



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΚΩΣΤΟΥΛΗ ΜΑΡΙΑ

A.M:0210176

1^{ος} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ

2^{ος} ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ:
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Ε.Α Π.Θ

ΒΟΛΟΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2013_2014



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

Αριθ. Εισ.: 12880/1
Ημερ. Εισ.: 08-09-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2014
ΠΑΠ

ΣΤΟΥΣ ΠΟΛΥΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥΣ ΜΟΥ ΓΟΝΕΙΣ
ΟΙ ΟΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΤΑ
ΔΙΠΛΑ ΜΟΥ,
ΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΥΝ
ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ
ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΟΥ!!!!!!!

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα πρώτα από όλους να ευχαριστήσω για την αμέριστη βοήθεια, τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωνε κάθε φορά, και για την άψογη συνεργασία που είχαμε τον επιβλέποντα επίκουρο καθηγητή μου κύριο Βασίλη Στρογγυλό, που ήταν δίπλα μου σε όλες τις δυσκολίες που προέκυπταν στην πορεία της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω και τον δεύτερο επιβλέποντα επίκουρο καθηγητή κύριο Ηλία Αβραμίδα για τη συνεργασία και την βοήθεια στην εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας όπου χρειάστηκε.

Τέλος ένα ευχαριστώ για τη βοήθεια και τη συμπαράσταση οφείλω να αποδώσω στην οικογένεια μου, και στις συμφοιτήτριές μου που πληροφορούσαμε και συμπαραστεκόμασταν η μια με την άλλη σε τυχόν δυσκολίες που προέκυπταν....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πτυχιακή μου εργασία είχε ως σκοπό να περιγράψω το είδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που παρέχεται σε τρία παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Η έρευνα που έκανα ήταν ποιοτική. Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποίησα ήταν η περιγραφική παρατήρηση, 2 ημερών σε κάθε σχολείο από μια διδακτική ώρα σε διαφορετικά μαθήματα κάθε φορά και τα ερωτηματολόγια που έδωσα να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής που βρισκόταν μέσα στις συγκεκριμένες τάξεις.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως μόνο σε μια περίπτωση γινόταν διαφοροποίηση στις τάξεις συνδιδασκαλίας. Ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις, γίνεται μια μικρή τροποποίηση ή επανάληψη της διδασκαλίας από την ειδική παιδαγωγό.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ένταξη , διαφοροποίηση, συνδιδασκαλία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....Σελίδα 4

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....Σελίδα 9

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1.1. Τι είναι ειδική αγωγή.....Σελίδα 12-13

1.2. Τι εννοούμε με τον όρο “Αναπηρία”.....Σελίδα 13

1.2.1. Τι είναι το Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας.....Σελίδα 13-14

1.2.2. Τι είναι το Ιατρικό Μοντέλο Αναπηρίας.....Σελίδα 14

1.2. Συμπέρασμα.....Σελίδα 15

1.3. Ορισμός της ένταξης.....Σελίδα 15- 16

1.4. Μορφές Ένταξης και Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη...Σελίδα 15_16

1.5. Ένταξη: Θετικοί και αρνητικοί παράγοντες της ένταξης.....Σελίδα 16-18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1.Ορισμοί συνδιδασκαλίας.....Σελίδα 20

2.2.Μοντέλα συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.....Σελίδα 21

2.3.Προϋποθέσεις για τη συνδιδασκαλία.....Σελίδα 22-24

2.4.Μορφές συνδιδασκαλίας και παιδαγωγική της ένταξης. Σελίδα.....24-25

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία.....Σελίδα 26-27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ .

3. 1.Τι σημαίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία.....Σελίδα 29
- 3.2.Θεωρητικό υπόβαθρο και μορφές της διαφοροποιημένης διδασκαλία.....Σελίδα 30-34
- 3.3.Προϋποθέσεις και Διαδικασίες Εφαρμογής Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.....Σελίδα 35-36

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή : Ερευνητικά ερωτήματα.....Σελίδα 37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1.Ποιοτική και ποσοτική έρευνα.

Ποιοτική έρευνα.....Σελίδα 40

4.2.Ποσοτική έρευνα.....Σελίδα 41

4.3.Σύγκριση με τη δική μας έρευνα.....Σελίδα 41

4.4.Τι είναι η μελέτη περίπτωσης.....Σελίδα 42

4.5.Μελέτες περίπτωσης της δικής μας έρευνας

Μελέτη περίπτωσης 1 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.(Προφίλ μαθητή, Τα βήματα της έρευνας. Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού. Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού).....Σελίδα 42-43

Μελέτη περίπτωσης 2 σε νηπιαγωγείο της Λάρισας.(Προφίλ μαθητή, Τα βήματα της έρευνας. Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού. Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού).....Σελίδα 43-44

Μελέτη περίπτωσης 3 σε νηπιαγωγείο Τυρναβου Λάρισας.(Προφίλ μαθητή, Τα βήματα της έρευνας. Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού. Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού).....Σελίδα 44-46

Μελέτη περίπτωσης 4 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.(Προφίλ μαθητή, Τα βήματα της έρευνας. Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού. Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού.....Σελίδα 46-47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.

5.1 .Μελέτη περίπτωσης 1 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.....Σελίδα 49

5.1.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων.....Σελίδα 49

5.1.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τις εκπαιδευτικούς.....Σελίδα 49

5.1.3.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική και την Ειδική εκπαιδευτικότητα πρώτης μελέτης περίπτωσης.....Σελίδα 50

5.2.Μελέτη περίπτωσης 2 σε νηπιαγωγείο Λάρισας.

5.2.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων.....Σελίδα 50-51

5.2.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό...Σελίδα 51

5.2.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από την Ειδική εκπαιδευτικό....Σελίδα51

5.2.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική εκπαιδευτικό της δεύτερης μελέτης περίπτωσης.....Σελίδα 51

5.2.5.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της δεύτερης μελέτης περίπτωσης.....Σελίδα 52

5.3.Μελέτη περίπτωσης 3 σε νηπιαγωγείο Τυρνάβου Λάρισας.

5.3.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων.....Σελίδα 52

5.3.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό.....Σελίδα52-53

5.3.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από την Ειδική εκπαιδευτικό...Σελίδα 53

5.3.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Γενική εκπαιδευτικό της τρίτης μελέτης περίπτωσης.....Σελίδα 54

5.3.5.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της τρίτης μελέτης περίπτωσης.....Σελίδα 54

5.4.Μελέτη περίπτωσης 4 σε δημοτικό Λάρισας.	
5.4.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων.....	Σελίδα 55
5.4.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό.....	Σελίδα 55
5.4.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Ειδική εκπαιδευτικό.....	Σελίδα 55
5.4.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Γενική εκπαιδευτικό της τέταρτης μελέτης περίπτωσης.....	Σελίδα 55
5.4.5. Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της τέταρτης μελέτης περίπτωσης.....	Σελίδα 55-56
5.5. Γενικό συμπέρασμα για τις κλίμακες.....	Σελίδα 56

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1.Σύγκριση της δικής μας έρευνας με άλλες έρευνες.....	Σελίδα 58-59
6.2.Σύνοψη των ερευνητικών ερωτημάτων.....	Σελίδα 59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα για την έρευνα.....	Σελίδα 61
7.2.Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.....	Σελίδα 61-62
7.3. Σκοπός των ερωτημάτων που τέθηκαν.....	Σελίδα 62
7.4. Προτάσεις αλλαγής.....	Σελίδα 62
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	Σελίδα 64-75

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	Σελίδα 77-115
------------------	---------------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πτυχιακή μου εργασία αφορούσε την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξη τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Αρχικά αναφέρουμε κάποια θεωρητικά στοιχεία του τι είναι η ένταξη, τι είναι διαφοροποίηση, τι είναι η συνδιδασκαλία. Έπειτα παρατίθενται κάποιες γενικές θεωρίες του τι είναι η έρευνα, ποια είναι η διαφορά ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, τι είναι η μελέτη περίπτωσης, μετέπειτα μια μικρή εισαγωγή στις δικές μας μελέτες περίπτωσης και τέλος αναφέρονται τα αποτελέσματα, κάποια ερωτήματα που βγάλαμε μετά την έρευνα και τα συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις και τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1.1. Τι είναι Ειδική Αγωγή

Η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως "Το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες" (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008). Σύμφωνα με τον Νόμο 94 142/1985 των U.S.A "Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού. "Ο όρος ειδική αγωγή (special education) αντικατέστησε τον όρο "Θεραπευτική Παιδαγωγική". Σε πολλές χώρες χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες (learning difficulties), ή παιδιά με ειδικές ανάγκες (children with learning difficulties). Σύμφωνα με τους Greenwood και Maheady (1997), η ειδική αγωγή αντανακλά στις ανάγκες και στα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία και στην γονεϊκή προώπιση τους. Η ειδική αγωγή είναι ένα επάγγελμα με πολιτισμικές πρακτικές, εργαλεία και ερευνητική βάση. Επιπρόσθετα αποτελεί μια ατομικά σχεδιασμένη εξειδικευμένη, εντατική και στοχοκατευθυνόμενη διδασκαλία. Στα παιδιά όμως που εντάσσονται στο φάσμα της ειδικής αγωγής η κοινωνία τους ετικετοποιεί. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα τον Berkson (2004), διότι δεν μπορούν να εργαστούν και να κάνουν τις καθημερινές τους δραστηριότητες όπως ο υπόλοιπος πληθυσμός. Παρ' όλα αυτά ο Kauffman(1999) τονίζει πως και αυτά τα άτομα μπορούν να ανταποκριθούν με το δικό τους τρόπο σε κάποιες δραστηριότητες για αυτό το λόγο ο στιγματισμός και η ετικετοποίηση δεν θα πρέπει να υφίσταται.(σελ 452). Για αυτούς τους παραπάνω λόγους και οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τους "ετικετοποιημένους" μαθητές τους οδηγώντας

τους στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. (Beilke και Yssel, 1999, Bianco 2005).

1.2. Τι εννοούμε με τον όρο "Αναπηρία"

Διεθνώς η αναπηρία αναφέρεται στην έλλειψη συγκεκριμένων εμφανών αισθήσεων ή μελών του σώματος. Η αναπηρία σύμφωνα με την ιατρική επιστήμη αναφέρεται στην ύπαρξη λειτουργικής βλάβης συγγενούς ή επίκτητης, αποτέλεσμα ή κατάλοιπο συνήθως κάποιας αρρώστιας ή ατυχήματος

(Πολυχρονοπούλου,1992).Σύμφωνα με τον Oliver (2009), αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της κοινωνίας να έχει στο "δυναμικό" της άτομα που δεν αντιμετωπίζουν "προβλήματα" αναπηρίας. Το φαινόμενο αυτό όμως πρέπει κάποια στιγμή να εξαλειφθεί. Σύμφωνα με τους Topplis (1979), Blaxter (1980), Leonard (1984), και Borsay (1986),η αναπηρία θεωρείται προσωπικό γεγονός και προσωπική τραγωδία του ανάπηρου ατόμου και η κοινωνία δεν φέρει καμία ευθύνη.

Το γεγονός αυτό έχει μεγάλο ψυχολογικό αντίκτυπο στα άτομα με αναπηρία, διότι θεωρούνται απομονωμένα από τους ανθρώπου και από την κοινωνία εν γένει. (Davis 1986 σελ.2).

1.2.1.Ιατρικό Μοντέλο Αναπηρίας

Το ιατρικό μοντέλο δίνει έμφαση στην ασθένεια και στην αναπηρία του ατόμου. Αυτό θα το κατορθώσει μέσα από μια σειρά φαρμακοθεραπειών, παρακολούθησης από κάποιους ειδικούς, μέσα από κάποια σταθμισμένα tests που υλοποιούνται από εξειδικευμένους ψυχολόγους. Ψάχνει να βρει τις αιτίες που προκάλεσαν την ασθένεια ή την αναπηρία του. Στη συνέχεια σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο το άτομο κατηγοριοποιείται σε κάποιο φάσμα ασθένειας, αναπηρίας, συνδρόμου. Μετά από αυτή την κατηγοριοποίηση η ζωή του ατόμου όπως γίνεται αντιληπτό αλλάζει άρδην. Το άτομο μπαίνει σε μια σειρά από διάφορες εξετάσεις, θεραπείες. Έπειτα δίνει έμφαση στο πως θα μπορέσει να προσαρμοστεί και να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Σύμφωνα με τους Doyal (1979) και Le Grand (1978),η κοινωνική τάξη είναι σημαντικός παράγοντας και παίζει καθοριστικό ρόλο στις μακροχρόνιες αρρώστιες. Ενώ η φτώχεια παρομοιάζεται από τον Doyal (1983), στην ίδια μοίρα με την αναπηρία που κατέχει το άτομο.

Εν κατακλείδι η αναπηρία θεωρείται μια κατάσταση η οποία χρειάζεται θεραπεία. Είναι ένα ελάττωμα, μια βλάβη του ατόμου για την οποία είναι υπεύθυνο το ίδιο. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται εκπαιδεύσιμα, ασκήσιμα, όμως παραμένουν απομονωμένα, στιγματισμένα και περιθωριοποιημένα από την κοινωνία.

1.2.2. Κοινωνικό Μοντέλο Αναπηρίας

Δημιουργήθηκε στην Αγγλία από το Union of the Physically Impaired Against Segregation. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, η κοινωνία θα πρέπει να συμπαραστέκεται, να βοηθά και να υποστηρίζει ένα άτομο με αναπηρία μέσα από διάφορα υλικοτεχνικά έργα ώστε να μπορέσει αυτό το άτομο να ενταχθεί ομαλά μέσα στην κοινωνία. Το παιδί με αναπηρία είναι μαθητής και όχι ασθενής. Για αυτό το λόγο ίσως χρίζει κάποιας ενίσχυσης από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το σχολείο εν γένει θα πρέπει να συμβάλει και να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα θα πρέπει να βρούμε τρόπους ώστε να βελτιώσουμε τη συμπεριφορά ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συμπεριφορά αυτή μεγάλο ρόλο διακατέχει το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Το οποίο μπορεί να τροποποιήσει σε κάποιο βαθμό μια ενδεχόμενη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, αλλάζοντας τη δική του συμπεριφορά απέναντι στο παιδί, και όχι το παιδί απέναντι στο οικείο_ κοινωνικό του περιβάλλον. Η ευθύνη για την καλύτερη διαβίωση_ ένταξη ενός ατόμου με αναπηρία στην κοινωνία δεν είναι μόνο δική του υπόθεση αλλά είναι υπόθεση όλης της κοινωνίας. Διότι η αναπηρία δομείται από την κοινωνία και επιβάλλεται στους ανάπηρους. Τα άτομα που δεν έχουν τόσο ισχυρή αντίληψη βίωσαν το ρατσισμό από τους συνανθρώπους τους, τονίζει ο Fiedler(1988). Όπως επισημαίνουν ο Hahn(1986), η αποστροφή που αισθάνονται οι άνθρωποι, για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και για τα άτομα με αναπηρία ίσως να έγκειται στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά και στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά δεν έχουν τον ίδιο χρόνο ζωής. (σελ. 125).

1.2.3.Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι αυτό που μπορούμε να πούμε και να ορίσουμε ως ειδική αγωγή και ως αναπηρία γενικότερα είναι πως μπορεί να μην κάποια άτομα με κάποιες "ιδιαιτερότητες" να χρίζουν ιατρικής και φαρμοκοθεραπευτικής υποστήριξης, το γεγονός αυτό όμως δεν σημαίνει πως θα πρέπει η κοινωνία να τους περιθωριοποιήσει και να τους στιγματίσει. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να είναι ίσοι και όλοι θα πρέπει να έχουν ισότιμα δικαιώματα απέναντι στην κοινωνία και απέναντι στη ζωή εν γένει.

1.3. Ορισμός της ένταξης

Στη Ελλάδα η θεσμοθέτηση της ένταξης, με την οποία δίνεται το δικαίωμα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτήσουν στη γενική εκπαίδευση γίνεται με τον νόμο 1566/1985 περί γενικής εκπαίδευσης (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Επισημαίνεται ακόμη πως όλες αυτές οι ενταξιακές προσπάθειες, δέχτηκαν πολλές κριτικές και παρέμειναν απλώς προσδοκίες αυτών των παιδιών που εν τέλει η πολιτεία δεν κατόρθωσε να τις υλοποιήσει (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Σύμφωνα με τα νέα επιστημονικά δεδομένα, η ένταξη δεν αποτελεί τον στόχο αλλά ένα δίαυλο για την πραγματοποίηση ενός καλύτερου σχολείου για όλους με κοινά οφέλη για ανάπηρα και μη άτομα. Ο όρος αυτός επίσης περιλαμβάνει και την πολιτική παράμετρο της ένταξης καθώς απαιτείται ένας διευρυμένος προγραμματισμός με στόχο την ωρίμανση της κοινωνίας ως προς την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

1.4 .Μορφές Ένταξης και Παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι δυνατό να γίνει με διάφορους τρόπους:

1) Τοποθέτηση σε γενική τάξη_ Παράλληλη στήριξη. Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται βοήθεια μέσα στην γενική τάξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Το παιδί εντάσσεται στην τάξη του γενικού σχολείου και μετέχει σε όλες ή στις περισσότερες δραστηριότητες των άλλων παιδιών. Ανάλογα με την περίπτωση είναι δυνατό να δέχεται βοήθεια και να αντιμετωπίσει τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζει. Η ένταξη αυτή είναι πολύ

σημαντική για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γιατί θεωρείται ενεργό μέλος της τάξης (Πολυχρονοπούλου,1992.)

2) Τοποθέτηση σε τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης είναι μέσα στο γενικό σχολείο και έχει σκοπό να εξυπηρετήσει παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, αλλά απαιτούνται ειδικές διευθετήσεις και εκπαιδευτική βοήθεια. Η βοήθεια αυτή, ανάλογα με τις περιπτώσεις, είναι δυνατό να αναφέρεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα ή σε ορισμένα μαθήματα.

3) Κατ' οίκον διδασκαλία. Μαθητές με χρόνια νοσήματα ή νοσήματα που δεν επιτρέπουν τη φοίτηση στο σχολείο διδάσκονται στο σπίτι από ειδικούς εκπαιδευτικούς.

4) Το σχολείο. Οποιοσδήποτε διευθετήσεις και αν γίνουν στο γενικό σχολείο που φιλοξενεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ πιθανό να παρουσιαστούν διάφορα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά είναι δυνατό να έχουν σχέση α) με την οργάνωση του σχολείου, β) με τον τρόπο που έχει συνηθίσει να λειτουργεί, γ) την αρχιτεκτονική του κτιρίου, τη διαμόρφωση του χώρου, δ) το προσωπικό, ε) το πρόγραμμα μαθημάτων. Το προσωπικό, πρέπει να ξέρει τις προσδοκίες του από ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ένας από τους πιο σπουδαίους παράγοντες. Το σχολικό κτήριο θα πρέπει να έχει άνετα και ευέλικτα έπιπλα έτσι ώστε να γίνεται εύκολη η πρόσβαση των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. (Γερμανός, 2000). Ο Νικολάου (2005), επισημαίνει πως καθοριστικό ρόλο για την ένταξη των μαθητών με εκπαιδευτικές ειδικές ανάγκες παίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα παιδιά.

Σύμφωνα με τους Ainscow, Hargreaves και Hopkins (1995) . Για να επιτευχθεί η σωστή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση θα πρέπει να συντελέσουν τρεις παράγοντες στην ορθή ένταξη αυτών των παιδιών. Ο πρώτος παράγων είναι η ανάπτυξη μιας σωστής συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Ο δεύτερος παράγων είναι να υπάρχει μια επαγγελματική εξέλιξη για τους εκπαιδευτικούς, και ο τελευταίος παράγοντας είναι η αποδοχή από όλη τη σχολική κοινότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που υπάρχουν στο σχολείο τους. Το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι μέθοδοι και γενικά η οργάνωση του σχολείου πρέπει να προσαρμοστούν ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες.

Βοηθητικές υπηρεσίες - ιατρικές, ψυχολογικές, κοινωνικές - πρέπει απαραίτητα να υποστηρίζουν το παιδί με ειδικές ανάγκες και να συνεργάζονται με προσωπικό του σχολείου. Η παρουσία του ειδικού δασκάλου στο σχολείο είναι, απαραίτητη για να εποπτεύει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και να βοηθά τους δασκάλους των γενικών τάξεων.

1.5. Ένταξη: Θετικοί και αρνητικοί παράγοντες της ένταξης.

Οι γνώμες γύρω από την εφαρμογή της ένταξης ποικίλουν καθώς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης οδήγησαν σε προβληματισμό. Για να γίνει μια άρτια ενταξιακή προσέγγιση θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν: η δομή, οι στόχοι, και ο τόπος λειτουργίας των σχολείων. Ο Clark και οι συνεργάτες του, (1997), επισημαίνουν τέσσερις παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

A) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους έτσι ώστε και το παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσει να ενταχθεί ομαλότερα.

B) Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προάγει τις κοινωνικές αξίες του παιδιού.

Γ) Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να προωθήσει στους μαθητές του, πρακτικές ώστε να σέβονται τη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου.

Δ) Πρέπει να υπάρξει ένα σωστό πλαίσιο ένταξης για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό θα υλοποιηθεί μέσα από την επιτακτική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προς το παιδί.

Σύμφωνα με την Αθηνά Σιδέρη (1998), "Η ένταξη και γενικότερα τα τμήματα Ένταξης δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια "αρχή" για να υπάρχει ένα σχολείο για όλα τα παιδιά". Από την άλλη πλευρά, τα επιχειρήματα κατά της ένταξης επικεντρώνονται κυρίως στο αίσθημα της απόρριψης και του στιγματισμού που βιώνουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες καθώς προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά με αντίστοιχες ιδιαιτερότητες. Για αυτό το λόγο ο Fulcher (1989), επισημαίνει πως η συνεκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται άνιση. Τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία και η ακαδημαϊκή επίδοση επίσης κατέχουν ιδιαίζουσα θέση σε σχέση με την ένταξη των μαθητών. (Leeman και Volman, 2001).

Οι καθημερινές αντιλήψεις σύμφωνα με τους Morris 1996 •Bilklen 2000, για την αναπηρία σχετίζονται με ατομικές, κλινικές και ελλειμματικές προσεγγίσεις, και σε ένα κώδικα οίκτου και άγνοιας.

Για αυτούς όλους τους παραπάνω λόγους τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν δικαιώματα στην κοινωνία.(Rose, 1999). Στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιθωριοποιούνται μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τα παιδιά που είναι δίγλωσσα, τα παιδιά μεταναστών, οι "άτακτοι" και "αδύναμοι" μαθητές.(Gatner και Lipsky, 1989). Για όλους αυτούς τους αποκλεισμούς των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον μεγάλο μερίδιο ευθύνης φέρει το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν έχει εφεύρει τρόπους και μέσα ώστε να εντάξει όλα τα παιδιά ισότιμα στην εκπαιδευτική κοινωνία και στην κοινωνία εν γένει. Σύμφωνα με τη Ζιώνου_ Σιδέρη (1998), στην πρωτοσχολική και προσχολική εκπαίδευση υπάρχει μεγάλη άγνοια από τους γονείς, τους παιδαγωγούς και από τα ίδια τα παιδιά για το τι σημαίνει η ένταξη και η παιδαγωγική της ένταξης εν γένει. Επισημαίνει επίσης το γεγονός πως η εκπαίδευση ξεκινά από την προσχολική ηλικία και όχι από την ηλικία του σχολείου. Διότι το παιδί διαμορφώνει το <<εγώ του>> από την προσχολική ηλικία. Οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τοποθέτηση των ανάπηρων παιδιών έχουν οδηγήσει στη δημιουργία ενός περιθωριοποιημένου πληθυσμού, ο οποίος έχει γνωρίσει την ιδρυματοποίηση, την απομόνωση, την ελλιπή μόρφωση, την κοινωνική απόρριψη, το χωρικό αποκλεισμό και την ανεργία. (Carrington, 1999, Oliver, 1996, Vlachou, 1997). Τα ανάπηρα παιδιά βιώνουν ολική ή μερική απομόνωση ή απόρριψη σε μια προσπάθεια να προστατευθούν από τη σκληρή πραγματικότητα των παραδοσιακών σχολείων αρνητικές στάσεις του προσωπικού και των μαθητών, λεκτική και σωματική βία (Welsh και Brassart, 2002). Σε πολλά σχολεία οι ανάπηροι μαθητές καλούνται να αποδείξουν εκ των προτέρων ότι μπορούν να ωφεληθούν από την παρουσία τους στις γενικές τάξεις, προτού ακόμα τοποθετηθούν σε αυτές (Bilklen, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Ορισμοί συνδιδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Mastropieri και Scruggs (2006), με τα χρόνια η ιδέα της ένταξης έχει εμπνεύσει την πολιτεία να υποκινήσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Μια στρατηγική η οποία εμφανίζεται στη νομοθεσία για τη στήριξη της κίνησης προς την συνεκπαίδευση. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναμφισβήτητα θεωρείται απαραίτητη για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Lacey, 2001). Οι Hughes και Murawski (2001) ,ορίζουν τη συνεργασία ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από το διάλογο και τον κοινό σχεδιασμό μεταξύ τουλάχιστον δύο επαγγελματιών με στόχο την προσφορά ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, όταν δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενώνονται για να διδάξουν σε μια ανομοιογενή ομάδα μαθητών σε ένα απλό φυσικό περιβάλλον (Cook και Friend, 1995). Ο Meister (2000), αναφέρει «Η παιδαγωγική της ένταξης είναι παιδαγωγική και σχεδόν τίποτα άλλο εκτός από παιδαγωγική». Η ένταξη επιτυγχάνεται καλύτερα όταν εφαρμόζεται καλή παιδαγωγική υπό την έννοια της παρακίνησης των μαθητών για αυτενέργεια, για κοινωνική μάθηση, αναπτύσσεται το αλληλοενδιαφέρον και η αλληλεγγύη μέσα από ενεργητικούς τρόπους μάθησης και μέσα από την απόκτηση συναισθηματικών εμπειριών, παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες.

2.2. Μοντέλα συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα και στην

Ευρώπη.

Το Υπουργείο Παιδείας είναι ο μόνος υπεύθυνος φορέας για τη διανομή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, στα σχολεία της Ελλάδας. Παρόλα αυτά εξαιτίας της έλλειψης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αλλά και άλλων οικονομικών παραμέτρων, το υπουργείο καλύπτει αυτές τις θέσεις με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή ή εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι μαθητές που δικαιούνται σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 να παρακολουθήσουν τάξεις συνδιδασκαλίας παρουσιάζουν αυτισμό, αισθητηριακές ή κινητικές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές και προκλητική συμπεριφορά. Εντούτοις, η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δείξει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τάξεις συνδιδασκαλίας παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης όπως παιδιά με σύνδρομο Asperger, ήπια νοητική καθυστέρηση και ήπιες κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες. Ενώ η νομοθεσία θέτει ως κυρίαρχο στόχο την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ίδιος ο κρατικός μηχανισμός όμως δεν φαίνεται να την υποστηρίζει αυτή τη συνεκπαίδευση. Όπως καταδεικνύει η έρευνα που διεξήγαγαν οι Στρογγυλός και Τραγουλιά (2011), οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης προσέρχονται στα σχολεία με μεγάλη καθυστέρηση συχνά στα μέσα της σχολικής χρονιάς, η στήριξη δεν είναι εξασφαλισμένη και για την επόμενη χρονιά, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι αποσπασματική ή ανύπαρκτη. Όπως είναι φυσικό όλο αυτό μπορεί να προκαλέσει μεγάλες δυσκολίες στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Η συνδιδασκαλία (co-teaching) στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε μια προσπάθεια προώθησης της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Scruggs, Mastropieri και Mcbuffie 2007)

Σε όλες επομένως τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως επισημαίνει η Ζώνιου-Σιδέρη (1997), '' προτείνονται με εκπαιδευτικο-πολιτικά και όχι παιδαγωγικά κριτήρια νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη μαθητών'' σελ. (252).

Όπως επισημαίνουν οι Johnstone και Warwick, (1999), η Δανία, η Ιταλία και η Σουηδία, χαρακτηρίζονται από εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης που παρέχει βοήθεια και στήριξη σε όλα τα σχολεία. Στην Ιταλία, επίσης έχει κατασκευαστεί ένα δίκτυο πληροφόρησης όπου κάθε σχολείο έχει πρόσβαση και μπορεί αυτόνομα να διαχειριστεί τις πληροφορίες για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στη Δανία εφαρμόζεται η πολιτική ένα σχολείο για όλους. Στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ποιότητα της συνεκπαίδευσης και όχι τόσο στο εάν η συνεκπαίδευση μπορεί ή όχι να πραγματοποιηθεί. Σύμφωνα με τον Hegarty, (1994). Στη Νορβηγία ακολουθείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης από το 1991, ενώ στην Ισπανία υπάρχει ένα καλά οργανωμένο δίκτυο συνεκπαίδευσης. Στην Αγγλία δίνεται έμφαση στην ποιότητα της συνεκπαίδευσης και όχι τόσο στο εάν η συνεκπαίδευση μπορεί ή όχι να πραγματοποιηθεί (Johnstone και Warwick, 1999). Έχουν γίνει αρκετές ρυθμίσεις στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε κάποιες χώρες το σύστημα της Ειδικής Αγωγής λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών για τα γενικά σχολεία και σε πολλές χώρες από τους συλλόγους γονέων έχουν επηρεάσει τις νομοθετικές ρυθμίσεις (Watkins, 2000).

2.3. Προϋποθέσεις για τη συνδιδασκαλία

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ως κυριότερες προϋποθέσεις της αποτελεσματικής συνδιδασκαλίας την κατανομή ισότιμων ρόλων και αρμοδιοτήτων ανάμεσα στους δυο εκπαιδευτικούς και τον κοινό σχεδιασμό της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, καθώς και την συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Dieker, 2001. Harbort et al., 2007. Scruggs, et al., 2007. Weiss και Lloyd, 2002).

Ρόλοι και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών

Η πρακτική της συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τον Austin, (2001), απαιτεί τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών σε μια τάξη όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει ένα καθορισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συνδιδασκόντων έτσι ώστε η συνδιδασκαλία να οδηγεί στην αποτελεσματική κάλυψη των διαφορετικών αναγκών μιας ανομοιογενούς ομάδας μαθητών. Στην έρευνα των Walter-Thomas, Bryant και Land (1996) οι δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι για να μπορέσουν να καθορίσουν τις ευθύνες και τους ρόλους τους, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζονται με τους συναδέλφους τους και να έχουν χρόνο να μοιράζονται τις απόψεις τους για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ακολουθούν. Οι Keefe και Moore (2004), παρουσιάζοντας απόψεις των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνδιδασκαλίας καταλήγουν ότι όταν οι ρόλοι δεν είναι σαφώς καθορισμένοι, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής κυριαρχούν στη σχέση του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, οι οποίοι θεωρείται πως ότι πρέπει να "προσέχουν" – βοηθούν μόνο το παιδί που εμφανίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Οι Scruggs et al. (2007) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μεταξύ τους σχέση. Όπως προαναφέρθηκε, παρότι πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της κατανομής ισότιμων ρόλων, ευθυνών και αρμοδιοτήτων, στην εκπαιδευτική πράξη οι δυο εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν άνισους και ελάχιστα συμπληρωματικούς ρόλους. Αυτή η άνιση κατανομή ρόλων εμποδίζει την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συνεργατικού μοντέλου συνδιδασκαλίας και την ανάπτυξη μιας ισότιμης και ουσιαστικής σχέσης συνεργασίας. Όπως αναφέρουν οι Στρογγυλός και Τραγουλιά (2011), στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υποβαθμίζονται μέσω των καθηκόντων που ορίζονται δια του νόμου, μιας και τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν παρομοιάζονται με αυτά του βοηθού εκπαιδευτικού.

Κοινός χρόνος σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος

Σε έρευνα της Mastropieri, (2005), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ενώ δεν είχαν καθορισμένη ώρα σχεδιασμού, οι ίδιοι κατάφεραν να βρίσκονται ανεπίσημα με στόχο τη συζήτηση θεμάτων που τους απασχολούσαν αλλά και το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Όμως, σύμφωνα με τη Walter-Thomas (1997), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τουλάχιστον μία ώρα την εβδομάδα για να σχεδιάσουν πέντε διδακτικές ώρες. Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγεί και η έρευνα του Austin (2001), στην οποία εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρειάζονται χρόνο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας σε καθημερινή βάση.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξεις συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα από τους Στρογγυλό, Στεφανίδη και Τραγούλια (2012), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσουν τη συνδιδασκαλία τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν ανάγκη για επιμόρφωση και βαθύτερη ενημέρωση πάνω σε θέματα που αφορούν τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής της συνδιδασκαλίας (Scruggs et al. 2007. Villa, Thousand και Nevin., 2008). Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Στρογγυλός και Τραγούλια (2011), καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ανέφεραν πως δεν έχουν καμία υποστήριξη ούτε από τα κέντρα διάγνωσης διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης, ούτε από το Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε θέματα τόσο συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και σε θέματα επιμόρφωσης στρατηγικών διδασκαλίας ανάλογα με την αναπηρία που παρουσιάζουν ο μαθητής που υποστηρίζουν. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής εκφράζουν δυσπιστία ως προς τα προσόντα των συναδέλφων τους και προσδοκούν την παρουσία πιο εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούν την παρουσία ενός εξειδικευμένου εκπαιδευτικού καθοριστική για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία τόσο σε επίπεδο συνεργασίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής παρέμβασης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δικαιολογείται σύμφωνα με τους Friend et al. (2012), από το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν θεωρούν πως η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δική τους ευθύνη και δε χρειάζεται να εμπλακούν στην εκμάθηση στρατηγικών διδασκαλίας και παρέμβασης για τους συγκεκριμένους μαθητές.

2.4 .Μορφές συνδιδασκαλίας και παιδαγωγική της ένταξης.

Σύμφωνα με τους Friend και Cook (2007), οι μορφές της συνδιδασκαλίας είναι οι Υποστηρικτική Διδασκαλία: όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και άλλος βοηθά. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη, ενώ ο δεύτερος εκπαιδεύει έναν ή μικρή ομάδα μαθητών που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την διδασκαλία.

Διδασκαλία σε Σταθμούς: όπου οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ή περισσότερες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα προσφέρουν ατομική ή ομαδική υποστήριξη στα παιδιά που ανήκουν στις διαφορετικές ομάδες. Σε αυτό το μοντέλο οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο συμπληρωματικοί και προσφέρουν βοήθεια ατομικά στα παιδιά που χρήζουν υποστήριξης.

Παράλληλη Διδασκαλία: Ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο χωρίζοντας την τάξη σε δύο ή περισσότερες ομάδες.

Συμπληρωματική Διδασκαλία: όπου ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει μια ομάδα μαθητών σε συγκεκριμένο χώρο μέσα στην τάξη για να επαναλάβει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προηγήθηκε ή να προσφέρει περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Ομαδική Διδασκαλία: όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, διδάσκουν, αξιολογούν και είναι από κοινού υπεύθυνοι για όλη την τάξη. Σε αυτό το μοντέλο οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί και ισότιμοι. Οι δυο εκπαιδευτικοί αποφασίζουν και σχεδιάζουν από κοινού το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συναποφασίζουν για την επιλογή των μέσων διδασκαλίας και απευθύνονται από κοινού σε όλη την τάξη προσφέροντας υποστήριξη σε όσους μαθητές τη χρειάζονται.

Συχνά τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν ίδια κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Οι Στρογγυλός και Τραγουλιά (2011), ανέφεραν ότι ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί απέρριπταν θεωρητικά και πρακτικά την αποκλειστική εφαρμογή της υποστηρικτικής συνδιδασκαλίας, πολύ λίγοι προχώρησαν στην εφαρμογή άλλων μοντέλων (παράλληλη στήριξη) , αφού όπως ανέφεραν έτσι είχαν κατανοήσει το ρόλο τους με βάση το σχεδιασμό του προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με τους Friend et al (2003), οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής εδραιώνουν την αντίληψη ότι δεν είναι στην αρμοδιότητά τους να διδάσκουν μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η αντίληψη αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαμόρφωση ενταξιακών τάξεων.

2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνδιδασκαλία

Σύμφωνα με τον Simon (1985), η διαφοροποίηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες ή άτομα. Πρόκειται για μια ευέλικτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να προσφέρει προκλήσεις και ενδιαφέρον σε μια ομάδα ανθρώπων στην οποία μπορεί να διαπιστώσει κανείς ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και εμπειριών.

Οι μαθητές διαφέρουν: μεταξύ τους, από μέρα σε μέρα, από χρόνο σε χρόνο, αναφορικά με τις ικανότητές τους, την αισθητική τους, τα κίνητρά τους, την ανατροφή, την κατάσταση της υγείας τους και πολλούς άλλους παράγοντες. Με δεδομένες αυτές τις διαφορές πρέπει κανείς να αναγνωρίσει ότι χρειάζεται πολύς χρόνος, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών από την πλευρά εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αλήθεια ότι απαιτείται ευελιξία, διαρκής έλεγχος, επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που τίθενται και διαφοροποίηση (Weston 1992).

Σύμφωνα με τον Weston (1992) η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων.

Αποτελεί μια σύνθεση αυτού που ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να μάθουν, ενώ περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις εμπειρίες, τη γνώση, την κατανόηση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που οι μαθητές διαθέτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Hall 1992).

Όπως αναφέρει ο Hall (1992), υπάρχουν τέσσερις Παράγοντες που θεωρούνται πολλοί βασικοί για την εκτίμηση των βημάτων που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

α) Το αναλυτικό πρόγραμμα: τι υπάρχει πραγματικά ανάγκη να μάθουν οι μαθητές;

β) Οι μαθητές: ποιες είναι οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα που οι μαθητές διαθέτουν; Τι επηρεάζει τη διαμόρφωσή τους;

γ) Η σύνθεση των δύο πλευρών για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος

δ) Η ενημέρωση των άλλων σχετικά με την πορεία του προγράμματος: αναφορές, βίντεο κ.α.

Για να είναι πιο αποτελεσματική η συνεχής αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης να έχουν πρόσβαση και να υποστηρίζονται από ειδικούς από διάφορα επιστημονικά πεδία, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία αυτών των συνδέσεων, όπου αυτό είναι απαραίτητο (Watkins, 2003). Συχνά, όμως, η αξιολόγηση παίρνει τη μορφή της κατηγοριοποίησης και ελάχιστα μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να δώσει στοιχεία για τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, η επίδοση ή συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται από το πλαίσιο που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η τάξη. Η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι η πραγματική βάση για τη διαφοροποίηση του προγράμματος. Μια τέτοια αξιολόγηση για να είναι ουσιαστική παίρνει τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Γίνεται ενδιαφέρον για τις ικανότητες, και τις γνώσεις του μαθητή, για τις απόψεις του, τα ενδιαφέροντα του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις ιδιαιτερότητές του. Αυτό το ενδιαφέρον αποτελεί τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και από μόνο του λειτουργεί «θεραπευτικά» μέσα στην τάξη, όπου γίνεται συνδιδασκαλία. (Νάνου, Δαδαμόγια, Παναγιώτου, Τραφαλή 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. 1. Τι σημαίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποίηση είναι η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στο εύρος διαφορών ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών (Tomlinson, 1999, 2001). Η Διαφοροποίηση είναι η διδακτική προσέγγιση όπου τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι πηγές, οι μαθησιακές δραστηριότητες και το τελικό αποτέλεσμα, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Bearne, 1996). Η Διαφοροποίηση της διδασκαλίας αντιμετωπίζει τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και στόχος της είναι η θεμελίωση της γνώσης του κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2005). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανακλαστική. Είναι γνωστό, ότι κάθε οικογένεια με παιδιά έχει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Ένα παιδί είναι δειλό και φοβάται, ένα άλλο παιδί είναι τολμηρό αλλά ταυτόχρονα και επιθετικό. Τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες των παιδιών είναι πάρα πολλές. Διαφοροποίηση σημαίνει να κάνεις διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. (Stradling και Saunders, 1993). Ως διαφοροποίηση ορίζεται και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996).

3.2 .Θεωρητικό υπόβαθρο και μορφές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν μια καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας, αλλά το φυσικό επακόλουθο της γνώσης που έχουμε σήμερα, για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Οι γνώσεις αυτές έχουν προέλθει στην εκπαιδευτική κοινότητα τόσο από την ανάπτυξη της ψυχολογίας με μελέτες και έρευνες για τον ανθρώπινο εγκέφαλο, όσο και από επιστημονικές παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας. Όλες αυτές οι έρευνες μας «οδηγούν με ασφάλεια» προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι γνωστό, ότι κάθε μαθητής διαφοροποιείται ως προς : Την ετοιμότητα οι δεξιότητες που κατέχει ο κάθε μαθητής. Το ενδιαφέρον Το ενδιαφέρον ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα.. Το μαθησιακό προφίλ Ο τρόπος, που ο μαθητής μαθαίνει και μπορεί να διαμορφωθεί το φύλο, πολιτισμικό περιβάλλον.

Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky (1986),εξηγεί, ότι μέχρι ενός σημείου το παιδί είναι σε θέση να λειτουργήσει εντελώς ανεξάρτητα για να κατανοήσει μια δεξιότητα ή μία έννοια. Πέρα από αυτό το σημείο το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει μόνο του. Όταν όμως ένας εκπαιδευτικός προσφέρει βοήθεια ή στηρίζει το παιδί, τότε το παιδί μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη περιοχή και να επιτύχει. Την περιοχή αυτή την ονόμασε 5 «ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης». Η Κουτσελίνη (2006), επισημαίνει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα είναι το μέσο που θα οδηγήσει το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, σύμφωνα με την οποία θα μπορέσει να ενισχύσει την ερμηνευτική του ικανότητα δίνοντας του παράλληλα τη δυνατότητα να δοκιμάσει στην πράξη και με βάση τα όσα γνωρίζει τις ιδέες του, να διερευνήσει σχέσεις ανάμεσα στα μέρη και στο όλο και να συσχετίσει το θέμα που μελετάται με άλλα θέματα .

Οι Starling και Saunders (1993) υποστηρίζουν ότι η διαφοροποίηση πρέπει να αντιμετωπισθεί περισσότερο ως παιδαγωγική προσέγγιση παρά ως οργανωτική, αφού έχει να κάνει με τον ίδιο το μαθητή. Η Κουτσελίνη (2001, 2006) σημειώνει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να επιτύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις ιδιαίτερες τους ανάγκες. Η οργανωτική και η παιδαγωγική διαφοροποίηση αποτελούν δύο όψεις τους ίδιου νομίσματος.

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά το έργο του εκπαιδευτικού και έχει να κάνει καθαρά με το εκπαιδευτικό κομμάτι της διδασκαλίας, η οποία όμως, για να επιτύχει, πολλές φορές χρειάζεται να γίνει η απαραίτητη οργανωτική διαφοροποίηση, η οποία αφορά την οργάνωση της τάξης, των υλικών, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Tomlinson, 2001).

Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχεδιάζεται με τρόπο, ώστε να προσφέρει στους μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές εμπειρίες (Mulroy και Eddinger, 2003). Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως 956 μοναδικός και αναγνωρίζονται οι προσωπικές του δυνάμεις για τις οποίες του προσφέρονται ευκαιρίες να αξιοποιήσει και να καταδείξει τις δεξιότητές του μέσω ποικίλων τεχνικών αξιολόγησης (Mulroy και Eddinger, 2003 Tomlinson, 2001, Tomlinson και Kalbfleisch, 1998 Tuttle, 2000).

Η διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή διδασκαλίας όπως επισημαίνει η Tomlinson (2001), αλλά ένας καινοτόμος τρόπος για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προγραμματίζεται, αλλά είναι στην ουσία της μία διαδικασία αντανάκλαστική. Η εξέλιξή της εξαρτάται από τις αντιδράσεις των μαθητών στη διδασκαλία και διαμορφώνεται ανάλογα από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με αυτές τις αντιδράσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεργάτες και συμμετέχουν με τρόπο που να ενθαρρύνεται και να προωθείται η ανάληψη ευθύνης, η ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2001). Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι το πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell και Hobson, 2005).

Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού που το κάνει μοναδικό θα πρέπει να καθοδηγεί το σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας (Willis, S. & Mann, L. 2000)

Η διδασκαλία η οποία καταφέρνει μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων μεθόδων, μέσων και υλικών να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού δεν είναι τίποτα άλλο από μια αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η διαφοροποίηση έχει πολλά πρόσωπα και επεκτείνεται σε τομείς άλλοτε ευδιάκριτους και άλλοτε όχι τόσο διακριτούς. Η διαφοροποίηση παίρνει σάρκα και οστά προσαρμόζοντας τη διδακτέα ύλη (περιεχόμενο), ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη (διαδικασία), παρέχοντας ποικιλία ευκαιριών στους μαθητές, για να επιδείξουν και να αποδείξουν τι έχουν μάθει (προϊόν), σε ένα περιβάλλον άνετο και ευχάριστο έτσι ώστε περισσότεροι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά επίπεδα (Smutny, 2003, Lewis και Batts, 2005). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία με στόχο την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, όπως αυτές προδιαγράφονται από την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ, τα ενδιαφέροντα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την αυτοεικόνα (Κουτσελίνη 2006), ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα (product), το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση (Tomlinson, 2001, 2003; Κουτσελίνη, 2001, 2006).

Η διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο εστιάζεται στο τι πρέπει να μάθουν όλοι οι μαθητές με βάση τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες και διασφαλίζει την πρόσβαση όλων των μαθητών στις κρίσιμες πηγές πληροφοριών.

Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Ενώ η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα, της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας μέσα από μια τελική εργασία (τελικό αποτέλεσμα). Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί με τη σχολική τάξη (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα) ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον που ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή.

Διαφοροποίηση ωστόσο μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος (product), διαφοροποιώντας τρόπους με τους οποίους θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Η απόφαση για τη μορφή και το είδος της στρατηγικής διαφοροποίησης που θα ακολουθήσει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται, στο πώς μαθαίνουν και τον τρόπο σκέψης τους (Smutny, 2003). Σημαντικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να έχουν υπόψη τους όλοι οι εκπαιδευτικοί που θα επιχειρήσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους είναι το γεγονός ότι αφετηρία όλων είναι ο μαθητής, οι δυνάμεις του και το μαθησιακό του στυλ (Schlechty, 1997 Smutny, 2003). Αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων είναι πολύ πιο κάτω από το επίπεδο τους, τότε η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ανιαρή και αναποτελεσματική και ανάλογα, αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων είναι πολύ πιο υψηλό, οι μαθητές απογοητεύονται, αδυνατούν να εργαστούν και η μαθησιακή διαδικασία είναι και πάλι αναποτελεσματική. Πέρα από τους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν τη μάθηση, υπόψη θα πρέπει να ληφθούν και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και εντοπίζονται πέρα από το σχολικό χώρο. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του μαθητή, η αυτοεικόνα του, καθώς και άλλες πληροφορίες που αφορούν το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν μια θετική σχέση ανάμεσα στη γενικότερη αυτοαντίληψη των παιδιών με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών τους (Φλουρής, 1989, Μπάρθα και λοιποί, 1982). Ειδικότερα, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αντίληψη για το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους, καθώς και ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως αυτό που κάνει είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά, δηλαδή η αυτοαντίληψη του για τη διαγωγή-συμπεριφορά του είναι θετική, διαγράφεται τις περισσότερες φορές σε ισχυρό βαθμό από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και γενικότερα από τον παράγοντα οικογένεια (οικογενειακή δομή, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο, ειδικοί παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οικογενειακό υπόβαθρο).

Οι Oaksford και Jones (2001) ,έχουν σκιαγραφήσει σε διάγραμμα την πορεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που περιλαμβάνει τους πιο πάνω βασικούς άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Από αυτό το διάγραμμα, αν και χρήσιμο για τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στον προγραμματισμό και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, απουσίαζαν δύο βασικά χαρακτηριστικά μιας ολοκληρωμένης και σφαιρικής αντιμετώπισης του προγραμματισμού της διαφοροποίησης. Βασική είναι η απουσία της μελέτης και αξιοποίησης πληροφοριών που αφορούν παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και βρίσκονται εκτός του σχολικού περιβάλλοντος ή του περιβάλλοντος της τάξης. Επιπρόσθετα, στο σχεδιάγραμμα δε δίνεται γραφικά η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση των μαθητών και η ανάλογη τροποποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δρώντας αντανεκλαστικά στις άμεσες μαθησιακές ανάγκες του μαθητή.

Η Κουτσελίνη (2006), σημειώνει εμφατικά, αναφερόμενη στις τεχνικές και τις πρακτικές της διαφοροποίησης, ότι η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί και δε θα πρέπει να εγκλωβιστεί και να εξαντληθεί στα πλαίσια αυτών των τεχνικών. Οι τεχνικές και οι πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί και αναφέρονται ως επιτυχημένες και αποτελεσματικές αφορούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ταλαντούχα παιδιά, παιδιά ειδικής εκπαίδευσης, αλλόγλωσσα παιδιά κ.ά.). Συνεπώς, δεν είναι βέβαιο ότι οι τεχνικές αυτές μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία σε οποιαδήποτε τάξη και για οποιαδήποτε παιδιά. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, πέρα από τη γνώση των τεχνικών της διαφοροποίησης που συστήνονται και προωθούνται μέσα από τη βιβλιογραφία, να εξετάσει με λεπτομέρεια και ιδιαίτερη προσοχή τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών του (όπως αναλύθηκαν πιο πάνω), να έχει πάντοτε υπόψη του τους παράγοντες έξω από την τάξη και το σχολείο που μπορούν να επηρεάσουν ό,τι γίνεται στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το παιδί και τη μάθησή του (Κουτσελίνη, 2006).

3.3. Προϋποθέσεις και Διαδικασίες Εφαρμογής

Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα όπως διαγράφονται τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι αρκετές και καθοριστικής σημασίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι συνταγή προς εφαρμογή. Η εφαρμογή μιας τόσο πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κατέχει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τους τρόπους μετάφρασης της θεωρίας της διαφοροποίησης σε πράξη. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό μόνο μέσα από συνεχή και επιστημονικά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης. (Tomlinson, 2001a 2005) Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο, αλλά και το κλειδί για την επιτυχημένη υλοποίηση οποιασδήποτε καινοτομίας ή αλλαγής στο εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα όταν η αλλαγή αυτή έχει να κάνει με τη διδασκαλία. «Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η εφαρμογή καινοτομιών πάνε χέρι-χέρι» παρατηρούν οι Fullan και Hargreaves (1992).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στο σχολείο οποιαδήποτε μεταρρύθμιση, αλλαγή ή καινοτομία πρέπει να επιμορφωθούν και να νιώσουν ότι είναι μέρος αυτής της προσπάθειας, ώστε να την οικειοποιηθούν και να μπορέσουν να την εφαρμόσουν με επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο, για να ενημερωθούν, να επιμορφωθούν, να επικοινωνήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις μέσω δικτύων ή άλλων τακτικών συναντήσεων, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν και να υλοποιήσουν μια νέα εκπαιδευτική πρόταση όπως είναι η διαφοροποίηση, η οποία απαιτεί πολλές αλλαγές στον παγιωμένο και «ασφαλή» τρόπο διδασκαλίας τους. (Leader, et al, 1994). Οι έρευνες και μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας δείχνουν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, οι περισσότεροι δεν κάνουν τίποτε ή κάνουν πολύ λίγα, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Tomlinson et. al. 2003).

Ακόμα και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες έγιναν προσπάθειες διαφοροποίησης, ήταν περιορισμένες και αναποτελεσματικές (Schumm, al 1995; Starling και Saunders, 1993). Οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που έγιναν στις μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως αναμένεται σε μια σωστή διαφοροποιημένη διδασκαλία (Wehrmann ,2000). Η Tomlinson (2003) αναφέρει ότι χρειάζεται θέληση από τους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους. Η εκπαιδευτική πρακτική της διαφοροποίησης είναι μια πρακτική για την υλοποίηση της οποίας απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες στηρίζονται στη γνώση της θεωρίας της διαφοροποίησης, χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν, αλλά και πρακτική εξάσκηση, ώστε να γίνουν κτήμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που θα εισαγάγει για πρώτη φορά τη διαφοροποίηση στην τάξη του δε θα πρέπει να το κάνει βεβιασμένα και δε θα πρέπει να εισαγάγει τη διαφοροποιημένη πρακτική στο σύνολό της. Αντίθετα, για την επιτυχημένη εισαγωγή της στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει αργά και σταθερά βήματα, που μοιάζουν με τα πρώτα βήματα ενός μικρού παιδιού (Wehrmann, 2000).

Η διαφοροποίηση απαιτεί συστηματικό προγραμματισμό της διδακτικής πράξης (Riley, T. Inpress). Ο συστηματικός προγραμματισμός, η οργάνωση και η σωστή διαχείριση της διαδικασίας της μάθησης αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν στόχος είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να ανταποκριθεί στην γκάμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Clark και Callow, 1998). Η Tomlinson (2003) αναγνωρίζει ότι το έργο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντοπίσουν τις βασικές έννοιες, ιδέες και δεξιότητες του γνωστικού αντικειμένου που θα διδάξουν, ώστε να μπορούν να ελέγξουν στη συνέχεια τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, για να προχωρήσουν στον ανάλογο προγραμματισμό της.

Εισαγωγή

Ερευνητικά ερωτήματα.

Θέτουμε κάποια ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την έρευνα και θα τα απαντήσουμε σε επόμενο κεφάλαιο.

- 1) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

- 2) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

- 3) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Ποιοτική και ποσοτική έρευνα

Ποιοτική έρευνα

Τα κριτήρια για μια ποιοτική έρευνα είναι η συστηματικότητα, η αυστηρότητα, η ευελιξία, η σωστή δεοντολογία και η αναστοχαστικότητα. (Robson, 2007). Τα εργαλεία ανάλυσης μιας ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τον Robson (2007), είναι η χρήση λογισμικών πακέτων όπως Data indexing Searching and Theorizing. Τα στάδια ενός ποιοτικού σχεδίου είναι δυσδιάκριτα και οι οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής δεν είναι ξεκάθαρες. (Robson, 2007) .Αυτό όπως είναι όπως γίνεται κατανοητό κάνει την δουλειά του ερευνητή ακόμη πιο δύσκολη. Σύμφωνα με τον Cresswell (1998), (σελ.65), πρώτα δίνουμε ένα γενικό έναυσμα για το σχεδιασμό μιας ευέλικτης μελέτης (ποιοτικής) και έπειτα αναζητούμε το πόσο έγκυρα είναι αυτά τα σχέδια. Χρησιμοποιούνται αυστηρές προσεγγίσεις για να συλλεχθούν τα δεδομένα, χρειάζονται αρκετές τεχνικές για να αποκωδικοποιηθούν τα δεδομένα, και μετέπειτα δίνονται και κάποιες λεπτομέρειες του πως έγινε η συλλογή. (Cresswell, 1998), (σελ.20_22).Ο ερευνητής πρέπει να έχει αρκετά προσόντα διότι από τα προσόντα του εξαρτάται το πόσο άρτια θα διεκπεραιωθεί ένα ευέλικτο.

Ο Chesney (2001), επισημαίνει πως (ποιοτικό) σχέδιο. Συνεχίζει λέγοντας πως ο ερευνητής πρέπει να έχει εκπαιδευτεί στο σχεδιασμό μια ευέλικτης έρευνας, θα πρέπει να μπορεί να ελέγχει τυχόν αντιφατικά αποτελέσματα, και να μπορεί να τα μελετά όσο δύσκολα και δυσνόητα και αν φαίνονται. Οι Anastas και MacDonald (1996, σελ.60) θεωρούν πως η ποιοτική έρευνα είναι κάτι που ανήκει στον πραγματικό κόσμο και ενέχει μέσα και κάποια στοιχεία της καθημερινότητας και επίσης επισημαίνουν πως ο ερευνητής έχει μια σχέση με το ' 'υπο έρευνα αντικείμενό του' '. Διευκρινίζει βέβαια πως αυτή η σχέση υπάρχει μέσα από κάποια όρια. Ο ερευνητής μέσα από τα στοιχεία που προσκομίζει πρέπει αυστηρώς, να διεξάγει και να προσκομίσει στο τέλος τα ίδια συμπεράσματα άρτια και χωρίς κανένα λάθος. (Cresswell, 1998), (σελ.20_22).Ο Cresswell,(1998), (σελ.20_22) επίσης θεωρεί πως η γραφή που πρέπει να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής για να παρουσιάσει τα δεδομένα του πρέπει να είναι απλή και κατανοητή στο αναγνώστη.

4.2. Ποσοτική έρευνα.

Σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα στην ποσοτική έρευνα υπάρχουν μονάδες μέτρησης και μεταβλητές για την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, υπάρχει επίσης μια στατιστική ανάλυση, με τη στατιστική ανάλυση γίνεται μια ερμηνεία των αποτελεσμάτων.(Robson, 2007). Όπως και στην ποιοτική ανάλυση έτσι και στην ποσοτική έρευνα υπάρχουν κάποια λογισμικά εργαλεία τα οποία αναλύουν τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνας. Αυτά τα λογισμικά είναι Spss (Statistical Package for social sciences) και το απλό στατιστικό δεδομένο του Excell. Όπου εκεί τα αποτελέσματα αποτυπώνονται με πίνακες και γραφήματα και οι πίνακες γίνονται σε κεφάλαια με βάση τις αναλυτικές κατηγορίες (Robson, 2007). Σύμφωνα με τον Robson (2007) ,τα ποσοτικά σχέδια χωρίζονται σε πειραματικά και μη-πειραματικά. Η πειραματική μέθοδος: είναι μια σκόπιμη μεταβολή του ερευνητή με στόχο την αλλαγή συμπεριφοράς των ατόμων. Ο ερευνητής θα πρέπει να ερευνήσει τις αρχικές του με τις τελικές του υποθέσεις αν ταυτίζονται και αν συγκλίνουν σε κάποιο σημείο και επιπρόσθετα πρέπει να ελέγξει και να ερμηνεύσει κάποιες σχέσεις που θα διεξαχθούν μέσα από την έρευνα. Η μη πειραματική μέθοδος: Έχει κοινά στοιχεία με την πειραματική μέθοδο. Απουσία σκόπιμης χειραγώγησης από τον ερευνητή. Ο ερευνητής πρέπει να ελέγχει τις αρχικές του υποθέσεις και συσχετίσεις αν ταυτίζονται με τις τελικές.

4.3. Σύγκριση με τη δική μας έρευνα.

Η δική μας έρευνα, ανήκει στην ποιοτική έρευνα. Διότι όπως στην ποιοτική έτσι και στη δική μας υπάρχουν κάποια δεδομένα _ αποτελέσματα, τα οποία στο τέλος της έρευνας θα τα αναλύσουμε. Αυτά τα δεδομένα είναι τα ερωτηματολόγια που δώσαμε στους γενικούς και στους ειδικούς παιδαγωγούς να συμπληρώσουν. Επιπρόσθετα μέσα στα ερωτηματολόγια υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις με κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε για να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί την άποψη τους σχετικά με τη διαδικασία της διδασκαλίας και τη διαφοροποίηση που γίνεται στην τάξη τους.

Αφού λοιπόν συμπληρωθούν αυτά τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα και θα διεξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το αν κάνουν ή δεν κάνουν διαφοροποίηση οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν στην τάξη τους.

4.4. Τι είναι η μελέτη περίπτωσης.

Οι μελέτες περίπτωσης μπορεί να είναι συνεντεύξεις, παρατηρήσεις (Yin 1981 και 1994). Η μελέτη περίπτωσης όπως αναφέρει ο Yin (1981 και 1994), ενέχει πάντα ένα στάδιο αξιολόγησης στην έρευνα. Η μελέτη περίπτωσης συνήθως είναι εμπειρική και βιοματική με την έννοια ότι ο ερευνητή εμπλέκεται άμεσα με τους ερευνώμενους και με τα αποτελέσματα στο τέλος. (Yin 1981 και 1994). Ο Valsiner (1989) (σελ11), επισημαίνει πως η μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων είναι μια σημαντική στρατηγική για την προαγωγή της γνώσης στην κοινωνία. Σε αντίθεση με τον Valsiner ο Blomley (1986), θεωρεί πως οι μελέτες περίπτωσης δεν είναι πάντα έγκυρες διότι δεν διεξάγονται πάντα με άρτιο τρόπο

4.5. Μελέτες περίπτωσης της δικής μας έρευνας.

Μελέτη περίπτωσης 1 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Στο σχολείο αυτό έγινε μόνο παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να απαντήσουν στο εργαλείο του ερωτηματολογίου. Ο Σ που παρατήρησα είναι δευτέρα δημοτικού. Έχει διάγνωση αυτισμού μέτριας λειτουργικότητας, είναι ένα "δύσκολο" παιδί, δεν έχει καθόλου κοινωνικοποιηθεί, δεν παίζει με τους συμμαθητές του παρά μόνο με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης την οποία αγκάλιαζε συνέχεια κάποιες φορές και εμένα, έχει μεγάλη διάσπαση προσοχής. Ο Σ είναι πολύ έξυπνος έλυνε όλες τις ασκήσεις σωστά που του έβαζαν και οι δυο εκπαιδευτικοί πάντα με τη βοήθεια και την παρότρυνση τους.

Τα βήματα της έρευνας.

Το συγκεκριμένο σχολείο το επισκέφθηκα δυο φορές και έκανα δυο παρατηρήσεις στις 12 Φεβρουαρίου και στις 25 Φεβρουαρίου αντίστοιχα. Αρχικά πήγα για να πάρω άδεια για την παρατήρηση από τη διευθύντρια και στη συνέχεια συνομίλησα με τις δυο εκπαιδευτικούς για τις ημερομηνίες που θα μπορούσα να κάνω τις παρατηρήσεις. Στα διαλείμματα συνομίλησα με την ειδική παιδαγωγό για τον μαθητή της.

Ήταν πολύ ευγενική και πρόθυμη να μου δώσει κάποιες πληροφορίες για τον μαθητή της.

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το σχολείο οι εκπαιδευτικοί μου επέτρεψαν μόνο την παρατήρηση και αρνήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια.

Μελέτη περίπτωσης 2 σε νηπιαγωγείο Λάρισας.

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Ο Π είναι ένα κοινωνικό παιδί με διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Έκανε όλες του τις εργασίες με τη βοήθεια και των δυο εκπαιδευτικών. Οι εργασίες του βέβαια δεν ήταν στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε μια δραστηριότητα ζωγραφικής για να την ολοκληρώσει τον βοήθησε αρκετά η ειδική παιδαγωγός.

Τα βήματα της έρευνας.

Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο το επισκέφθηκα δυο φορές και έκανα δυο παρατηρήσεις στις 11 Φεβρουαρίου και στις 17 Φεβρουαρίου αντίστοιχα. Αρχικά πήγα για να πάρω άδεια για την παρατήρηση από τη διευθύντρια η οποία είναι και η γενική παιδαγωγός της τάξης, στη συνέχεια συνομίλησα και με τις δυο εκπαιδευτικούς για τις ημερομηνίες που θα μπορούσα να κάνω τις παρατηρήσεις. Στα διαλείμματα συνομίλησα με τις δυο παιδαγωγούς ιδιαίτερα με τη γενική εκπαιδευτικό για τον μαθητή της. Ήταν πολύ ευγενική και πρόθυμη να μου δώσει κάποιες πληροφορίες για τον μαθητή της. Και η ειδική παιδαγωγός ήταν πρόθυμη να μου δώσει και αυτή κάποιες πληροφορίες.

Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 48 ετών. Έχει 23 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, 8 μήνες εκπαιδευτικής σε τάξη συνδιδασκαλίας, εργάζεται ως γενική εκπαιδευτικός, σε νηπιαγωγείο, έχει πτυχίο γενικής αγωγής, έχει κάνει 6 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, το νηπιαγωγείο που εργάζεται βρίσκεται σε μεγάλη πόλη, έχει 22 μαθητές, και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι αγόρι και έχει διάγνωση Διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή υπάρχει Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση.

Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 23 ετών. Έχει 3 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε νηπιαγωγείο, έχει πτυχίο γενικής αγωγής, έχει κάνει 4 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, το νηπιαγωγείο που εργάζεται βρίσκεται σε μεγάλη πόλη, έχει 22 μαθητές, και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι αγόρι νήπιο 6 ετών και έχει διάγνωση Διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή υπάρχει Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής δεν χρειάζεται καθόλου υποστήριξη.

Μελέτη περίπτωσης 3 σε νηπιαγωγείο Τυρνάβου Λάρισας.

Η Λ έχει διάγνωση κινητικής αναπηρίας. Είναι ένα πολύ έξυπνο και κοινωνικό παιδί όπου τα άλλα νήπια τη θεωρούσαν "τη μικρή τους συμμαθήτρια" με διάγνωση κινητικής αναπηρίας. Έχει ενταχθεί πλήρως και άρτια στο σχολικό χώρο.

Η Λ έκανε όλες της τις εργασίες κανονικά και σωστά όπως όλα τα παιδιά και όπου χρειαζόταν βοήθεια αν κάποιο αντικείμενο ήταν σε ψηλό σημείο και δεν το έφτανε επενέβαιναν οι εκπαιδευτικοί και τη βοηθούσαν.

Τα βήματα της έρευνας

Το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο το επισκέφθηκα δυο φορές και έκανα δυο παρατηρήσεις στις 24 Φεβρουαρίου και στις 3 Μαρτίου αντίστοιχα. Αρχικά πήγα για να πάρω άδεια για την παρατήρηση από τη διευθύντρια η οποία είναι και η γενική παιδαγωγός της τάξης, στη συνέχεια συνομίλησα και με τις δυο εκπαιδευτικούς για τις ημερομηνίες που θα μπορούσα να κάνω τις παρατηρήσεις. Στα διαλείμματα συνομίλησα με τις δυο παιδαγωγούς ιδιαίτερα με τη γενική εκπαιδευτικό για τον μαθητή της. Ήταν πολύ ευγενική και πρόθυμη να μου δώσει κάποιες πληροφορίες για τον μαθητή της. Και η ειδική παιδαγωγός ήταν πρόθυμη να μου δώσει και αυτή κάποιες πληροφορίες.

Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 46 ετών. Έχει 20 χρόνια εκπαιδευτικής εργάζεται ως γενική εκπαιδευτικός, σε νηπιαγωγείο, έχει πτυχίο και μεταπτυχιακό γενικής αγωγής, έχει κάνει 8 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, το νηπιαγωγείο που εργάζεται βρίσκεται σε μωμόπολη, έχει 20 μαθητές, και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι κορίτσι και έχει διάγνωση κινητικής αναπηρίας. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριας υπάρχει μερική φυσική βοήθεια. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, η μαθήτρια δεν χρειάζεται υποστήριξη.

Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 32 ετών. Έχει 3 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, έχει 3 χρόνια εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε νηπιαγωγείο, έχει πτυχίο γενικής αγωγής, έχει κάνει 7 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, προσφέρει 1 χρόνο παράλληλη στήριξη σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το νηπιαγωγείο που εργάζεται βρίσκεται σε κομώπολη, έχει 22 μαθητές, και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι κορίτσι και έχει διάγνωση κινητικής αναπηρίας. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριάς υπάρχει μερική φυσική βοήθεια. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, η μαθήτριά δεν χρειάζεται υποστήριξη.

Μελέτη περίπτωσης 4 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ

Σε αυτό το σχολείο η γενική εκπαιδευτικός απάντησε στη φόρμα του ερωτηματολογίου μόνο για τα δημογραφικά στοιχεία. Δεν απάντησε στα παρακάτω ερωτήματα που υπήρχαν.

Ο Λ είναι ένα πολύ έξυπνο και κοινωνικό παιδί με διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Ο Λ έκανε όλες του τις εργασίες κανονικά και σωστά όπως όλα τα παιδιά και όπου χρειαζόταν επενέβαινε η ειδική εκπαιδευτικός.

Τα βήματα της έρευνας.

Το συγκεκριμένο σχολείο το επισκέφθηκα δυο φορές και έκανα δυο παρατηρήσεις στις 14 Φεβρουαρίου και στις 20 Φεβρουαρίου αντίστοιχα.

Αρχικά πήγα για να πάρω άδεια για την παρατήρηση από τη διευθύντρια και στη συνέχεια συνομίλησα με τις δυο εκπαιδευτικούς για τις ημερομηνίες που θα μπορούσα να κάνω τις παρατηρήσεις. Στα διαλείμματα συνομίλησα με την ειδική παιδαγωγό για τον μαθητή της. Ήταν πολύ ευγενική και πρόθυμη να μου δώσει κάποιες πληροφορίες για τον μαθητή της

Δημογραφικά στοιχεία Γενικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 49 ετών. Έχει 25 χρόνια και 8 μήνες εκπαιδευτικής εμπειρίας, εργάζεται ως γενική εκπαιδευτικός, σε δημοτικό, έχει πτυχίο γενικής αγωγής, έχει κάνει 4 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, το νηπιαγωγείο που εργάζεται βρίσκεται σε μεγάλη πόλη, έχει 24 μαθητές, και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι αγόρι και έχει διάγνωση δυσκολιών επικοινωνίας. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή υπάρχει Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση.

Δημογραφικά στοιχεία Ειδικής εκπαιδευτικού.

Είναι γυναίκα 28 ετών. Έχει 5 χρόνια και 5 μήνες εκπαιδευτικής εμπειρίας, έχει 5 μήνες εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξη συνδιδασκαλίας, εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε δημοτικό, έχει πτυχίο ειδικής αγωγής, έχει κάνει 4 χρόνια σπουδές μετά το λύκειο, προσφέρει 2 χρόνια παράλληλη στήριξη το δημοτικό που εργάζεται βρίσκεται σε μεγάλη πόλη, και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει στην τάξη είναι αγόρι δευτέρα δημοτικού 8 ετών και έχει διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή υπάρχει Έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής δεν χρειάζεται καθόλου υποστήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 .Μελέτη περίπτωσης 1 σε δημοτικό σχολείο της Λάρισας.

5.1.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων

Στο σχολείο αυτό έγινε μόνο παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να απαντήσουν στο εργαλείο του ερωτηματολογίου. Ο Σ που παρατήρησα είναι δευτέρα δημοτικού. Έχει διάγνωση αυτισμού μέτριας λειτουργικότητας, είναι ένα "δύσκολο" παιδί, δεν έχει καθόλου κοινωνικοποιηθεί, δεν παίζει με τους συμμαθητές του παρά μόνο με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης την οποία αγκάλιαζε συνέχεια κάποιες φορές και εμένα, έχει μεγάλη διάσπαση προσοχής. Ο Σ είναι πολύ έξυπνος έλυνε όλες τις ασκήσεις σωστά που του έβαζαν και οι δυο εκπαιδευτικοί πάντα με τη βοήθεια και την παρότρυνση τους.

Όσο αφορά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία υπήρχε αρκετά. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του έβαζε παραπάνω ασκήσεις από αυτές που έβαζε η γενική εκπαιδευτικός στην ολομέλεια της τάξης, Η γενική παιδαγωγός δεν ασχολούνταν καθόλου μαζί του. Για να επαληθεύει τα αποτελέσματα στις ασκήσεις των μαθηματικών του η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του έδωσε ένα κομπιουτεράκι. Επίσης στο διάλειμμα του είχε σχεδιάσει οδηγίες για το πώς θα ψωνίσει στο κυλικείο του σχολείου. Σε μια συζήτηση που είχα με την ειδική παιδαγωγό μου είπε ότι γενικά συμβαδίζει με την ύλη της τάξης, όταν όμως ολοκληρώσει τις ασκήσεις για περεταίρω εξάσκηση και εξοικείωση του βάζει επιπλέον εργασίες.

5.1.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τις

εκπαιδευτικούς .

Οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια, οπότε δεν υπάρχουν αποτελέσματα.

5.1.3.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική και την Ειδική εκπαιδευτικό της πρώτης μελέτης περίπτωσης.

Και οι δυο εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο οπότε δεν υπάρχει κλίμακα σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης.

5.2.Μελέτη περίπτωσης 2 σε νηπιαγωγείο Λάρισας.

5.2.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων

Ο Π είναι ένα κοινωνικό παιδί με διάγνωση διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Έκανε όλες του τις εργασίες με τη βοήθεια και των δυο εκπαιδευτικών. Οι εργασίες του βέβαια δεν ήταν στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε μια δραστηριότητα ζωγραφικής για να την ολοκληρώσει τον βοήθησε αρκετά η ειδική παιδαγωγός.

Όσο αφορά τη διαφοροποίηση δεν υπήρχε καθόλου ο Π έκανε ότι έκαναν τα άλλα νήπια μόνο που όπου χρειαζόταν επενέβαινε η ειδική εκπαιδευτικός. Όπως καταδεικνύεται και από τις παρατηρήσεις και από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών ο Π βρίσκεται σε παρόμοιο γνωστικό και αναπτυξιακό στάδιο με τα υπόλοιπα νήπια, οπότε δεν διατρέχει κάποιος λόγος για να γίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία ή κάποιο άλλο περεταίρω εξατομικευμένο μάθημα.

5.2.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό .

Η εκπαιδευτικός παραθέτει μια οργανωμένη δραστηριότητα με τίτλο "Ο σταγονούλης πάει ταξίδι". Ως στόχο θέτει Συμμετοχή στην αφήγηση και την περιγραφή των εικόνων.

Αφόρμηση Βρέχει τα παιδιά κρατούν ομπρέλες
Συζήτηση Τι κρατάτε σήμερα; Γιατί ;
Τι είναι από πού πέφτει; κοκ
Χορεύω όπως η βροχή
Διαβάζω την ιστορία της σταγόνας

Την έχω σε εικόνες και την τοποθετώ ανακατεμένη. Την βάζουμε στη σειρά, την αφηγούμαστε. Παίρνω μια εικόνα. Τι λείπει;

Εργασία σε ομάδες : 1) ομπρέλες (ζωγραφική με τέμπερα)

2) ουράνιο τόξο (ζωγραφική με τέμπερα)

3) κολάζ (κύκλος νερού)

Ατομική εργασία : Ζωγραφίζω την ιστορία. Αξιολόγηση. Ατομική και ομαδική εργασία

Ενώ στα σχόλια επισημαίνει `` Για εμένα είναι εντυπωσιακό που όταν αφηγούμαι ένα παραμύθι ή ιστορία δεν του ξεφεύγει τίποτα. Μια μέρα επιχείρησα να αφηγηθώ ένα παραμύθι εν συντομία και ο μαθητής με Ε.Ε.Α με διόρθωσε λέγοντας `` κυρία διάβασε το παραμύθι και πες το όπως πρέπει.`` Αντιδρά όταν χρειαστεί να ζωγραφίσει είτε με τα παιδιά είτε μόνος του

Συμμετέχει σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση. Γενικότερα είναι πολύ συνεργάσιμος, κάθεται με τα παιδιά αλλά προτιμά να παίζει μόνος του. Απαντά στις ερωτήσεις συμμετέχει στα κινητικά παιχνίδια μαθαίνει τα τραγούδια και τα τραγουδά με την πρώτη φορά.``

5.2.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από την Ειδική

εκπαιδευτικό.

Ως τίτλο δραστηριότητας επέλεξε ``Επιπλέουν και βυθίζονται``.

Αφορμή Ξέρετε τι επιπλέουν και τι βυθίζονται; Κυρίως μέρος βγήκαμε είπαμε να γεμίσουμε μια λεκάνη με νερό για να δούμε ποια από αυτά βυθίζονται και ποια επιπλέουν. Ένα ένα παιδάκι ερχόταν και έριχνε ένα αντικείμενο και έλεγε βυθίζεται ή επιπλέει. Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με ένα φύλλο εργασίας που ήταν κομμένο στη μέση. Στη μια πλευρά είχε τη λέξη βυθίζεται και στην άλλη τη λέξη επιπλέω και γραμμένες διάφορες λέξεις στον πίνακα που έπρεπε να τις βάλουν στην σωστή σειρά.

Ενώ παρακάτω επισημαίνει πως οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν ίδιοι για όλα τα παιδιά και δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση για τον Π.

5.2.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική εκπαιδευτικό της δεύτερης μελέτης περίπτωσης.

Σε αυτό το ερωτηματολόγιο η κλίμακα υπάρχει μόνο στο δεύτερο σκέλος που αφορά τη διαφοροποίηση και είναι στο 1. Το πρώτο και στο τρίτο σκέλος δεν έχουν συμπληρωθεί. Διότι όπως μου ανέφερε η εκπαιδευτικός το παιδί είναι πλήρως ενταγμένο και δεν χρειάζεται διαφοροποιημένες δραστηριότητες.

5.2.5.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της δεύτερης μελέτης περίπτωσης.

Η κλίμακα στο πρώτο σκέλος που αφορά την ευκολία στο σχεδιασμό διαφοροποιημένης δραστηριότητας είναι στο 1. Εκτός από μια ερώτηση που αφορά στην αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης της διαφοροποιημένης δραστηριότητας που είναι στο 2. Στο δεύτερο σκέλος που αφορά στην ομοιότητα ή στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων που γίνεται για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η κλίμακα είναι στο 1, εκτός από μια ερώτηση για το χρόνο ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων που είναι στο 3. Στο τρίτο σκέλος η κλίμακα βρίσκεται στο 1 εκτός από την ερώτηση που αφορά στη δομή της δραστηριότητας που είναι στο 2.

5.3. Μελέτη περίπτωσης 3 σε νηπιαγωγείο Τυρνάβου

Λάρισας.

5.3.1.Αποτελέσματα παρατηρήσεων.

Η Λ είναι ένα πολύ έξυπνο και κοινωνικό παιδί όπου τα άλλα νήπια τη θεωρούσαν "τη μικρή τους συμμαθήτρια" με διάγνωση κινητικής αναπηρίας. Έχει ενταχθεί πλήρως και άρτια στο σχολικό χώρο. Η Λ έκανε όλες τις εργασίες κανονικά και σωστά όπως όλα τα παιδιά και όπου χρειαζόταν βοήθεια αν κάποιο αντικείμενο ήταν σε ψηλό σημείο και δεν το έφτανε επενέβαιναν οι εκπαιδευτικοί και τη βοηθούσαν Όσο αφορά τη διαφοροποιημένη δραστηριότητα δεν υπήρχε καθόλου έκανε ότι έκαναν η ολομέλεια της τάξης μόνο που όπου χρειαζόταν επενέβαιναν οι δυο εκπαιδευτικοί και την βοηθούσαν.

Όπως καταδεικνύεται και από τις παρατηρήσεις και από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών η Α βρίσκεται σε παρόμοιο γνωστικό στάδιο με τα υπόλοιπα νήπια, οπότε δεν διατρέχει κάποιος λόγος για να γίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία ή κάποιο άλλο περειαίρω εξατομικευμένο μάθημα.

5.3.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό.

Ο τίτλος της δραστηριότητας είναι “Αγαλματάκια ακούνητα _ αλύγιστα”. Στόχος για όλα τα παιδιά είναι. Να αντιληφθούν τις οδηγίες _ κανόνες που τους δίνονται για να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι. Ενώ για τη Λ. είναι. Να δραστηριοποιηθεί μέσα στην ομάδα, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του, να ψυχαγωγηθεί. Στις μεθόδους διδασκαλίας για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επισημαίνει πως Λόγω του περιορισμένου χώρου της τάξης κάποια έπιπλα χρειάστηκε να μετακινηθούν για να υπάρχει επιπλέον άνεση στην κίνηση του συγκεκριμένου παιδιού. Στα επιπλέον σχόλια παραθέτει ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια φοιτά για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά στο νηπιαγωγείο μας. Με τη βοήθεια της ειδικής παιδαγωγού έχει κατακτήσει πολλές δεξιότητες (αναφορικά με την κίνηση της) με αποτέλεσμα να είναι ικανή να λειτουργεί χωρίς μόνιμη και συνεχή υποστήριξη. Συμμέτοχοι και υποστηρικτές στη προσπάθειά της έχουν γίνει οι ίδιοι οι συμμαθητές της οι οποίοι και την προσέχουν ιδιαίτερος.

Η δραστηριότητα που περιέγραψε είναι. Τα νήπια απλώνονται στο χώρο, χορεύουν στο άκουσμα της μουσικής, όταν η νηπιαγωγός σταματάει τη μουσική τα παιδιά σταματούν κάνοντας μια φιγούρα ή παίρνουνε μια συγκεκριμένη στάση. Δεν πρέπει η κινήσουν ούτε να μιλήσουν ώσπου να ξαναρχίσει η μουσική. Με τη μουσική συνεχίζουν. Η αξιολόγηση μαθησιακών για όλα τα παιδιά έγινε.

Τα παιδιά έπαιξαν το ομαδικό παιχνίδι εκτελώντας κάθε οδηγία και <<εντολή>> και χωρίς να υποστηρίζονται συνεχώς από τις παιδαγωγούς οι οποίες απλά συμμετείχαν στο παιχνίδι. Ενώ για τη Λ. Από την ενεργή συμμετοχής της στο παιχνίδι αβίαστα και ευχάριστα.

5.3.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από την Ειδική εκπαιδευτικό.

Η περιγραφή της δραστηριότητας είναι. Μαζευτήκαμε με τα παιδιά και αποφασίσαμε να κάνουμε ένα σύντομο ταξίδι στην Αρχαία Αθήνα. Μαζέψαμε φωτογραφίες και εποπτικό υλικό για τους αρχαίους Έλληνες, τη ζωή τους τον πολιτισμό τους, την παιδεία τους, τις καλές τέχνες και γενικός τον τρόπο ζωής τους. Είδαμε και συγκρίναμε τις διαφορές τους με τους τωρινούς Έλληνες παρακολούθησαμε τον πολιτισμό τους (μουσική γλυπτική ζωγραφική) και παρατηρήσαμε τα αγγεία τους.

Κάναμε συσχετισμό λέξεων π.χ αντί αντί για κύπελλο (σύγχρονοι Έλληνες) το λέγαν <<κύλιξ>> (Αρχαίοι Έλληνες) . Έπειτα για να το συνδυάσουμε και "παίζοντας" βρήκαμε σπασμένα κεραμίδια που τα ("βαπτίσαμε" αγγεία) Τα "θάψαμε" στη αμμοδόχο και δίνοντας στα παιδιά τσουγγράνες τα καλέσαμε να τα βρουνε. Το παιχνίδι των ανασκαφών τους άρεσε πολύ... Ήταν καταπληκτική εμπειρία που τη βίωσα πολύ έντονα. Ενώ παρακάτω επισημαίνει πως οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν ίδιοι για όλα τα παιδιά και δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση την Α.

5.3.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική εκπαιδευτικό της τρίτης μελέτης περίπτωσης.

Απαντήθηκε το δεύτερο και το τρίτο σκέλος και η κλίμακα είναι στο 1 εκτός από το χρόνο που χρειάστηκε για να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που είναι στο 2 και την ερώτηση με τις δεξιότητες στο δεύτερο μέρος που είναι στο 2. Το πρώτο σκέλος είναι κενό

5.3.5.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της τρίτης μελέτης περίπτωσης

Απαντήθηκε το δεύτερο και το τρίτο σκέλος και η κλίμακα είναι στο 1. Το πρώτο σκέλος είναι κενό, ενώ επεσήμανε ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση

5.4.Μελέτη περίπτωσης 4 σε δημοτικό σχολείο Λάρισας.

5.4.1. Αποτελέσματα παρατηρήσεων.

Ο Α είναι στην Τρίτη δημοτικού και είναι ένα πολύ έξυπνο και κοινωνικό παιδί με διάγνωση αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Ο Α έκανε όλες του τις εργασίες κανονικά και σωστά όπως όλα τα παιδιά και όπου χρειαζόταν επενέβαινε η ειδική εκπαιδευτικός.

Όσο αφορά τη διαφοροποιημένη δραστηριότητα δεν υπήρχε καθόλου έκανε ότι έκανε η ολομέλεια της τάξης μόνο που όπου χρειαζόταν επενέβαινε η ειδική εκπαιδευτικός και όταν είχε σωστά τα αποτελέσματα τον επιβράβευε με μια σφραγίδα και ένα αυτοκόλλητο. . Όπως καταδεικνύεται και από τις παρατηρήσεις και από τα ερωτηματολόγια της ειδικής εκπαιδευτικού

ο Α βρίσκεται σε παρόμοιο γνωστικό και αναπτυξιακό στάδιο με τα υπόλοιπα παιδιά, οπότε δεν διατρέχει κάποιος λόγος για να γίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία ή κάποιο άλλο περαιτέρω εξατομικευμένο μάθημα. Η εκπαιδευτικός μόνο παρεμβαίνει όπου υπάρχει δυσκολία στις ασκήσεις ή για επιβράβευση όταν οι ασκήσεις είναι σωστές.

5.4.2.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από τη Γενική εκπαιδευτικό.

Η γενική εκπαιδευτικός συμπλήρωσε μόνο τα πρώτα στοιχεία του ερωτηματολογίου.

5.4.3.Αποτελέσματα ερωτηματολογίων από την Ειδική εκπαιδευτικό.

Ως τίτλο της δραστηριότητας έβαλε, "Τα κέρματα σε ευρώ". Ενώ ως στόχο. Να εξασκηθούν οι μαθητές στη χρήση των κερμάτων του ευρώ. Αφορμή δόθηκε από το αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου των μαθηματικών. Έγινε διδασκαλία της αξίας των κερμάτων του ευρώ. Ακολούθησαν ατομικές εργασίες, μέσα στην τάξη (επίλυση απλών και σύνθετων προβλημάτων με κέρματα του ευρώ.) Η αξιολόγηση έγινε με φύλλα εργασίας και ολοκλήρωση της ενότητας.

Όσο αφορά τώρα τον μαθητή με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η δραστηριότητα διαφοροποιήθηκε, οι στόχοι παρέμειναν ίδιοι τα εποπτικά υλικά ήταν Αληθινά κέρματα ευρώ αντί για χάρτινα κέρματα, από το ένθετο υλικό του βιβλίου μαθηματικών της β δημοτικού.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας επίσης ήταν διαφορετικοί Εξατομικευμένη διδασκαλία ,συνεργατική μάθηση, διδάχθηκε η αξία των κερμάτων, έγινε εξάσκηση στη σωστή διάκρισή τους. Επιλύθηκαν απλά προβλήματα (ατομικά και ομαδικά). Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη του μαθητή στο κυλικείο. Αντί για Παρατήρηση συζήτηση_ερωταπαντήσεις που έγινε στην ολομέλεια. Επιπρόσθετα και η αξιολόγηση έγινε με διαφορετικό τρόπο. Με φύλλα εργασίας, δραστηριότητες στον Η/Υ., αξιολόγηση των συναλλαγών στο κυλικείο

5.4.4.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από τη Γενική και εκπαιδευτικό της τέταρτης μελέτης περίπτωσης

Απάντησε μόνο στις πρώτες σελίδες του ερωτηματολογίου οπότε δεν υπάρχει κλίμακα.

5.4.5.Κλίμακα Αποτελεσμάτων από την Ειδική εκπαιδευτικό της τέταρτης μελέτης περίπτωσης

Στο πρώτο σκέλος η κλίμακα βρίσκεται στο 1, ενώ στο δεύτερο στην πρώτη ερώτηση με τη διαμόρφωση των στόχων βρίσκεται στο 1, στη δεύτερη ερώτηση με την δομή της δραστηριότητας βρίσκεται στο 2, στην Τρίτη και τέταρτη ερώτηση σχετικά με το χρόνο που δίνεται στο μαθητή και αν είναι κατανοητή η γλώσσα του εκπαιδευτικού στο μαθητή η κλίμακα βρίσκεται στο 2 στην Πέμπτη ερώτηση σχετικά με το αν είναι ίδια τα υλικά η κλίμακα είναι στο 3. Στις δυο τελευταίες ερωτήσεις που αφορούν τις μεθόδους της διδασκαλίας και τις δεξιότητες που διδάσκεται ο μαθητής η κλίμακα είναι στο 4. Στο τρίτο σκέλος η κλίμακα βρίσκεται στο 1 εκτός από το χρόνο που δίνεται στο μαθητή η κλίμακα είναι στο 2.

5.5.Γενικό συμπέρασμα για όλες τις κλίμακες.

Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να διεξάγουμε από όλες τις περιπτώσεις είναι ότι τα υλικά οι μέθοδοι, ο χρόνος η γλώσσα και γενικότερα η δραστηριότητα δεν διαφοροποιούνται για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και ανάγκες και όλοι ακολουθούν το γενικό προγραμματισμό της τάξης. Εκτός από την τέταρτη περίπτωση που η ειδική εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες, τις μεθόδους και τους στόχους όπου το χρειάζεται ο μαθητής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6



ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Σύγκριση της δικής μας έρευνας με άλλες έρευνες.

Η επιδίωξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, στα γενικά σχολεία κατορθώνεται με την αναδιάρθρωση, ώστε να προβλεφθεί η αυξανόμενη ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών αναγκών και η εξάλειψη στα προβλήματα των μαθητών που αδυνατούν να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους στη μάθηση (Αβραμίδης et al., 2000).

Ωστόσο, παρά την ευρεία υπεράσπιση της ένταξης στον εκπαιδευτικό διάλογο και την πολιτική καθοδήγηση, το ζήτημα είναι πώς οι διαφορετικές ανάγκες των παιδιών ικανοποιούνται καλύτερα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων που παραμένει ένα άκρως συζητήσιμο και αμφιλεγόμενο θέμα (Dyson & Gallannaugh, 2007, Florian, 2005). Για να τεθεί η παραπάνω διαμάχη σε μια προοπτική, σύμφωνα με τους Ainscow, Dyson, Millward, και Low, (2007), χρειάζεται ένας σημαντικός αριθμός δημιουργών που να έχουν υποστηρίξει ότι ένα μεγάλο μέρος αυτής της συζήτησης, σχετίζεται με την κακή εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς αποκλεισμούς. Ενώ, για παράδειγμα, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια όλο και πιο μεγάλη στρατηγική διδασκαλίας, για την ένταξη των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως πιο περιγραφικές και πιο πολλές πληροφορίες διαθέσιμες σχετικά με τους τύπους των διδακτικών προσαρμογών που θα είναι απαραίτητες για την εφαρμογή ενός προγράμματος χωρίς αποκλεισμούς (deBettencourt, 1999, Salend και Duhaney, 1999? Schumm, et al., 1995).

Όπως επισημαίνουν οι McLeskey και Waldron, (2002), το πιο σημαντικό είναι ως επί το πλείστον ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς, δεν έχουν χρηματικούς πόρους και τα εφόδια για να επιτύχουν τους στόχους τους. Το ποσοστό της δυσκολίας που έχουν αυξάνεται σημαντικά, όταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες περιλαμβάνονται στις γενικές τάξεις. Παρά το γεγονός ότι εμφανίζονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να γίνουν αποδεκτοί από τους δασκάλους τους, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «παθητικοί» μαθητές που σπάνια ασχολούνται με τη διαδικασία της μάθησης, (McIntosh, et al., 1993).

Κατά συνέπεια όπως τονίζουν οι Vaughn και Schumm, (1994), αν οι μαθητές που έχουν ενσωματωθεί, έχουν την ευκαιρία να μάθουν με επιτυχία στη γενική τάξη, τότε θα πρέπει να ανταποκριθεί και ο εκπαιδευτικός στις προσδοκίες διαμορφώνονται για όλους μαθητές στην τάξη.

Όπως προαναφέρθηκε παραπάνω για να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχουν να μεν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές για να μπορούν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά, ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν την απαραίτητη γνώση και κατάρτιση για να τα διαχειριστούν.

Αυτό σημαίνει ότι στο καθημερινό πρόγραμμα της διδασκαλίας τους θα πρέπει να έχουν συμπεριλάβει και το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι βρίσκονται στην τάξη τους.

Στις τέσσερις μελέτες περίπτωσης που παρατήρησα, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης το μάθημα το προσαρμόζαν στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές τους με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στην τάξη τους, ίσως να μη μπορούσαν να κατανοήσουν τη ροή της διδασκαλίας παρά μόνο με την υποστήριξη της ειδικής εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα αφού υπάρχουν δυο εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη θα έπρεπε να συνεργάζονται από την προηγούμενη ημέρα για τη διδασκαλία της επόμενης. Πράγμα που και στις τέσσερις μελέτες περίπτωσης δε συμβαίνει όπως μου ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε σύντομες συζητήσεις που είχα μαζί τους.

6.2.Σύνοψη των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και θα τα συνοψίσουμε σε αυτό είναι

- 1) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

Σε αυτό το ερώτημα ουσιαστικά θέλουμε να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τους κάποιες ιδιαιτερότητες που ίσως έχουν οι μαθητές τους, και σύμφωνα με αυτές και ως βάση τους το Αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους.

- 2) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

Σε αυτό το ερώτημα ουσιαστικά θέλουμε να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες που έχουν οι μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και σύμφωνα με αυτές και ως βάση τους το Αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους. Για να μπορέσουν και αυτά τα παιδιά να ενταχθούν στην ολομέλεια της τάξης και στο πρόγραμμα της τάξης γενικότερα.

- 3) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για τους των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Σε αυτό το ερώτημα σύμφωνα με τις απαντήσεις που μας έδωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια που τους δώσαμε καταγράφουμε πως οι ίδιοι αξιολογούν τις διαφοροποιήσεις που έκαναν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν στην τάξη τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα για την έρευνα

Ένα γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να διεξάγουμε από όλες τις περιπτώσεις που ερευνήσαμε στην πόλη και στα περίχωρα της Λάρισας, είναι ότι τα υλικά οι μέθοδοι, ο χρόνος η γλώσσα και γενικότερα η δραστηριότητα δεν διαφοροποιούνται για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όλοι οι μαθητές ακολουθούν το γενικό προγραμματισμό της τάξης. Εκτός από την τέταρτη περίπτωση που η ειδική εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τις δραστηριότητες, τις μεθόδους και τους στόχους όπου το χρειάζεται ο μαθητής της.

Όσο αφορά τις άλλες τρεις περιπτώσεις στην πρώτη περίπτωση η ειδική εκπαιδευτικός ακολουθούσε ως επί το πλείστον το πρόγραμμα της γενικής εκπαιδευτικού, και όπου το χρειαζόταν το παιδί επαναλάμβανε τις οδηγίες που είχαν δοθεί, και όταν το παιδί ολοκλήρωνε τις ασκήσεις του σε ένα πρόχειρο τετράδιο του έβαλε να λύσει και άλλες ασκήσεις.

Στη δεύτερη και στην τρίτη περίπτωση, η ειδική παιδαγωγός απλώς ήταν δίπλα στα παιδιά και όπου έκριναν αυτές ότι δυσκολευόταν, τα εμπύχωναν και τα βοηθούσαν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που τους είχαν βάλει οι γενικοί νηπιαγωγοί.

Στην τέταρτη περίπτωση η ειδική εκπαιδευτικός ακολουθούσε ως επί το πλείστον το πρόγραμμα της γενικής εκπαιδευτικού, και όπου το χρειαζόταν το παιδί επαναλάμβανε τις οδηγίες που είχαν δοθεί, και όταν το παιδί ολοκλήρωνε τις ασκήσεις του σε ένα πρόχειρο τετράδιο του έβαλε να λύσει και άλλες ασκήσεις.

7.2.Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και θα απαντηθούν σε αυτό το κεφάλαιο είναι

- 1) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

Οι εκπαιδευτικοί και στις τέσσερις περιπτώσεις σχεδίαζαν τις δραστηριότητες τους σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο της τάξης τους και όπου δυσκολευόταν τα παιδιά τους έδιναν περισσότερο χρόνο ή επαναλάμβαναν την άσκηση με πιο απλά λόγια.

- 2) Τι είδους διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;

Οι εκπαιδευτικοί και στις τέσσερις περιπτώσεις σχεδίαζαν τις δραστηριότητες τους σύμφωνα με το γνωστικό επίπεδο της τάξης τους. Υπεύθυνες για τους μαθητών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι οποίες όπου δυσκολευόταν τα παιδιά τους έδιναν περισσότερο χρόνο ή επαναλάμβαναν την άσκηση με πιο απλά λόγια.

- 3) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις διαφοροποιήσεις _ τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για τους των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Και στις τέσσερις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι το πρόγραμμα της διδασκαλίας τους ήταν αρκετά προσαρμοσμένο για το επίπεδο της τάξης τους οπότε δεν χρειάζονται τροποποιήσεις. Όσο αφορά τους μαθητών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπεύθυνες ήταν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οπότε όποια τροποποίηση χρειαζόταν για αυτά τα παιδιά την υλοποιούσαν οι ειδικοί παιδαγωγοί.

7.3. Σκοπός των ερωτημάτων που τέθηκαν.

Ο σκοπός που θέσαμε αυτά τα ερωτήματα είναι για να δούμε από την έρευνα που υλοποιήσαμε αν οι εκπαιδευτικοί στους οποίους δώσαμε να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια, αν τροποποιούν και να διαφοροποιούν το καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας τους λαμβάνοντας υπόψη τους το νοητικό επίπεδο όλων των μαθητών τους και κατά πόσο συνεργάζονται με τους άλλους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται μέσα στην τάξη και κάνουν παράλληλη στήριξη στους μαθητές με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν στην τάξη τους.

7.4. Προτάσεις αλλαγής.

Οι προτάσεις για ενδεχόμενες αλλαγές που μπορούμε να αναφέρουμε είναι η άριστη συνεργασία που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ο ένας να συμβουλεύει τον άλλο, να σχεδιάζουν από κοινού τις καθημερινές τους δραστηριότητες έτσι ώστε να ωφελούνται όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα η γενική εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί πως και το παιδί με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ισότιμο μέλος της τάξης.

Μέσα στην τάξη τώρα η γενική παιδαγωγός θα πρέπει να δίνει το λόγο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά και της τάξης και όπου και αν χρειάζεται να δίνει χρόνο στο μαθητή να σκεφτεί την απάντηση. Επίσης αν ένας μαθητής δεν κατανοεί την ορολογία που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός στην διδασκαλία της θα πρέπει να επαναλάβει με πιο απλά λόγια αυτό που διδάσκει, έτσι ώστε η διδασκαλία να γίνει κατανοητή από όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα καλό θα ήταν να ενισχύεται όπου είναι εφικτό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools: The development of six new Research techniques. *Evaluation and Research in Education*, 9 (1), 75-90.

Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1999). *Educational arrangements for Children categorized as having special needs in Central and Eastern Europe*. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (2), 103-121.

Ainscow, M. (2007). Towards a more inclusive education system: *where next for special schools*. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded* (pp.128-140). London: Routledge.

Avramidis, E., Bayllis, P., & Burder, R. (2000). *Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England*. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

Austin, V. L. (2001). *Teachers' beliefs about co-teaching*. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Beilke, J.R., & Yssel, N. (1999). *The chilly climate for students with disabilities in higher education*. *Collage student Journal*, 33(3), 364 -371.

Berckson, G. (2004). *Intellectual and physical disabilities in prehistory and early civilization*. *Mental Retardation* 42, 195-208.

Bianco, M. (2005). *The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs*. *Learning Disability Quarterly*, 28, 285-293.

Biklen, D. (2000). *Constructing inclusion lessons from critical disability narratives*, *International Journal of Inclusion in Education* 4 (4), 337-357.

Blexter, M. (1980). *The Meaning of Disability*, 2nd edn (London: Heinemann).

Borsari, A. (1986a) *Disabled People in the community* (London: Bedford Square Press).

Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1997). *New Directions in Mainstream Schools*. London: Cassell Publications.

Clark, C., & Callow, R. (1998). *Educating able children: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton.

Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.

Corrigan, S. (1999). *Inclusion needs a different school culture*. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.

Chesney, M. (2001). *Dilemmas of self in the method*. *Qualitative Research* 11, 13-17.

Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* Sage, Thousand Oaks, Καλιφόρνια.

Davis, K. (1986a). *Developing Our Own Definitions- Daft for Discussion* (London: British Council of Organisations of Disabled people).

Debettencourt, L. U. (1999). *General educators' attitudes toward students with mild*

disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. Remedial and Special Education, 20(1), 27-35.

Dieker, L. A. (2001). *What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities. Preventing School Failure, 46(1), 14-24.*

Doyal, L.(1979). *The Political Economy of Health* (London: Pluto Press) .

Doyal, L.(1983). *The Crippling Effects of Underdevelopment in shirley, O. (ed).*
European Commission (2000). *Key data on education in Europe, Luxembourg: European Commission.*

Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2007). *National policy and the development of inclusive school practices: a case study. Cambridge Journal of Education, 37(4), 473-488.*

Fieldler, (1988). *Living options Lottery: Housing and Support services for People With services for people With Severe Physical Disabilities*(London Prince of Wales Advisory Group on Disability).

Florial, L. (2005). *'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. Support for Learning, 20(2), 96-98.*

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.). New York: Longman.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals.* New York: Longman.

Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies A Comparative Approach To Education Policy and Disability*, London: The Falmer Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.

Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1989) *The Yoke of Special Education: How to Brake it*. Rochester, NY : National Center of Education and the Economy.

Greenwood, C. R., & Maheady, L. (1997). Measurable change in student Performance: *Forgotten standard in teacher Education and special Education*, 20, 265_275.

Hahn, H. (1986). Public Support for Rehabilitation Programs : *the Analysis of US Disability Policy, Disability Handicap and Society* Vol, 1, no 2.

Hall, E. F. (1992) *Assessment for Differentiation British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992.

Harbort, G., Gunter, P. L., Hull, K., Brown, Q., Venn, M. L., Wiley, L. P., & Wiley, E. W. (2007). Behaviors of teachers in co-taught classes in a secondary school, *Teacher Education and Special Education*, 30(1), 13-23.

Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl, S. & S.Hegarty(eds). *New Perspectives in Special Education*. A six- country study of integration. London: Routledge, pp.125-131.

Hopkins, D., West, M., Harris, A., Ainscow, M., & Beresford, J. (1997). *Creating the Conditions for Classroom Improvement*. London : David Fulton Publishers.

Hughes, C. E., & Murawski, W. W. (2001). *Lessons from another field: Applying co-teaching strategies to gifted education*. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204.

Johnstone, D., & Warwick, C. (1999). Community Solutions to Inclusion: Some Observations on Practice in Europe and the United Kingdom. *Support for Learning*, 14(1), 8-12.

Kauffman ,J.M.(1999). *How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders*. *Exceptional children*, 65,448-468.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). *The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What teachers told us*, *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.

Lacey, P. (2001) Support Partnerships. *Collaboration in Action*. London: David Fulton.

Leader, P., Phoenix, C., Beavers, M., Brayton, S., & Myers, G. (1994, March). Tips from teachers: *Ideas that work*. *Journal of Correctional Education*, 45(1), 1-5. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371223).

Leeman. , Y., & Volman ,M. (2001). Inclusive education: recipe book for quest. *On diversity in the classroom Improvement* .London: David Fulton Publishers.

Le Grand, J. (1978). The Distribution of Public Expenditure: *the Case of Health Care*, *Economica*, vol. 45.

Leonard , P. (1984), *Personality and Ideology : Towards a Materialist understanding of the individual* (London: Macmillan).

MacDonald , G. (1996). *Evaluating the effectiveness of social interventions* στο *Evaluating Social Research Council*, A. Oakley & H. Roberts επιμ. Barnardos. Iiford.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. A. (2005). *Case studies in co-teaching in the content areas: Successes, Failures and Challenges*, *Intervention in Schools and Clinic*, 40(5), 260-270.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McIdosh, R., Vaughn, S., Schumm J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). *Observations of students with learning disabilities in general education classrooms*. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.

Mcleskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: *teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations*. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 41-54.

Meister, H., (2000). *Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη*.

Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.

Morris, J. (1996). *Encounters with strategies: Feminism and Disability*. London : The women's Press.

Mulroy, Th. R. (2003). *Comparing Theories of Child Development*, Third Edition. Belmont, California:Wadsworth Publishing Company.

Oaksford, L., & Jones, L. (2001). *Differentiated instruction abstract*. Tallahassee, FL: Leon County Schools.

Oliver , M. (1996). *Understanding Disability – From Theory to practice* Basingstoke: Macmillan.

Oliver, M. (2009). *Understanding disability : From theory to practice* (2nd end). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Riley, T. L. R. C. (1997). (in press a). *Qualitative differentiation for gifted and talented students*. In D. McAlpine, & R. Moltzen (Eds.), *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed.). Palmerston North: Kanuka Grove Press. Schlechty, Inventing better schools: An action plan for educational reform. San Francisco.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα :Gutenberg.

Rose, R. (1999). *Children's rights and adult responsibilities*. In D. Matheson & I. Grosvenor (Eds), *An Introduction to the study of Education* (pp.62-78). London:

Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators*. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

Slechty, R. C. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey Bas.

Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10, 169-179.

Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rorhlein, L., Y Saumell, L. (1995). *Teacher planning for individual student needs: what can mainstreamed special education students expect*. *Exceptional Children*, 61, 335-352.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: *A metanalysis of qualitative research*. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Simon, B. (1985) *Imposing differentiation in schools*. *Education Today and Tomorrow*, 37,3.

Smutny, J. (2003). *Differentiated Instruction*. Phi Delta Kappa Fastbacks 506, 7-47.

Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: *Responding to the needs of all pupils*. *Educational Research*, 35(2), 127-137.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2011). *Collaborative teaching as a means to promote inclusion*. European Conference on Educational Research on 'Urban Education'. Berlin/ Germany, 13-17 September.

Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2012). *General and Special Education Teachers' Attitudes towards Co-teaching Responsibilities*. European Conference on Educational Research on 'The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All'. Cadiz/Spain, 17-20 September.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain : *a call for differentiated classrooms*. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55. Tuttle, J. (2000). *Differentiated classrooms* (Report).

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* ASCD. Alexandria, VA.

Tomlinson, C. (1999). *Mapping a Route Toward Differentiated Instruction*. *Personalized Learning* Volume 57 Number 1

Tomlinson, C. A. (2001a). *Differentiated instruction in the regular classroom*. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.

Tomlinson C., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon ,T. R., Brimijoin, K., Lynda, A., Conover, & 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 the Gifted*, 27 (2), 119-45.

- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: *Paradox or good practice?* *Theory in to Practice*, 44(3),262-269.
- Topplis, E. (1979). *Provision for the disabled*, 2nd edn (Oxford: Blackwell with Martin Robertson).
- Valsiner, J. Επιμ.(1989), *The Individual Subject and scientific Psychology*, Plenum. Νέα Υόρκη.
- Vauhn, S., & Schumm, J. S. (1994). *Middle school teachers' planning for students with learning disabilities*. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin..
- Vlachou , A. (1997). *Struggles for inclusive Education*. Buckingham: Open university Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.
- Walter-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: *the key to successful inclusion*, *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-265.
- Walter-Thomas, C. S. (1997). *Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time*, *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Watkins, A. (2000). Inclusion: *ανταλλαγή πληροφόρησης σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 107-137.

Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. www.european-agency.org

Wehrmann, K. S. (2000). *Baby Steps: A Beginner's Guide*, Educational Leadership, 20-23.

Weiss, M. P. ,& Lloyd, J. L. (2002). *Congruence between roles and actions of secondary educators in co-taught and special education settings*, The Journal of Special Education, 36(2), 58-68.

Welsh, P., & Brassart, J . (2002). *Poverty, deprivation and the politics of educational inclusion in Thanet and Lille*. International Journal of inclusive Education 6, 127-141.

Weston P. (1992) *A Decade for Differentiation*. British Journal of Special Education, Volume 19, No.1 March 1992.

Willing, C. (2008) *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Berheire, UK: Open University Press.

Willis, S., & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs*. Curriculum Update. Alexandria, VA.

Yin, R.K .(β εκδ.1994). *Case Study Research: Design and Methods* , Sage Thousand Oaks , Καλιφόρνια.

Yin, R.K (1994). *Case study research : design and methods*.London: Sage.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ν. 1566/1985 – ΦΕΚ. 75 –Α- 30-9- 1985 <<Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και άλλες διατάξεις>>.

Ν. Π.Δ. 36/2008 – ΦΕΚ. 61 –Α- 10-4-2008 <<Τροποποίηση του Π.Δ 60/2006 <<Αξιολόγηση Μαθητών Ενιαίου Λυκείου>> (ΦΕΚ 65 Α.)

Ν.3699/2008 – ΦΕΚ. 199 –Α -2-10-2008 <<Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές ανάγκες>>.

Γερμανός, Δ. (2000, 8,9 Δεκεμβρίου). Αλλαγές στο χώρο της τάξης και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος . Εισαγωγή στο διήμερο επιστημονικό συμπόσιο *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας- Τάσεις και εφαρμογές* Θεσσαλονίκη.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1997). Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προϋποθέσεις –Προοπτικές. Στο Ε. Τάφα(επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.246-259.

Ζιώνου- Σιδέρη, Α. (1998) .*Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.(ανατύπωση πεδίο).

Ζιώνου- Σιδέρη, Α. (2004). *Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης* : Από το Ειδικό σχολείο στο Γενικό σχολείο. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.(ανατύπωση πεδίο 2011).

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- θεωρία – Έρευνα – Πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας* : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄. Λευκωσία.

Μπάρθα, Κ., Γεώργας, Ι., Παπαθεοφίλου, Ρ., Μιχελουγιάννη, Ι., Μακαρόνη, Γ., Μαράτου, Ο., Μίχου, Μ., & Μαντελάκη, Σ. (1982). *Η επιρροή των πολιτιστικών παραγόντων στη σχολική απόδοση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.

Νάνου, Α., Δαδαμόγια, Θ., Παναγιώτου, Γ., & Τραφαλή, Μ. (2009). *Η γνωστική-συμπεριφορική μέθοδος στην υπηρεσία της συνεκπαίδευσης*. 1ο Πανελλήνιο Συνεδρίο Γνωσιακών/Συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων σε παιδιά και εφήβους. 8-10 Απριλίου. Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική : Το νέο περιβάλλον βασικές αρχές*. Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.

Πολυχρονοπούλου , Σ.(1992). *Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης εφήβων με νοητική υστέρηση σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων*.

Στρογγυλός, Β. , & Ξανθάκου, Γ. (2007) *Σε ένα Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα : Ένταξη και Διεπιστημονική Συνεργασία*. Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Κ. Με θέμα: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Αθήνα 4-5-6 Μαΐου.

Φλουρής , Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):

Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ (π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση):

<p>Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:</p>
<p>Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):</p>
<p>Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):</p>
<p>Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):</p>
<p>Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, εργασία σε ομάδες, ατομική εργασία):</p>

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

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά:

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. ειδικό φυλλάδιο αξιολόγησης):

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:					
Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσω τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασα	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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):

Εποπτικά Μέσα & Υλικά:
Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. Αφόρμηση, Κύριο Μέρος , Εργασία σε ομάδες, Ατομικές εργασίες):

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

B. 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 Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι 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 στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλίκων, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.).

Ναι Όχι

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 Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες			
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκει:	<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			

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 σφιχτά 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)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

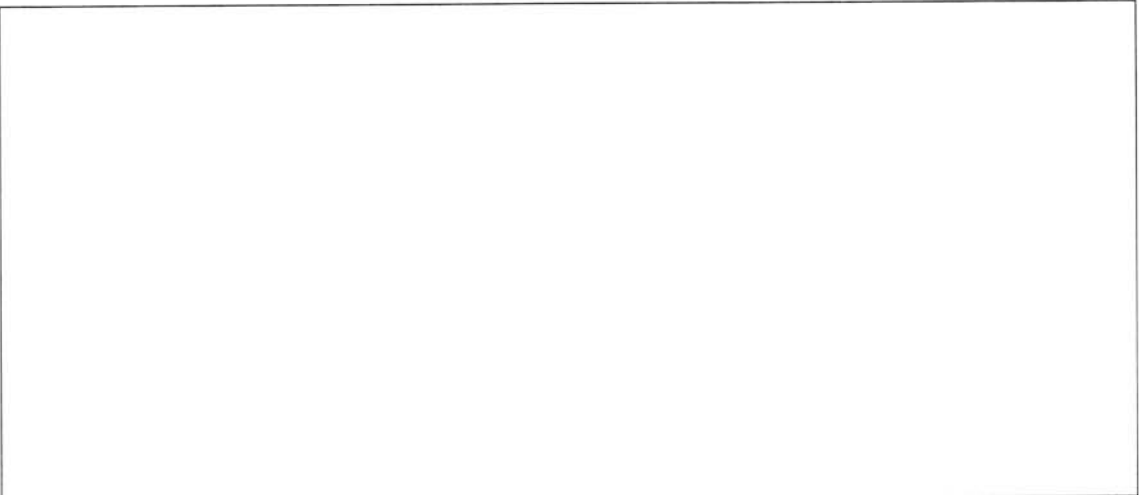
Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

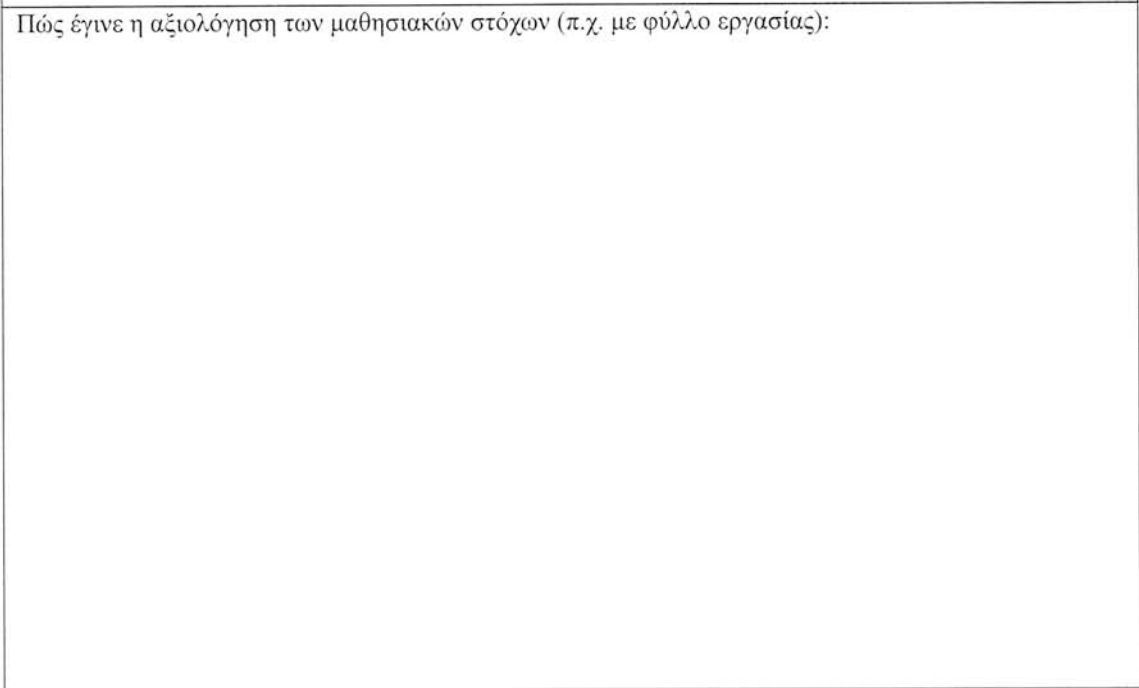
Τίτλος Δραστηριότητας:

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):



B. 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 Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι 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 Όχι

Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορετικές μεθόδους και περιγράψτε τη διαφορετική πορεία:

[Empty box for student response]

Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με τον ίδιο τρόπο για το μαθητή με ειδικές ανάγκες:
Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:

[Empty box for student response]

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ.



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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

Συγκεκριμένα, το επισυναπτόμενο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήσατε για το μαθητή με ΕΕΑ προκειμένου να τον βοηθήσετε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Το έγγραφο αποτελείται από τρία (3) μέρη. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο τρίτο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

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

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία				
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες			
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> 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			

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 (x) 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)

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

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:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Σχολείο:

Όνομα μαθητή/τριας:

Όνομα παρατηρητή:

Ημερομηνία παρατήρησης:

Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. Μαθηματικά-πρόσθεση διψήφιου με μονοψήφιο)

Αφόρμηση:

Πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)

Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)

Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό:

Πώς έγινε η παρουσίαση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)

Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην παρουσίαση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)

Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:

Σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές; (περιγράψω τι έκαναν οι μαθητές στην ομάδα)

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

Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:

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

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

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Αξιολόγηση διαφοροποίησης από παρατηρητή:

1. Ήταν ο μαθητής ενεργά εμπλεκόμενος, παθητικά εμπλεκόμενος ή παρουσίαζε διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος; (π.χ. απαντούσε σε ερωτήσεις, συμμετείχε σε συζητήσεις, έγραφε, διάβαζε)
2. Συμμετείχε ο μαθητής στις δραστηριότητες της τάξης όπως και τα υπόλοιπα παιδιά ή 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;

Παρακαλώ αξιολογήστε τα παρακάτω, όπου το 1 = συμφωνώ απόλυτα και 5=διαφωνώ απόλυτα. Επίσης, γράψτε στα «σχόλια» κάτω από κάθε ερώτηση αν έχετε κάτι παραπάνω/κάποια επεξήγηση που θα σας βοηθήσει στην ανάλυση της κάθε παρατήρησης.

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



004000121318