τις παραπάνω διαφοροποιήσεις. Δήλωσε πρόθυμη στον επανασχεδιασμό παρόμοιων διαφοροποιήσεων και υποστήριξε πως η μαθήτριά με Ε.Ε.Α. ανταποκρίθηκε πολύ καλά στις διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησε.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. έδωσε το ποσοστό 2,4. Αξιολόγησε πως οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις της δραστηριότητας που πραγματοποίησε αφορούσαν τον χρόνο που χρειάστηκε η μαθήτριά ώστε να ολοκληρώσει την εργασία και την γλώσσα/ ορολογία που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης μαθήτριάς. Οι στόχοι, η δομή, τα υλικά και οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε, σύμφωνα με την εκτίμησή της, διαφοροποιήθηκαν σε μικρότερο βαθμό.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης δραστηριότητας ως προς τις ανάγκες του/ης μαθητή/τριας με Ε.Ε.Α. έδωσε το ποσοστό 1,8. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την πορεία, τους στόχους και όλα τα συναφή ως πολύ καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας με Ε.Ε.Α.

Ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης.

Η ειδική παιδαγωγός συμπλήρωσε δύο ερωτηματολόγια περιγράφοντας μία δραστηριότητα από το μάθημα της ιστορίας και μία από το μάθημα της μελέτης. Και στις δύο δραστηριότητες υποστηρίχθηκε πως οι διδακτικοί στόχοι ήταν ίδιοι για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένης και της μαθήτριας με Ε.Ε.Α. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ωστόσο, φαίνεται πως διαφοροποίησε τα διδακτικά μέσα ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας και του διδασκόμενου μαθήματος και εφάρμοσε διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε η μαθήτρια να κατανοήσει και να κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους (παραδείγματα απαντήσεων πρώτου και δεύτερου ερωτηματολογίου αντίστοιχα):

«Ενώ η εκπαιδευτικός της τάξης δίδασκε το μάθημα στους μαθητές, εγώ αφηγούμουν την ιστορία του Ιάσονα μέσα από το παραμύθι που είχα φέρει. Η μαθήτρια παρατηρούσε τις εικόνες και άκουγε την ιστορία.»

«Χρησιμοποίησα εξατομικευμένη διδασκαλία και παρείχα διευκρινήσεις και απλοποίηση των δραστηριοτήτων όπου χρειάστηκε, καθώς και παράλειψη κάποιων απαιτητικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη ενότητα στο κεφάλαιο 6 κάναμε τις ασκήσεις του βιβλίου 1 και 2 χωρίς ιδιαίτερη υποστήριξη. Στην άσκηση 3 όμως χρειάστηκε να αναφέρουμε ξανά στη μαθήτρια τα προϊόντα που παίρνουμε από κάθε ζώο και μερικά από αυτά τα ανέφερε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, καθώς δεν τα θυμόταν ή δεν τα γνώριζε.»

Και στις δύο δραστηριότητες η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απάντησε πως εκείνη ανέλαβε να αξιολογήσει την κατάκτηση των διδακτικών στόχων για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α. διαφοροποιώντας την διαδικασία αξιολόγησης:

«Εργάστηκα με τη μαθήτριά δίνοντας ένα φύλλο αξιολόγησης με τρία συγκεκριμένα κατοικίδια ζώα που έπρεπε να συμπληρώσει η μαθήτριά τα οποία συναντάμε στην πόλη ή στο χωριό και τι προσφέρουν στον άνθρωπο».

Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Κατά τη διαδικασία της αποτίμησης της των δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός έδωσε το ποσοστό 1.61. Σύμφωνα με την κρίση της, λοιπόν, ήταν αρκετά εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης και δήλωσε πρόθυμη στο να επανασχεδιάσει αντίστοιχες διαφοροποιημένες δραστηριότητες. Ωστόσο, αξιολόγησε ως μέτρια την ανταπόκριση της μαθήτριάς στις παραπάνω διαφοροποιήσεις.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα είναι όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α έδωσε το ποσοστό 3. Σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση ο χρόνος, η γλώσσα και τα υλικά που χρησιμοποίησε για τη διεξαγωγή των παραπάνω δραστηριοτήτων διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό με αυτά που εφάρμοσε η γενική παιδαγωγός για τους υπόλοιπους μαθητές.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. έδωσε το ποσοστό 2,25. Αξιολόγησε πως οι στόχοι, οι δεξιότητες που διδάχτηκαν, ο χρόνος και η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκαν για να ολοκληρώσει η μαθήτριά με Ε.Ε.Α. τις δραστηριότητες ήταν αρκετά καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες της.

Ανάλυση περιγραφικών και ερμηνευτικών παρατηρήσεων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν συνολικά δύο παρατηρήσεις στα μαθήματα της μελέτης. Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η διεξαγωγή των δύο δραστηριοτήτων με στόχο την εξαγωγή ευρύτερων συμπερασμάτων.

Όπως παρατηρήθηκε, στη πρώτη δραστηριότητα, αρχικά η γενική παιδαγωγός έδωσε σε όλους τους μαθητές την ίδια αφορμήση υπενθυμίζοντάς τους ότι στο προηγούμενο μάθημα είχαν συζητήσει για τα ζώα της θάλασσας, έθεσε σχετικές επαναληπτικές ερωτήσεις και στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν διάφορα ζώα και να δημιουργήσουν ένα κολλάζ. Παράλληλα, η παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης κάθισε δίπλα στη μαθήτριά και την ενθάρρυνε να ασχοληθεί με το ίδιο θέμα αλλά λύνοντας μία άλλη δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης εκμεταλλευόμενη το ενδιαφέρον της μαθήτριάς για το δελφίνι ετοίμασε ένα φυλλάδιο για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. το οποίο περιείχε πληροφορίες και δραστηριότητες (ερωτήσεις κατανόησης, ακροστιχίδα) σχετικές με το δελφίνι. Η ειδική παιδαγωγός χρησιμοποιώντας εξατομικευμένη διδασκαλία δίδαξε στην μαθήτριά το σχετικό θέμα και την υποστήριξε στην διαδικασία των απαντήσεων στις ερωτήσεις. Όταν οι μαθητές τελείωσαν με τις ζωγραφιές η δασκάλα, αφού τους επιβράβευσε, τους βοήθησε να τα κολλήσουν. Όταν τελείωσε και η μαθήτριά με Ε.Ε.Α., η γενική παιδαγωγός πήρε το φυλλάδιο, έλεγξε τις απαντήσεις και την επιβράβευσε κρεμώντας το σε σκοινί στην τάξη.

Η δεύτερη δραστηριότητα που καταγράφηκε αφορούσε και πάλι το μάθημα της μελέτης. Η γενική παιδαγωγός δίνοντας την ίδια αφορμήση σε όλους τους μαθητές ζήτησε να πάνε στην αίθουσα των Η/Υ. Η ειδική παιδαγωγός πήρε τα βιβλία της μαθήτριάς με Ε.Ε.Α., την έπιασε από το χέρι και προχώρησαν προς την αίθουσα των υπολογιστών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και η εκπαιδευτικός ζήτησε να εργαστούν ομαδικά και να συλλέξουν πληροφορίες για τα ζώα του γλυκού νερού έτσι ώστε να συμπληρώσουν τον πίνακα της αντίστοιχης άσκησης στο σχολικό βιβλίο. Αν και στην αρχή η μαθήτριά, έπειτα από παρότρυνση της ειδικού παιδαγωγού, κάθισε δίπλα σε δυο συμμαθητές της, στη συνέχεια παρουσίασε διάσπαση προσοχής και κάθισε με την παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης σε ένα άλλο θρανίο. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η μαθήτριά με Ε.Ε.Α. κλήθηκε να διαβάσει φωναχτά πληροφορίες που αφορούσαν ένα ζώο. Η ειδική παιδαγωγός έθετε διάφορες ερωτήσεις διαφοροποιώντας την ορολογία έτσι ώστε να βοηθήσει την μαθήτριά στο να συμπληρώσει τον πίνακα.

Πχ. Διάλογος ανάμεσα στην ειδική παιδαγωγό και την μαθήτριά με ΕΕΑ.

«- Ποιο ζώο είναι αυτό που βλέπεις στην οθόνη σου; (δασκάλα)

- Κάστορας (μαθήτριά)

- Ωραία μπορείς να το γράψεις στην πρώτη στήλη του πίνακα. Γιατί έχει μεγάλα δόντια ο κάστορας; Τι ροκανίζουν με αυτά;

-Την τροφή και τα δέντρα.

-Ωραία. Συμπλήρωσε και την τρίτη στήλη».

Η αξιολόγηση των στόχων έλαβε χώρα όταν η γενική παιδαγωγός ζήτησε από έναν μαθητή κάθε ομάδας να διαβάσει ένα ζώο που είχε επιλέξει και να το περιγράψει. Η αξιολόγηση της μαθήτριάς με Ε.Ε.Α. έγινε από την ειδική παιδαγωγό κατά τη διάρκεια που εργαζόταν μαζί με την μαθήτριά της για να συμπληρώσουν σωστά τον πίνακα. Μόλις ο πίνακας συμπληρώθηκε, η ειδική παιδαγωγός τον έδειξε στην γενική παιδαγωγό, και η δεύτερη επιβράβευσε λεκτικά την μαθήτριά.

Όπως παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια των δύο δραστηριοτήτων, οι δύο εκπαιδευτικοί σπάνια συνεργάζονται. Η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης ασχολείται κυρίως με τους μαθητές της τάξης και η παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης ασχολείται αποκλειστικά με την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. Η μαθήτριά με Asperger και ΔΕΠ/Υ κατά τη διάρκεια των μαθημάτων παρουσιάζει συχνά διάσπαση προσοχής, γεγονός που καθιστά την ειδική παιδαγωγό να επικεντρώνει την προσοχή της αποκλειστικά στην μαθήτριά. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι δεν πραγματοποιούνται διαφοροποιήσεις ως προς τους διδακτικούς στόχους και τις δεξιότητες που επιθυμούν να διδαχθεί η μαθήτριά. Ωστόσο, η μέθοδος διδασκαλίας για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. είναι διαφορετική, δηλαδή εφαρμόζεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης, η Ειδική Παιδαγωγός διαφοροποιεί την ορολογία και απλοποιεί την γλώσσα, δίνοντας πρόσθετες επεξηγήσεις, χρησιμοποιώντας απλό και κατανοητό λεξιλόγιο. Η παιδαγωγός χρειάζεται να επαναλάβει τις οδηγίες και να τις απλοποιήσει λόγω της διάσπασης της προσοχής της μαθήτριάς από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, καθώς και της υπερκινητικότητας που παρουσιάζει. Παράλληλα, διαφοροποίηση σημειώνεται και ως προς την αξιολόγηση της κατάκτησης των διδακτικών στόχων. Η εκπαιδευτικός προσαρμόζει την αξιολόγηση στις μαθησιακές ανάγκες της μαθήτριάς

και διαφοροποιεί τον χρόνο που διαρκεί η αξιολόγηση με στόχο την μεγαλύτερη επικέντρωση της προσοχής της μαθήτριας όσο το δυνατόν περισσότερο. Τέλος, κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων φάνηκε πως η μαθήτρια ανταποκρίνεται μέτρια μαθησιακά στις δραστηριότητες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

5.1.2 Δεύτερη μελέτη περίπτωσης

Ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την γενική παιδαγωγό.

Η γενική παιδαγωγός, στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης, απάντησε σε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο περιέγραψε μία δραστηριότητα από το μάθημα της γλώσσας. Η εκπαιδευτικός στην συγκεκριμένη δραστηριότητα διαφοροποίησε τους στόχους, προκειμένου να υποστηρίξει μαθησιακά τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες:

«Τίτλος δραστηριότητας: «Ευχερής ανάγνωση κειμένων- ποιημάτων».

Στόχος δραστηριότητας: Οι μαθητές να διαβάσουν με ευχέρεια το ποίημα και να συνεργαστούν.

Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με Ε.Ε.Α.:

Οι ίδιο στόχοι τέθηκαν για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Επιπλέον, να εξασκηθεί στην προφορά συγκεκριμένων συμφώνων».

Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης δεν διαφοροποίησε τα εποπτικά μέσα και μεθόδους διδασκαλίας. Ωστόσο, επιδίωξε να εμπλέξει ενεργά τον μαθητή στη διαδικασία μάθησης:

«Αρχικά έδωσα στους μαθητές το φυλλάδιο με το ποίημα. Το διάβασα μία φορά αργά και καθαρά και ζήτησα από τους μαθητές να το διαβάσουν μία φορά σιωπηλά. Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής με τη σειρά διάβασε δύο στίχους του ποιήματος. Ζήτησα από τον μαθητή να διαβάσει αργά και δυνατά την πρώτη στροφή του ποιήματος. Έπειτα, όλη η τάξη ακούει το μελοποιημένο ποίημα. Σταματώ το cd player και ο μαθητής συνεχίζει το τραγούδι - ποίημα μελωδικά ή συλλαβιστά».

Η δασκάλα δήλωσε πως διαφοροποίησε σε μικρό βαθμό τη διαδικασία αξιολόγησης για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., έτσι ώστε να αξιολογήσει τον βαθμό κατάκτησης του διδακτικού στόχου που είχε θέσει επιπρόσθετα:

«Η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων επιτεύχθηκε μέσω της δραματοποίησης του ποιήματος. Δημιούργησα ομάδες που αποτελούνται από τρεις μαθητές οι οποίοι αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους και διαβάζουν το ποίημα με γρήγορο ή αργό ρυθμό, με λυπημένο ή χαρούμενο ύφος. Για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. επέλεξα τον ρόλο του παππού με σκοπό να προφέρει μακρόσυρτα τα φωνήεντα.»

Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης.

Στη κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας δόθηκε το ποσοστό 1.25. Η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης δήλωσε πως ήταν πολύ εύκολο να σχεδιάσει τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις και στη συνέχεια να τις αξιολογήσει. Εξέφρασε την επιθυμία της για επανάληψη διαφοροποιήσεων, αφού σύμφωνα με την κρίση της ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανταποκρίθηκε καλά σ' αυτές.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. δόθηκε το ποσοστό 1.4, υποστηρίζοντας έτσι, πως πραγματοποίησε μια μικρή διαφοροποίηση στους στόχους και στον χρόνο ολοκλήρωσης της δραστηριότητας.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά στην προσαρμογή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. προέκυψε το ποσοστό 1. Είναι φανερό ότι, η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την πορεία της δραστηριότητας ως πάρα πολύ καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες την ηλικία του μαθητή.

Ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από την Ειδική παιδαγωγό.

Η ειδική παιδαγωγός περιέγραψε μία δραστηριότητα με τίτλο «Παραγωγή γραπτού λόγου» και οι στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για όλους τους μαθητές:

«Στόχος της δραστηριότητας είναι ο εμπλουτισμός προφορικού και γραπτού λόγου με νέο λεξιλόγιο και η περιγραφή εικόνων με χρήση επιθέτων.. οι ίδιοι στόχοι ισχύουν και για τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες».

Ωστόσο, διαφοροποίηση εφαρμόστηκε στη χρήση των εποπτικών υλικών - μέσων από την ειδική παιδαγωγό για τη διδασκαλία του μαθητή με Ε.Ε.Α., προκειμένου να συνδέσει ο μαθητής τη νέα γνώση με προηγούμενες:

«Χρησιμοποίησα απλές κοινωνικές ιστορίες για να μπορέσει ο μαθητής να ταυτίσει τις παρόμοιες δικές του εμπειρίες με αυτές της εικόνας».

Τέλος, διαφοροποίηση καταγράφηκε και ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.:

«Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε προφορικά από τη παιδαγωγό της γενικής εκπαίδευσης μέσω συζήτησης με ολόκληρη την τάξη.. Ωστόσο, για την αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιήθηκαν εικόνες. Συγκεκριμένα, ζήτησα από τον μαθητή να αναγνωρίσει και να περιγράψει προφορικά απλές εικόνες αντικειμένων. Στη συνέχεια, οι εικόνες έγιναν πιο σύνθετες».

Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας προέκυψε η βαθμολογία 1.75. Μέσα από τις απαντήσεις της παιδαγωγού φαίνεται πως αξιολόγησε τις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποίησε στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ως αποτελεσματικές και εύκολες στη χρήση τους.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. έδωσε το ποσοστό 2, δηλώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο, ότι η δραστηριότητα που εφάρμοσε δεν διαφοροποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά στην προσαρμογή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. προέκυψε το ποσοστό 1. Είναι φανερό ότι, η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την πορεία της δραστηριότητας ως πάρα πολύ καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες και την ηλικία του μαθητή.

Ανάλυση των περιγραφικών και ερμηνευτικών παρατηρήσεων.

Για τη δεύτερη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν δύο παρατηρήσεις. Η πρώτη δραστηριότητα που παρατηρήθηκε και καταγράφηκε είχε ως στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν τα αόριστα άρθρα (ένας, μία, ένα) και να αναγνωρίσουν τον λόγο χρήσης τους. Οι ίδιοι στόχοι τέθηκαν και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας η ειδική παιδαγωγός καθόταν δίπλα στον μαθητή και τον ενθάρρυνε να γράψει τους κανόνες στο τετράδιο του. Οι μαθητές εργάστηκαν όλοι μαζί για την επίλυση των ασκήσεων του βιβλίου με την καθοδήγηση της γενικής παιδαγωγού. Ο μαθητής με Ε.Ε.Α. έκανε την ίδια δραστηριότητα. Υποστηρίχθηκε, όμως, μαθησιακά από την ειδική παιδαγωγός, η οποία χρειάστηκε να επαναλάβει τις οδηγίες και να εξηγήσει τι πρέπει να κάνει ο μαθητής, καθώς επίσης του έδωσε πρόσθετο χρόνο για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες. Η αξιολόγηση του μαθήματος έγινε με ένα φύλλο εργασίας που μοίρασε η δασκάλα στους μαθητές της τάξης και. Η αξιολόγηση ήταν ίδια ακριβώς και για τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες., μόνο που στην περίπτωσή του, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης ήταν αυτή που τον διόρθωνε και του έδινε ανατροφοδότηση.

Η δεύτερη δραστηριότητα που παρατηρήθηκε στην μελέτη περίπτωσης αφορούσε το μάθημα των Μαθηματικών και επρόκειτο για ασκήσεις εμπέδωσης και επανάληψης σχετικές με κάθετες προσθέσεις με κρατούμενα. Η γενική παιδαγωγός μοίρασε φύλλα εργασίας σε όλους τους μαθητές και τους παρότρυνε λεκτικά να ξεκινήσουν. Η ίδια αφόρμηση υπήρξε και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Αφού έγινε ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και η αξιολόγησή τους έγινε

με ερωτήσεις που τέθηκαν από την παιδαγωγό. Ο μαθητής εργάστηκε ατομικά σε ασκήσεις του ίδιου φυλλαδίου και η αξιολόγησή του έγινε από την παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης κατά τη διάρκεια επίλυσης των δραστηριοτήτων.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παραπάνω παρατηρήσεις είναι ότι δεν πραγματοποιούνται διαφοροποιήσεις για την διδασκαλία του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι διδακτικοί στόχοι και η δομή των δραστηριοτήτων είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές. Τα μέσα και υλικά δίνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, οι οποίοι εργάζονται στο ίδιο αντικείμενο (π.χ. φυλλάδιο με ασκήσεις μαθηματικών). Όπως διαπιστώθηκε μέσα από τις παρατηρήσεις, οι δύο εκπαιδευτικοί σπάνια συνεργάζονται κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης διδάσκει στους μαθητές κατά το σύνηθες τρόπο, ενώ ο ρόλος της παιδαγωγού της παράλληλης στήριξης είναι βοηθητικός. Διαφοροποιεί κυρίως την γλώσσα και την ορολογία που χρησιμοποιεί για τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες και αναλαμβάνει την αξιολόγησή του χωρίς να μεταβαίνει σε διαφοροποιήσεις. Οι δυο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ο λόγος για τον οποίο δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις είναι ο μικρός βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής και το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές ανταποκρίνεται καλά μαθησιακά.

5.1.3 Τρίτη μελέτη περίπτωσης

Ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από την Γενική Παιδαγωγό.

Η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης στην τρίτη μελέτη περίπτωσης απάντησε σε έναν ερωτηματολόγιο περιγράφοντας μία δραστηριότητα από το μάθημα των μαθηματικών με τίτλο «Η πρόσθεση με αριθμούς ως το 10». Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν από την εκπαιδευτικό δεν διαφοροποιήθηκαν για τον μαθητή με αυτισμό μέσης λειτουργικότητας:

«Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές να αντιληφθούν την πράξη της πρόσθεσης με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, να μάθουν να αντιστοιχούν προσθετέους με αθροίσματα και στη συνέχεια να είναι σε θέση να βρίσκουν τον

προσθετέο που παραλείπεται.. Οι στόχοι δεν διαφοροποιήθηκαν για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.».

Ωστόσο, η εκπαιδευτικός απάντησε πως διαφοροποίηση χρησιμοποιήθηκε ως προς τη δομή - πορεία της δραστηριότητας και τις μεθόδους διδασκαλίας και συμπλήρωσε πως ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης ήταν αυτός που υποστήριξε τον μαθητή:

«Στην αφόρμηση τον ενέπλεξα με την μέτρηση των πραγματικών αντικειμένων της τάξης. Στο κύριο μέρος της διδασκαλίας ο μαθητής με αυτισμό υποστηρίχθηκε από τον ειδικό παιδαγωγό. Στις ομαδικές εργασίες εργάστηκε και πάλι με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης».

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, η γενική παιδαγωγός υποστήριξε πως εκείνη αξιολόγησε τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός ανέλαβε την αξιολόγηση του μαθητή χρησιμοποιώντας διαφορετικά εποπτικά μέσα υποστηρικτικής τεχνολογίας:

«Ο δάσκαλος της παράλληλης ανέλαβε να δουλέψει με τον μαθητή ένα λογισμικό με πρόσθεση στον Η/Υ (ENSFINOMATA) μέσα από το οποίο αξιολογήθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι για το μαθητή με Ε.Ε.Α.».

Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης.

Στη κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας δόθηκε το ποσοστό 2. Σύμφωνα με την παιδαγωγό γενικής εκπαίδευσης, ήταν εύκολο να σχεδιάσει τις όσες διαφοροποιήσεις πραγματοποίησε στη διδασκαλία της και να τις αξιολογήσει αφού ο μαθητής με Ε.Ε.Α. φάνηκε να ανταποκρίνεται μαθησιακά σε ικανοποιητικό βαθμό.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα είναι όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. προέκυψε το ποσοστό 2,5. Σύμφωνα με τις απαντήσεις της, οι στόχοι ήταν σχεδόν οι ίδιοι για όλους τους μαθητές αλλά υπήρξε μια μικρή διαφοροποίησης ως προς την δομή της δραστηριότητας. Τις μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις υποστήριξε πως πραγματοποίησε στον χρόνο τον οποίο

χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, στη γλώσσα και στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, η μέθοδος διδασκαλίας δήλωσε πως ήταν διαφορετική από τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς ο ειδικός παιδαγωγός υποστήριξε τον μαθητή και εφάρμοσε εξατομικευμένη διδασκαλία.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά στην προσαρμογή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. προέκυψε το ποσοστό 1,8. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησε ως αρκετά καλά προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή.

Ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τον Παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης

Ο ειδικός παιδαγωγός απάντησε σε δύο ερωτηματολόγια, περιγράφοντας στο ένα μία δραστηριότητα σχετική με το μάθημα της γλώσσας και στο άλλο μία δραστηριότητα σχετικά με το μάθημα των μαθηματικών. Όπως καταγράφει στις απαντήσεις του διαφοροποιεί τους στόχους των δραστηριοτήτων προκειμένου ο μαθητής να κατακτήσει αρχικά βραχυπρόθεσμους στόχους και στη συνέχεια μακροπρόθεσμους προσεγγίζοντας βιωματικά τη νέα γνώση.

«Τίτλος δραστηριότητας: *Παίζουμε γράμματα και λέξεις.*

Αρχικά επιχειρείται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα γράμματα της αλφαβήτα, να διαβάζουν και να γράφουν τα 24 γράμματα της αλφαβήτα, να συνθέσουν σύμφωνα με φωνήεν, να διαβάσουν και να γράφουν συλλαβή, να διαβάσουν και να γράψουν απλές λέξεις (απλές, δυσύλλαβες, τρισύλλαβες, πολυσύλλαβες) και τέλος, να διαβάζουν, να γράφουν και να κατανοούν απλές προτάσεις.

Οι μαθησιακοί στόχοι ήταν ίδιοι για τον μαθητή με ΕΕΑ;

Οι στόχοι ήταν ίδιοι με τους στόχους της ομάδας με εξαίρεση το στόχο: «Να διαβάζουν, να γράφουν και να κατανοούν απλές προτάσεις.», ο οποίος αποτελεί πιο μακροπρόθεσμο στόχο στην παρούσα φάση για τον συγκεκριμένο μαθητή. Επιπλέον τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.: α) Να αποκτήσει καλή φωνολογική επίγνωση και β) Να μπει στη διαδικασία να αναπαραστήσει ένα γράμμα με το σώμα και μια εικόνα με κίνηση ή ήχο».

Ο ειδικός παιδαγωγός προκειμένου να εμπλέξει τον μαθητή στις δραστηριότητες που κατέγραψε διαφοροποιεί τα διδακτικά υλικά και την πορεία της διδασκαλίας

«Για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. χρησιμοποιήθηκε Η/Υ με λογισμικά που περιέχουν ασκήσεις με τις οποίες ο μαθητής θα μπορούσε πιο εύκολα και πιο ευχάριστα να κατακτήσει τους μαθησιακούς στόχους.. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν φάκελοι εργασίας με βέλκρο, πλαστελίνη για τον σχεδιασμό των γραμμάτων και κάρτες διπλής όψης με γράμματα και εικόνες, μαγνητικός πίνακας».

«Για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. χρησιμοποιήθηκε επιπρόσθετα αριθμητήριο, πλαστικοποιημένες κάρτες με άβακες με Δεκάδες και Μονάδες. Λογισμικά στον Η/Υ για εμπέδωση αλλά και έλεγχο της εμπέδωσης της νέας γνώσης».

Από τις απαντήσεις του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής στο ερωτηματολόγιο προκύπτει πως διαφοροποιεί τις μεθόδους διδασκαλίας και προωθεί την ένταξη του μαθητή με Ε.Ε.Α. και την ενεργητική μάθηση:

«Την ώρα που η εκπαιδευτικός έδειχνε εικόνες για να τις ονομάσουν τα παιδιά, στον μαθητή με Ε.Ε.Α. δόθηκαν κάρτες διπλής όψης όπου εντόπιζε το γράμμα και είχε την αντίστοιχη εικόνα από κάθε γράμμα.. Μετά σχημάτιζε με πλαστελίνη το γράμμα και του ζητούσα να ανακαλέσει λέξεις που αρχίζουν με το γράμμα αυτό...Στο κύριο μέρος χρησιμοποιήθηκε φάκελος με βέλκρο και μαγνητικός πίνακας. Ο μαθητής αναγνώριζε την εικόνα, έλεγε δυνατά τη λέξη και διέκρινε το αρχικό γράμμα...Στην αναπαράσταση του γράμματος με το σώμα, χρησιμοποιήθηκε πλαστελίνη για να σχηματίσει το γράμμα».

Και στην τρίτη περίπτωση, η αξιολόγηση των διδακτικών στόχων για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. διαφοροποιείται με την υποστήριξη του ειδικού παιδαγωγού και τεχνολογικών μέσων:

«Για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. στον Η/Υ (Ο Ξεφτέρης στη χώρα των γραμμάτων) για να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, καθώς και το φύλλο παρατήρησης που καταγραφόταν το ενδιαφέρον και η συνεργασία με τα άλλα παιδιά σε κάθε δραστηριότητα».

Αποτίμηση των διαφοροποιήσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Μέσα από τις απαντήσεις του ειδικού παιδαγωγού στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν την ευκολία της χρήσης της δραστηριότητας προέκυψε το ποσοστό 1,5. Και στις δύο δραστηριότητες ο ειδικός παιδαγωγός φαίνεται πως αξιολογεί τη διαφοροποίηση που πραγματοποιεί ως μια αρκετά εύκολη διαδικασία ως προς την υλοποίησή της και αποτελεσματική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Συνάμα, εκφράζει την επιθυμία του για τη συνέχισή της.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούν το κατά πόσο η δραστηριότητα ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. δόθηκε το ποσοστό 2,7. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις που εφαρμόζει αφορούν τον χρόνο, την ορολογία, τα υλικά και τις μεθόδους διδασκαλίας. Μικρότερη διαφοροποίηση δηλώνει πως χρησιμοποιεί ως προς τους στόχους και τις δεξιότητες που διδάσκονται.

Τέλος, στην κατηγορία που αφορά την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. προέκυψε το ποσοστό 2. Φαίνεται, λοιπόν, πως ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποιεί ως αρκετά καλά προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή.

Ανάλυση περιγραφικών και ερμηνευτικών παρατηρήσεων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν συνολικά τρεις παρατηρήσεις και αφορούσαν το μάθημα των Μαθηματικών και της Γλώσσας.

Όπως παρατηρήθηκε στα δύο μαθήματα που αφορούσαν δραστηριότητες των μαθηματικών η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δίνοντας την ίδια αφορμή σε όλους τους μαθητές, τους παρέπεμψε να ανοίξουν τα βιβλία στη σχετική σελίδα και παρουσίασε την νέα μάθηση με μονόλογο και παραδείγματα στον πίνακα. Ο ειδικός παιδαγωγός σε αυτό το σημείο πήρε το βιβλίο του μαθητή από την τσάντα του και το άνοιξε στη σχετική σελίδα. Οι διδακτικοί στόχοι ήταν οι ίδιοι για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., μόνο που στην περίπτωση αυτή, ο ειδικός παιδαγωγός εργάστηκε ατομικά με τον μαθητή, του πρόσφερε τις γνώσεις με παραδείγματα, με ερωτήσεις και με τη

χρήση βοηθητικών διδακτικών μέσων, όπως άβακες και αριθμητήρια. Έπειτα, όλοι οι μαθητές ασχολήθηκαν με το ίδιο διδακτικό αντικείμενο και απάντησαν σε ερωτήσεις του βιβλίου. Ο μαθητής με Ε.Ε.Α. υποστηρίχθηκε από τον ειδικό παιδαγωγό. Στη συνέχεια, ακολούθησε η ίδια αξιολόγηση για όλους τους μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν πάνω σε φύλλα εργασίας που δόθηκαν από την εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Τα ίδια φύλλα εργασίας δόθηκαν και στον μαθητή με Ε.Ε.Α., μόνο που στην περίπτωση του ο ειδικός παιδαγωγός ήταν αυτός που παρείχε την ανατροφοδότηση και επιβράβευε λεκτικά τον μαθητή.

Η τρίτη παρατήρηση αφορούσε το μάθημα της Γλώσσας. Η ίδια αφορμή δόθηκε σε όλους τους μαθητές όταν η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης υπαγόρευε την ορθογραφία. Ο μαθητής με Ε.Ε.Α. έγραψε την ίδια ορθογραφία με την υποστήριξη και την καθοδήγηση του ειδικού παιδαγωγού. Στη συνέχεια, έγινε ανάγνωση του κειμένου. Έπειτα, η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής εισήγαγε τους μαθητές στη νέα γνώση (*κανόνες διπλού τονισμού λέξεων*) και προχώρησαν στην επίλυση αντίστοιχων δραστηριοτήτων του βιβλίου. Ο μαθητής με Ε.Ε.Α. ακολούθησε ακριβώς την ίδια διαδικασία και ασχολήθηκε με τις ίδιες ασκήσεις. Παράλληλα, ο ειδικός παιδαγωγός τον καθοδηγούσε και τον υποστήριζε λεκτικά, εξηγώντας τα ζητούμενα κάθε άσκησης και δίνοντάς του πρόσθετο χρόνο. Η αξιολόγηση των μαθητών γινόταν καθ' όλη την ώρα της διδασκαλίας που έλυναν τις ασκήσεις του τετραδίου. Η γενική παιδαγωγός παρείχε την κατάλληλη ανατροφοδότηση. Περνούσε, επίσης, από τα θρανία των μαθητών για να ελέγξει αν είχαν γράψει σωστά τις απαντήσεις. Η αξιολόγηση του μαθητή και σε αυτήν την περίπτωση έγινε από τον παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης, ο οποίος έλεγχε τις απαντήσεις του μαθητή με Ε.Ε.Α., του παρείχε ανατροφοδότηση, τον διόρθωνε και τον επιβράβευε λεκτικά.

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης παρατηρείται πως οι δύο εκπαιδευτικοί σπάνια συνεργάζονται. Η παιδαγωγός της γενικής εκπαίδευσης ασχολείται κυρίως με τους μαθητές της τάξης και ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης ασχολείται αποκλειστικά με τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Ο ειδικός παιδαγωγός περιορίζεται στη διδασκαλία μόνο του μαθητή με Ε.Ε.Α. Ωστόσο, ο μαθητής με αυτισμό μέσης λειτουργικότητας συνεργάζεται άψογα, αλληλοεπιδρά με τον ειδικό παιδαγωγό και ανταποκρίνεται καλά μαθησιακά στις δραστηριότητες που εφαρμόζονται. Οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν τους διδακτικούς στόχους και τις δεξιότητες που διδάσκονται οι μαθητές. Ωστόσο, η μέθοδος διδασκαλίας για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.

είναι διαφορετική, εφαρμόζεται δηλαδή εξατομικευμένη διδασκαλία. Ο Ειδικός Παιδαγωγός διαφοροποιεί την ορολογία και απλοποιεί την γλώσσα, δίνοντας πρόσθετες επεξηγήσεις, χρησιμοποιώντας απλό και κατανοητό λεξιλόγιο. Τέλος, διαφοροποίηση σημειώνεται και ως προς τον χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση της κατάκτησης των διδακτικών στόχων για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.

5.2 Δεύτερο επίπεδο ανάλυσης

5.2.1 Σύγκριση των Περιγραφικών και Ερμηνευτικών Παρατηρήσεων μεταξύ των τριών περιπτώσεων.

Στην συγκεκριμένη υποενότητα γίνεται σύγκριση μεταξύ των τριών περιπτώσεων με σκοπό τον εντοπισμό κοινών στοιχείων αλλά και διαφορετικών πρακτικών. Όπως βλέπουμε στον πρώτο πίνακα που ακολουθεί οι γενικοί παιδαγωγοί, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που διεξήχθησαν, σε καμία από τις τρεις περιπτώσεις δεν προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ - ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με Ε.Ε.Α. Ωστόσο, και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις οι οποίες πραγματοποιούνται από τους παιδαγωγούς που προσφέρουν στους μαθητές με Ε.Ε.Α. παράλληλη στήριξη.

Πίνακας 1. Διαφοροποιήσεις από τους δύο εκπαιδευτικούς.

(όπου X σημαίνει μη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του, όπου

✓ σημαίνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας).

	1 ^η Μελέτη Περίπτωσης	2 ^η Μελέτη Περίπτωσης	3 ^η Μελέτη Περίπτωσης
Ο γενικός παιδαγωγός προβαίνει σε διαφοροποιήσεις	X	X	X
Ο ειδικός παιδαγωγός προβαίνει σε διαφοροποιήσεις	✓	✓	✓

Παρακάτω παρουσιάζονται λεπτομερώς σε πίνακα (πίνακας 2) τα είδη διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης προκειμένου ο/η μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. να ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης του.

Στην πρώτη στήλη του πίνακα παρατηρούμε πως οι διδακτικοί στόχοι για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι οι ίδιοι που τίθενται για τους μαθητές της τάξης χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαπιστώνεται πως οι δεξιότητες που διδάσκονται στους

μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι ίδιες με αυτές που διδάσκονται στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Στη δεύτερη στήλη του πίνακα βλέπουμε ότι τα διδακτικά μέσα διαφοροποιούνται στην πρώτη μελέτη περίπτωσης που αφορούν την μαθήτριά με ΔΕΠ/Υ και Asperger και στην τρίτη μελέτη περίπτωσης με τον μαθητή με αυτισμό μέσης λειτουργικότητας. Αντίθετα, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας για τον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ίδια με αυτά που χρησιμοποιούνται για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Οι ειδικοί παιδαγωγοί και στις δύο περιπτώσεις που αφορούν μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιούν υποστηρικτικά μέσα (π.χ. αριθμητήριο, παραμύθι, φύλλα εργασίας με απλοποιημένες δραστηριότητες κτλ.) προκειμένου να εξασφαλίσουν την προσοχή και την πρόσβαση των μαθητών στη διδασκαλία.

Στην τρίτη στήλη βλέπουμε ότι οι παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης διαφοροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας στην πρώτη και στην τρίτη μελέτη περίπτωσης και εφαρμόζουν εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τη γλώσσα - ορολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. Επίσης, διαφοροποιήσεις γίνονται και ως προς τον χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων.

Στη τέταρτη και τελευταία στήλη παρατηρούμε ότι και στις τρεις μελέτες περίπτωσης οι ειδικοί παιδαγωγοί διαφοροποιούν τη διαδικασία αξιολόγησης σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ - ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. Οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν την επίδοση των μαθητών με Ε.Ε.Α. Στις δύο περιπτώσεις όπου οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν τους μαθητές με αυτισμό διαφοροποιούν τα εργαλεία αξιολόγησης (τεχνολογικά μέσα- Η/Υ, ακροστιχίδες κλπ.).

Πίνακας 2. Διαφοροποιήσεις από τον ειδικό παιδαγωγό.

Διαφοροποίηση ως προς:	1 ^η Μελέτη Περίπτωσης	2 ^η Μελέτη Περίπτωσης	3 ^η Μελέτη Περίπτωσης
Διδακτικοί Στόχοι	X	X	X
Διδακτικά Μέσα/Υλικά	✓	X	✓
Διδακτικές Μέθοδοι	✓	X	✓
Αξιολόγηση Διδακτικών Στόχων.	✓	✓	✓

Επιπλέον, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στις τρεις περιπτώσεων παρατηρήθηκε ότι είναι μέτρια, γεγονός που σημαίνει ότι οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με Ε.Ε.Α.

Τέλος, συγκρίνοντας τα ποσοστά που έχουν προκύψει από τις ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ήδη εφαρμοσμένων – διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται ότι τόσο οι γενικοί όσο και οι ειδικοί παιδαγωγοί καταγράφουν θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6.1 Συζήτηση

Το κεφάλαιο που ακολουθεί αναφέρεται στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σε συνδυασμό με ήδη υπάρχουσες γνώσεις για τις πρακτικές διαφοροποίησης που εφαρμόζονται σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ακολουθούν προτάσεις για τα ζητήματα που έχουν προκύψει κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Επίσης, συζητούνται οι περιορισμοί – αδυναμίες της έρευνας και γίνονται προτάσεις για μελλοντική διερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Κύριος άξονας της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν η περιγραφή και η αξιολόγηση των πρακτικών διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Επίσης, εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο προσαρμόζουν την διδασκαλία τους για την ένταξη του μαθητή στο γενικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε το είδος των διαφοροποιήσεων που συνηθίζουν και προτιμούν να εφαρμόζουν και ο βαθμός αξιολόγησης των ήδη εφαρμοσμένων διαφοροποιήσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια περιγραφής και αξιολόγησης ήδη εφαρμοσμένων διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και περιγραφικές – ερμηνευτικές παρατηρήσεις σε κάθε μελέτη περίπτωσης, οι οποίες διεξήχθησαν τουλάχιστον δύο φορές, έτσι ώστε να καλυφθούν πληρέστερα οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είχαν τεθεί στην αρχή της έρευνας.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδείχθηκαν τα εξής κύρια σημεία: α) *Οι Γενικοί Παιδαγωγοί σπάνια προβαίνουν σε σχεδιασμό διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, β) Οι Γενικοί Παιδαγωγοί χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις χαμηλότερης ποιότητας και σαφήνειας σε σχέση με τις διαφοροποιήσεις που εφαρμόζονται από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς, γ) Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί διαφοροποιούν δραστηριότητες που σχετίζονται κυρίως με τα βασικά γνωστικά μαθήματα (Γλώσσα και Μαθηματικά), δ) Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί διαφοροποιούν κυρίως τις διδακτικές μεθόδους, τα εποπτικά υλικά και τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών με ΕΕΑ, ε) οι Εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις προσαρμογές που έχουν ήδη εφαρμόσει και πιστεύουν πως είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές με Ε.Ε.Α., ζ) τέλος, ο βαθμός*

και η ποιότητα των διαφοροποιήσεων εξαρτάται από την αφιέρωση χρόνου και υλικών πόρων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι οι Γενικοί Παιδαγωγοί σπάνια προβαίνουν στο σχεδιασμό διαφοροποιήσεων της διδασκαλίας τους με στόχο να προωθήσουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μέσα στη σχολική αίθουσα διαπιστώθηκε ότι, οι παιδαγωγοί της γενικής εκπαίδευσης δίδασκαν το μάθημα με έναν κοινό τρόπο για όλους τους μαθητές. Παράλληλα, οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες που καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια από τους γενικούς παιδαγωγούς ήταν λιγότερο σαφείς και χαμηλότερης ποιότητας με τις προσαρμογές των ειδικών παιδαγωγών.

Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, όπως αυτά των Scott, Vitale και Masten, οι οποίοι στην έρευνά τους το 1998 ανέφεραν ότι οι γενικοί παιδαγωγοί είχαν την τάση να δημιουργούν προσαρμογές οι οποίες ήταν κοινές για όλους τους μαθητές της τάξης. Οι μεμονωμένες διαφοροποιήσεις που είχαν παρατηρηθεί ήταν ελάχιστες ως ανύπαρκτες.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα της Tomlinson (2003) σύμφωνα με τα οποία, παρότι οι γενικοί παιδαγωγοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα οι περισσότεροι δεν έκαναν τίποτα ή έκαναν λίγα για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Ενώ, στις περιπτώσεις που έγιναν προσπάθειες διαφοροποίησης ήταν είτε περιορισμένες και αναποτελεσματικές είτε αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής.

Το επόμενο εύρημα αφορά τις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής. Βρέθηκε ότι οι προσαρμογές στις οποίες προβαίνουν οι παιδαγωγοί της παράλληλης στήριξης αφορούν την πρόσβαση του μαθητή με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και κυρίως στα γνωστικά μαθήματα, όπως Γλώσσα και Μαθηματικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Kurth και Keegan, το 2012 σε σχολεία της Καλιφόρνιας και Αριζόνας. Οι δυο ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούσαν οι παιδαγωγοί αφορούσαν την πρόσβαση σε γνωστικά μαθήματα και δεξιότητες, όπως αναγνωστική κατανόηση και αριθμητικές

ικανότητες. Αναφέρεται επίσης, ότι οι προσαρμογές που επικεντρωνόταν σε επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες ήταν σαφώς περιορισμένες.

Η ανάλυση των παρατηρήσεων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις κυρίως ως προς τα διδακτικά μέσα και στον τρόπο αξιολόγησης της κατάκτησης των διδακτικών στόχων για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Johnsen, Haensly, Ryser και Ford (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν αρνητικοί προς το σχεδιασμό εξατομικευμένων διδασκαλιών, την προσαρμογή των υλικών και την αλλαγή των τρόπων αξιολόγησης της προόδου.

Επίσης, στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012) αναφέρεται ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χρησιμοποιούσαν επιπλέον διδακτικά μέσα - υλικά, πραγματοποιούσαν προσαρμογές στην αφόρμηση για τη μάθηση αλλά δεν έκαναν καμία διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση.

Επιπρόσθετα, οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εξατομικευμένη διδασκαλία, οι οποίες αναδεικνύονται στην παρούσα έρευνα, έρχονται σε αντίθεση με αντίστοιχες απαντήσεις εκπαιδευτικών σε διεθνείς έρευνες που δεν προβαίνουν σε χρήση της εξατομικευμένης μεθόδου διδασκαλίας, καθώς θεωρούν ότι μ' αυτόν τον τρόπο επικεντρώνουν την προσοχή τους στις διαφορές των μαθητών (Tomlinson et al., 2003).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, επίσης, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί, που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εμφανίζονται σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι με τις προσαρμογές - διαφοροποιήσεις που έχουν προάγει. Δύο έρευνες που διεξήχθησαν στο εξωτερικό και απευθύνονται σε μεγάλο ερευνητικό δείγμα επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα.

Αναλυτικότερα, η Moltó το 2003 μελέτησε στην Ισπανία το βαθμό αποδοχής της δημιουργίας και πραγματοποίησης προσαρμογών για την πρόσβαση των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εφάρμοζαν το πρόγραμμα της ένταξης, και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν θετικά την αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσαρμογών. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ήταν λιγότερο αποτελεσματική αξιολογούνταν θετικά.

Παράλληλα, στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής, ανέφεραν υψηλά ποσοστά επιτυχίας για τις προσαρμογές που εφάρμοσαν για την πρόσβαση των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης.

Τέλος, μέσα από τις παρατηρήσεις, καθώς και τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκαν κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η εν λόγω έρευνα ανέδειξε ως βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες της εφαρμογής διαφοροποιήσεων την έλλειψη χρόνου και υλικών πόρων.

Έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή των διαφοροποιήσεων και τους παράγοντες που συντελούν είτε θετικά είτε αρνητικά καταδεικνύουν παρόμοια αποτελέσματα. Σε μία έρευνα της Tomlinson (1995) η οποία αφορούσε μία μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν έντονα τις ανησυχίες τους για τον χρόνο προετοιμασίας των διαφοροποιήσεων.

Επίσης, σε έρευνα των Didaskalou, Voudouri και Vlachou, που πραγματοποιήθηκε το 2009 και στόχευε στην εξέταση του βαθμού στον οποίο είναι επιθυμητές οι προσαρμογές στις οποίες προβαίνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όταν συμμετέχουν σε προγράμματα ένταξης, βρέθηκε ότι παράγοντες όπως έλλειψη επαρκούς χρόνου δυσκολεύουν την εφαρμογή διαφοροποιήσεων. Στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε ότι ορισμένες προσαρμογές δεν είναι εφικτές λόγω έλλειψης επαρκών πόρων, κάτι που γεννά προβληματισμούς ως προς τα ελληνικά δεδομένα, τις συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας εργασίας και της σύνδεσής τους με αντίστοιχα άλλων ερευνητών προκύπτουν σημαντικά στοιχεία, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά διαθέτουν περιορισμένο χρόνο και υλικούς πόρους για να δημιουργήσουν αποτελεσματικές προσαρμογές για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει σημαντικά τον απαιτούμενο χρόνο για τον σχεδιασμό διαφοροποιήσεων. Κάτι τέτοιο απαιτεί αλλαγή του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Ο ειδικός παιδαγωγός,

δηλαδή, θα πρέπει να αποκτήσει πιο ενεργητικό ρόλο στην γενική τάξη και να μην περιορίζεται στην διδασκαλία ενός μόνο μαθητή.

Δεύτερον, η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης παρέχει δεξιότητες και γνώσεις που συντελούν στην εφαρμογή προσαρμογών και διαφοροποιήσεων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα είναι αποτελεσματικότερη εάν η διαφοροποίηση εισαχθεί στα πλαίσια σχετικών σπουδών.

Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υλοποιήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητο να έχουν καλή γνώση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και καλή γνώση και χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία και υποστήριξη της μάθησης των μαθητών με Ε.Ε.Α. Παράλληλα, θα πρέπει να γνωρίζουν σε βάθος τις δυνατότητες και τις δυσκολίες των μαθητών τους, να αξιοποιούν πλήθος αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών και να εφαρμόζουν ευέλικτους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας τους. Κατά αυτό τον τρόπο, θα αναπτύσσονται ποιοτικές διαφοροποιήσεις που θα εστιάζουν στην υποστήριξη των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και όχι στα ελλείματα ή μειονεκτήματά του.

6.2 Αδυναμίες- Περιορισμοί της Έρευνας

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ο βαθμός χρήσης διαφοροποιήσεων σε τάξεις συνδιδασκαλίας ελληνικών δημοτικών σχολείων. Μέσα από την επαφή μας με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές εν ώρα των διδασκαλιών, αντλήθηκαν σημαντικά στοιχεία για τη εξαγωγή τελικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο στα πλαίσια της ερευνητικής εργασίας να αναφερθούν κάποιες αδυναμίες που παρουσιάζονται στην εν λόγω έρευνα, καθώς και δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Η σημαντικότερη δυσκολία που προέκυψε αναφορικά με τη διεξαγωγή της ήταν οι παρατηρήσεις που έπρεπε να πραγματοποιηθούν την περίοδο της συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί πως ήταν δύσκολο να δεχτούν οι παιδαγωγοί την παρουσία του παρατηρητή εντός της τάξης με σκοπό να καταγραφούν σημαντικά στοιχεία της έρευνας. Κάτι τέτοιο είχε ως αποτέλεσμα την διεξαγωγή λιγότερων παρατηρήσεων απ' όσες είχαν αρχικά προγραμματιστεί. Ωστόσο, η επανάληψη παρατηρήσεων θα συντελούσε σημαντικά στον σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης και αξιόπιστης εικόνας για την εφαρμογή προσαρμογών με απώτερο σκοπό την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης.

Επιπρόσθετα, παρόμοιες δυσκολίες προέκυψαν αναφορικά με την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς. Λόγω περιορισμένου ελεύθερου χρόνου υποστήριξαν πως ήταν δύσκολο να καταγράψουν και να περιγράψουν δύο δραστηριότητες. Έτσι, το δεύτερο ερωτηματολόγιο που αφορούσε επίσης την περιγραφή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων δόθηκε ξανά σε όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά επιστράφηκε συμπληρωμένο μόνο από λίγους.

Τέλος, παρά το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν μόνο από τρεις μελέτες περίπτωσης διεξήχθησαν εν τέλει σημαντικά αποτελέσματα και απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα σε ικανοποιητικό βαθμό.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της εργασίας - έρευνας, τελικό συμπέρασμα είναι πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λίγες διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, με σκοπό την ένταξη του μαθητή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Η ποιότητα των διαφοροποιήσεων της διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δεν συντελούν πλήρως στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του δυναμικού του μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιστήμη της ειδικής αγωγής είναι μια εξελισσόμενη κοινωνική επιστήμη και ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί μια νέα πρόταση αλλαγής της διδασκαλίας στο πλαίσιο της ελληνικής τυπικής τάξης διαπιστώνεται η ανάγκη για μελλοντική διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών.

Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να επανεξετάσουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε πιο μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα έτσι ώστε τα συμπεράσματά της να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Επίσης, ερευνητές θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν τη πρόοδο των μαθητών με Ε.Ε.Α. πραγματοποιώντας πιο συστηματικές παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, έτσι ώστε να περιγράψουν και να αξιολογήσουν την ποιότητα των διαφοροποιήσεων με έναν πιο ολοκληρωμένο και άμεσο τρόπο. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι ευρύτεροι παράγοντες που συσχετίζονται με τη σωστή εφαρμογή προσαρμογών και διαφοροποιήσεων σε μία τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 - Βιβλιογραφία.

7.1 Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- Austin, V.L. (2001). Teachers' belief about co – teaching. *Remedial and special education*, 22 (2), 245 – 255.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and Professional development on Greek teachers' attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the Primary School*. London: Routledge.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities, characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston: Pearson education, Inc.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003b). Developing inclusive teacher education drawing the book together. In Booth, Booth, T., Nes, K., Stromstad, M. *Developing inclusive teacher education*. London: RoutledgeFalmer, 166-178.
- Cohen, L. F., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

- Dettmer, P., Thurston, L.P., & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs*. Boston: Pearson education, Inc.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F., (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Research Report RR578. Nottingham: DfES.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Gardner, H., & Hatch T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *American Educational Research Association*, 18(8), 4-10.
- Giangreco, M. F., (1997) Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development & Education*, 44(3), 193-206
- Hawkins, J., (2009). Barriers to implementing differentiation: Lack of confidence, efficacy and perseverance. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 11-17.
- Hertberg-Davis, H. L., & Brighton, C. M. (2006). Support and sabotage: Principal's influence on middle school teachers' responses to differentiation. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 90–102.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation and study of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 45-63.
- Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The challenge of co – teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teacher told us. *American secondary education*, 32 (3), 77 – 88.
- Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T, & Vaughn, S. (2001). Examining the school wide "spread" of research-based practices. *Learning Disability Quarterly*, 24, 221-234.

- Knopper, D., & Fertig, C. (2005). Differentiation for gifted children: It's all about trust. *The Illinois Association for Gifted Children Journal*, 6(1), 6–8.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Kurth, J., & Keegan, L. (2012). Development and use of curricular adaptations for students receiving special education services. *Journal of Special Education*, 20 (5), 1-13
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005) Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice, *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26 (1), 23-36.
- Lipsky, D.K., and A. Gartner. 1998. *Factors for successful inclusion: Learning from the past, looking forward to the future*. In *Inclusive schooling: National and international perspectives*, ed. S.V. Vitello, and D.E. Mithaug, 98 – 112. Mahwah, NJ: Lawrence
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co – teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for student with disabilities in co – taught and solo – taught classes?. *Learning disability research & - practice*, 20 (2), 79 – 85.
- Manson, T.J. (1999). *Cross-ethnic, cross-racial dynamics of instruction: Implication for teacher education*. (Report No. UD032861). Clarksville, TN: Austin Peay State University. (Eric Document Reproduction Service No. ED 429 141).
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co – teaching in the content areas: Successes, failures, and challenges. *Intervention in school and clinic*, 40 (5), 260 – 270.
- McDuffie, K.A., Gelman, J. A., & Landrum, T. J. (2008). Co – teaching and students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 11 – 16.
- Molto, M., (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18:3, 311-332.

- Murawski, W.W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to keep your co – teacher strategies for before, during, and after co – teaching. *Teaching exceptional children*, 40 – 48.
- Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into practice*, 44(3), 226-233.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2005). *Moderate learning difficulties and future of inclusion*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co- teaching secondary school: Teachers reports of developments in Australia and America classrooms. *Learning disabilities research & practice*, 15 (4), 190 – 197.
- Zigmond, N., & Magiera, K. (2001). Current practice alerts: A focus on co-teaching. Use with caution. *Alerts*, 6, 1-4.
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scruggs, T., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sileo, J.M., & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14 - 21.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of the school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185-199.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*. 35, 81-91.

- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Educational Journal*, 7 (7), 935-947.
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*. 17 (8), 882–894.
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-78.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., and Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of Gifted*, 27 (2), 199-45.
- Tomlinson, C. (2005b). *How to differentiated instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*, μτφ. Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50, 199–210.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44, 211–217.

- Vaughn, S., Schumm, J., & Kouzekanani, K. (1993). What do students with learning disabilities think when their general education teachers make adaptations? *Journal of Learning Disabilities*, 26 (8), 545-555.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses. *Journal Revista de Education*, 349, 179-203
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.
- Walther – 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.
- Winerbrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom, Strategies and techniques every teacher can see to challenge & motivate struggling students*. Minneapolis: Free spirit publishing, Inc.
- Zigmond, N. (2003). Where would students with disabilities receive special education services? Is one place better than other? *The journal of education*, 37(3), 193-199.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394.

7.2 Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27 – 59) Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνίου, Φ. (2013). Γραπτή έκφραση και μαθησιακές δυσκολίες: διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 245 – 282) Αθήνα: Πεδίο.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2007). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σελ. 75 – 92). Αθήνα: Υπουργείο παιδείας, δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων.
- Γουδήρας, Δ. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης Α. και Χαριοπολίτου, Α., (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. (σελ. 21 – 40) Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Επιστημονική Επιμέλεια: Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. Βόλος, 2008.
- Επιστημονική επιμέλεια: Παντελιάδου, Σ., και Φιλιππάτου Δ., (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης Α. και Χαριοπολίτου, Α., (2013). *Από την ειδική*

αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους. (σελ. 107 – 128) Θεσσαλονίκη: Γράφημα

- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Β' Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). *Τα ειδικά σχολεία και η αγωγή τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μεσσαριτάκης, Β., & Γουδήρας, Δ. (2013). Στάσεις και υπονοούμενες θεωρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης Α. και Χαριοπολίτου, Α., (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους.* (σελ. 129 – 160) Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης Α. και Χαριοπολίτου, Α., (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους.* (σελ. 55 – 70) Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογεώργα, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης: Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σπ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Τζουριάδου, Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοεκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Προμηθεύς
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.),

Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές (σελ. 60 - 98) Αθήνα: Πεδίο.

- Φυκάρης, Ι. (2013). Η νοημοσύνη της «διαφοροποίησης» στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 225 – 244) Αθήνα: Πεδίο.

7.3 Νόμοι και Διατάγματα

- Ν. 1143/1981, (ΦΕΚ 80/81, τ. Α΄, άρθροψ17, 20, 22) «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»
- ΠΔ. 603/1982, (ΦΕΚ 117/82, τ. Α΄) «Οργάνωση και λειτουργία τα των μονάδων ειδικής αγωγής».
- Ν. 1566/1985, (ΦΕΚ Α΄ 167), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
- Ν. 1771/1988, (ΦΕΚ 71/88, τ. Α΄), «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» [άρθρο 4, παρ. 10 «Τμήματα στα οποία επιτρέπεται καθ' υπέρβαση εγγραφή τυφλών ή κωφών].
- Ν. 2817/2000, (ΦΕΚ 78/00, τ. Α΄), «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις ».
- Ν.3194/2003, (ΦΕΚ 267/03, τ. Α΄), «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις ».
- Ν. 3699/2008, (ΦΕΚ 199/08, τ. Α΄), «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ».

7.4 Ιστοσελίδες

- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2009). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2013.
Διαθέσιμο στο:http://aim.cast.org/sites/aim.cast.org/files/DI_UDL.1.14.11.pdf
- The Salamanca statement. Αναρτήθηκε στις 15 Οκτωβρίου 2013
Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Παράρτημα 1- Α' μέρος

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"/> Διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής	<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		
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"/> Κομόπολη	<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		

Παράρτημα 2-Α' Μέρος
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 γράψει μια λέξη του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σταθερά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (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)

Παράρτημα 1-Β' Μέρος

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων): 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, ατομική εργασία): Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες): Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:
Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά (π.χ. παιχνίδι ρόλων): Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. φύλλο παρατήρησης).

Άλλα Σχόλια:

Παράρτημα 1- Γ' Μέρος

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	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	1	2	3	4	5
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	1	2	3	4	5

Παράρτημα 2- Α' μέρος
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"/> Διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____		
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		

Παράρτημα 2-Α' Μέρος
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 γράψει μια λέξη του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σταθερά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (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)

Παράρτημα 2-B ' Μέρος

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):
Εποπτικά Μέσα & Υλικά:
Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες).
Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

Παράρτημα 2- Γ' Μέρος

Διαφοροποίηση δραστηριότητας

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

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):
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:
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:
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 στη διαδικασία (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλίκων, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) . Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορετικές μεθόδους και περιγράψτε τη διαφορετική πορεία:
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:

Άλλα σχόλια:

Παράρτημα 2- Δ' Μέρος

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	1	2	3	4	5
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	1	2	3	4	5

Παράρτημα 3

Κλείδα παρατήρησης –Α' μέρος

<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> <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;</p>
<p>Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:</p> <p>Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές;</p> <p>Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για το μαθητή με ΕΕΑ;</p>

Παράρτημα 3

Κλείδα παρατήρησης Β' Μέρους- 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 εργαζόνταν 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;

Παράρτημα 3

Κλειδα παρατήρησης – Γ΄ Μέρος

Αξιολόγηση των καταγραφέντων διαφοροποιήσεων της δραστηριότητας.

Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο ή το μάθημα στο δημοτικό 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
Σχόλια:					
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος με των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Τα υλικά που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) ήταν ίδιες για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδιες με των υπόλοιπων μαθητών	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η 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
Σχόλια:					
Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5

Σχόλια:					
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Ο χρόνος που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Τα υλικά που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Σχόλια:					
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	1	2	3	4	5
Σχόλια:					



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121464

