



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή»

Αργοναυτών & Φιλελλήνων, 382 21 Βόλος, τηλ.-fax: 2421074756, email: maspecial@sed.uth.gr

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η πρόσβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας».

ΔΩΝΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1 Αβραμίδης Ηλίας, Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

2. Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

3. Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΒΟΛΟΣ
2015 - 2016

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας ήταν να περιγραφεί και να αξιολογηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής εφαρμόζουν και διαφοροποιούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχοντας πρόσβαση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, εκτιμήθηκε ο βαθμός συμμετοχής τους στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων, την αναπηρία και τη θεματική ενότητα.

Έντεκα συνεργατικά ζεύγη εκπαιδευτικών, κάθε ένα από τα οποία αποτελούνταν από τις νηπιαγωγούς ειδικής και γενικής αγωγής, καθώς και οι μαθητές με ΕΕΑ διερευνήθηκαν με τη στρατηγική της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης. Για κάθε μία από τις μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν τρεις παρατηρήσεις, διάρκειας 20 με 30 λεπτών, 33 στο σύνολό τους. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές.

Στο σύνολο των παρατηρήσεων οι μαθητές με ΕΕΑ συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Βασικός παράγοντας για αυτήν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ αναδείχτηκε ο ρόλος της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις που καταγράφηκαν ήταν ελάχιστες και μικρής εμβέλειας. Όσον αφορά τον βαθμό πρόσβασης στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, αυτός φαίνεται να επηρεάζεται από το είδος της αναπηρίας και να είναι αντιστρόφως ανάλογος ως προς τη σοβαρότητά της.

Η έρευνα παρέχει θετικά στοιχεία για την ενταξιακή πολιτική που εφαρμόζεται σε τάξεις με παράλληλη στήριξη στην προσχολική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, προβάλλει την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργατικών και διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις - Κλειδιά: Διαφοροποίηση, πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, ένταξη, συνδιδασκαλία.

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study was to describe and evaluate the way in which preschool teachers implement and differentiate the general educational curriculum, providing access to pupils with special educational needs. Also, it was investigated the extent of pupils' involvement in the general curriculum regarding educational activities, disability and theme.

Eleven co-taught teams drawn from eleven separate pre-school settings formed the focus of this study. These teams consisted of a special and general preschool teacher and the respective children with SEN. The study represents a multiple case study research design. Data were collected with a semi-structured observation protocol. For each of the case studies three observations were made, lasting 20 to 30 minutes, 33 in total. The research data were analyzed by qualitative and quantitative techniques.

In all those sets of observations students with SEN participated in the educational activities offered. One key factor for this active participation of students with SEN was the role of special preschool teachers. However, the curriculum differentiations recorded were minor and of a short range. As regards the degree of access to the general education curriculum, this appears to be influenced by the type of disability and is inversely proportional to the severity of disability.

The study provides positive evidence relating to the inclusive policy implemented in co-taught classes in preschool education settings. At the same time, it highlights the need for further professional development and for continuous teacher training in collaborative and differentiated instructional practices.

Keywords: Curriculum access, differentiation, inclusion, co-teaching.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ευχαριστίες.....	6
1. Εισαγωγή	7
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	10
2.1. Ένταξη	10
2.1.1. Παράγοντες και Προϋποθέσεις για μια Αποτελεσματική Ένταξη	11
2.1.2. Πλεονεκτήματα της Ένταξης	13
2.1.3. Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Εκπαίδευση	14
2.2. Συνδιδασκαλία	15
2.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συνδιδασκαλία.....	17
2.2.1.1. Ρόλοι και Αρμοδιότητες των Συνδιδασκόντων	17
2.2.1.2. Επικοινωνία και Συμβατότητα των Συνδιδασκόντων.....	18
2.2.1.3. Ενταξιακή Σχολική Κουλτούρα και Διοικητική Υποστήριξη	19
2.2.1.4. Κοινός Χρόνος για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.....	20
2.2.1.5. Επιμόρφωση σε Πρακτικές Συνδιδασκαλίας.....	20
2.2.2. Οφέλη της Συνδιδασκαλίας.....	21
2.3. Διαφοροποίηση	22
2.3.1. Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος.....	24
2.3.1.1. Διαφοροποίηση Περιεχομένου - Υλικών	25
2.3.1.2. Διαφοροποίηση της Διαδικασίας/Επεξεργασίας	25
2.3.1.3. Διαφοροποίηση του Τελικού Προϊόντος-Αξιολόγηση.....	26
2.3.1.4. Διαφοροποίηση και Οργάνωση Μαθησιακού Περιβάλλοντος.....	26
2.3.2. Διαφοροποίηση και Πρόσβαση Μαθητών με ΕΕΑ στο Γενικό Εκπαιδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	28
2.4. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	31
3. Μεθοδολογία.....	32
3.1. Ποιοτική Έρευνα	32
3.2. Μελέτη Περίπτωσης	33
3.2.1. Καθορισμός Μελέτης Περίπτωσης.....	34
3.3. Συμμετέχοντες.....	35
3.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	40
3.5. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	42
3.5.1. Παρατήρηση	42
3.5.2. Συμμετοχική και Δομημένη Παρατήρηση	44
3.5.3. Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Έρευνας.....	45
3.6. Ανάλυση των Δεδομένων	48
3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας.....	51

4. Αποτελέσματα της Έρευνας	51
4.1. Εφαρμογή και Διαφοροποίηση του Γενικού Εκπαιδευτικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	52
4.1.1. Ειδικός Εκπαιδευτικός: Ο Διαμεσολαβητής της Διαφοροποίησης	53
4.1.1.1. Επανάληψη και Εξήγηση Οδηγιών	53
4.1.1.2. Λεκτική παρότρυνση: Ακαδημαϊκή - Διαχείριση Συμπεριφοράς.....	54
4.1.1.3. Σωματική και Λεκτική Βοήθεια	56
4.1.2. Διαφοροποίηση περιεχομένου	57
4.1.2.1. Προσθήκη Περιεχομένου	58
4.1.2.2. Απλοποίηση Περιεχομένου	59
4.1.2.3. Εναλλακτικό Περιεχόμενο	59
4.1.3. Διαφοροποίηση Διαδικασίας/Επεξεργασίας	61
4.1.4. Διαφοροποίηση Υλικών/Εποπτικών Μέσων.....	63
4.1.4.1. Φύλλα Εργασίας.....	64
4.1.5. Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος/ Αξιολόγηση.....	65
4.1.6. Διαφοροποίηση και Οργάνωση Μαθησιακού Περιβάλλοντος	66
4.2. Βαθμός Πρόσβασης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	68
4.2.1 Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σύνολο Δράσεων	68
4.2.2. Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Θεματική Ενότητα .	70
4.2.3. Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Αναπηρία.....	72
5. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων	74
5.1. Εφαρμογή και Διαφοροποίηση του Γενικού Αναλυτικού Προγράμματος.....	74
5.1.1. Είδη Διαφοροποιήσεων.....	76
5.1.2. Ο Ρόλος της Νηπιαγωγού Ειδικής Αγωγής.....	79
5.2. Ο Βαθμός Πρόσβασης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	81
6. Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές Πρακτικές.....	84
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες της διπλωματικής εργασίας, τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης κ. Στρογγυλό Βασίλη και τον Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής κ. Αβραμίδη Ηλία. Θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον κ. Στρογγυλό για την καθοδήγησή του σε όλη τη φοιτητική μου σταδιοδρομία και την πολύτιμη αρωγή του σε όλα τα στάδια της έρευνας, καθώς και στον κ. Αβραμίδη για τις πολύτιμες συμβουλές του και την άμεση βοήθεια για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, κ. Βλάχου Αναστασία και τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, κ. Βλάχο Φίλιππο που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις εκπαιδευτικούς που δεχτήκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και στους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης για τη θερμή υποδοχή που μου επιφύλαξαν.

Τέλος, την παρούσα διπλωματική εργασία την αφιερώνω στους γονείς μου, Βασίλη και Φανή, και στον αδερφό μου, Ηρακλή. Τους ευχαριστώ για την εμπύχωση, την υπομονή και την αέναη συμπαράστασή τους.

1. Εισαγωγή

Η ένταξη θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα με τον Νόμο 1566/1985 «περί γενικής εκπαίδευσης», όπου και αναγνωρίζεται η ετερογένεια των μαθητών που φοιτούν στις γενικές τάξεις (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στις αρχές της δεκαετίας το '90 ο όρος «ειδικές ανάγκες» αντικαθιστάται με τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την αναπηρία του ατόμου στην ανεπάρκεια των σχολικών δομών να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία (οργάνωση, διοίκηση) και τα κλειστά, άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που αποτελούν τροχοπέδη στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το αναλυτικό πρόγραμμα που υιοθετείται από το κράτος και εφαρμόζεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης, όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις του κράτους (Κιτσαράς, 2004). Η φύση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών δεν είναι αυτή καθαυτή φορέας θεσμικών διακρίσεων, αφού προνοείται η ύπαρξη κοινού ωρολόγιου προγράμματος, διαμοιράζονται πανομοιότυπα σχολικά βιβλία και ορίζεται η ίδια διδακτέα ύλη σε πανελλήνιο επίπεδο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Προϋπόθεση, όμως, για μια επιτυχημένη εφαρμογή του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών αποτελεί η ύπαρξη ομοιογενών σχολικών τάξεων, όπου οι μαθητές επιτυγχάνουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους σε συγκεκριμένα και προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Εντούτοις, η σχολική πραγματικότητα αναδεικνύει την ποικιλότητα και την ετερογένεια των μαθητών, όπου εκ των πραγμάτων ένα αδιαφοροποίητο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οδηγεί στην εκπαιδευτική ανισότητα και στη σχολική αποτυχία των μαθητών που αποκλίνουν από τον «τυπικό μέσο μαθητή» (Παντελιάδου, 2008; Σούλης, 2002).

Η εκπαιδευτική ισότητα και η ενταξιακή πολιτική προϋποθέτουν και επιτυγχάνονται με δυο αντισταθμιστικούς παράγοντες, τη διαφοροποίηση και την εκπαιδευτική πρακτική της συνδιδασκαλίας (Rice & Zigmond, 2000; Strogilos, Tragoulia, & Kaila, 2015). Η συνδιδασκαλία αναφέρεται στη συνεργασία δυο εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής, που ως φορείς εξειδικευμένων εκπαιδευτικών γνώσεων συνεργάζονται από κοινού και εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας με απώτερο στόχο να ανταποκριθούν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Cook & Friend, 1995; Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007). Δεύτερος πυλώνας της ένταξης είναι η διαφοροποίηση. Ο όρος προσεγγίζεται βιβλιογραφικά είτε ως μια φιλοσοφική παραδοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού, όπου πάνω σε αυτή οικοδομείται η διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Tomlinson, 1999; 2001) είτε ως ένας συνολικός και συστηματικός

σχεδιασμός της διδασκαλίας, μια διδακτική προσέγγιση για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Bearne, 1996; Παντελιάδου, 2008)

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής εφαρμόζουν και διαφοροποιούν το γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα παρέχοντας πρόσβαση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, εκτιμήθηκε ο βαθμός πρόσβασης των μαθητών στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων, την αναπηρία, τις θεματικές ενότητες και τις πρωινές ρουτίνες. Η ερευνητική στρατηγική που εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αυτή της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα έντεκα ζευγάρια νηπιαγωγών, ειδικής και γενικής αγωγής και οι μαθητές που δεχότανε παράλληλη στήριξη. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ημιδομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης. Για κάθε μία από τις μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν τρεις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως ορίζονται από το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η κάθε παρατήρηση διήρκεσε 20 με 30 λεπτά και στο σύνολο τους διεξήχθησαν 33 παρατηρήσεις (3x11). Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές.

Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στη διάρθρωση της διπλωματικής εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιό της περιέχουν τις περιλήψεις (αγγλική, ελληνική), τις ευχαριστίες και το εισαγωγικό κομμάτι. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται με βιβλιογραφική ανασκόπηση οι τέσσερις βασικές πτυχές της συγκεκριμένης διπλωματικής, που είναι: ο θεσμός της ένταξης, η συνδιδασκαλία, η εφαρμογή των διαφοροποιήσεων και η πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα παραπάνω κεφαλαία αναλύονται διεξοδικά με υποκεφάλαια για την πληρέστερη κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου. Στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός της έρευνας.

Το τρίτο κεφαλαίο εξετάζει μεθοδολογικά ζητήματα, πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται ο σχολιασμός των ευρημάτων και επιχειρείται μια σύνδεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για πρακτικά ζητήματα και θέματα για μελλοντική διερεύνηση.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1. Ένταξη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος ένταξη δεν αναφέρεται μόνο ως μία προσπάθεια συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες της γενικής εκπαίδευσης, αλλά προσεγγίζεται ως με μια ευρεία έννοια, που αποδέχεται τη διαφορετικότητα που υπάρχει στον μαθητικό πληθυσμό (Ainscow, 2007). Οι Sebba και Ainscow (1996, σσ. 9) ορίζουν την ένταξη «ως μια διαδικασία με την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ατομικά, αναθεωρώντας την οργάνωση και την παροχή του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτήν τη διαδικασία το σχολείο είναι ικανό να δεχτεί όλους τους μαθητές της τοπικής κοινότητας, οι οποίοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτό».

Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας υπογράφηκε από 92 εκπρόσωπους κυβερνήσεων και από 25 διεθνείς οργανισμούς τον Ιούνιο του 1994 στην Ισπανία. Το θεωρητικό της πλαίσιο διέτελεσε τον ακρογωνιαίο λίθο της ενταξιακής φιλοσοφίας (Unesco, 1994). Θεμελιώνεται το δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και αναγνωρίζεται η μοναδικότητα του, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε σχολεία που ενστερνίζονται μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές και είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στη διαφορετικότητα, στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταστεί αυτό εφικτό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικές δομές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα να είναι ευέλικτα και ανοιχτά συστήματα (Unesco, 1994).

Τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης που υιοθετούν μια ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική προωθούν την κοινωνική συνοχή, καταπολεμούν την κοινωνική περιθωριοποίηση, τις ρατσιστικές προκαταλήψεις και τις παρωχημένες αντιλήψεις (Unesco, 1994). Επιτυγχάνεται ένα «σχολείο για όλους» και οικοδομείται μια κοινωνία χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς (Σούλης, 2002). Ταυτόχρονα, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές αίθουσες διδασκαλίας μπορεί να είναι λιγότερη δαπανηρή σε σύγκριση με μια εκπαίδευση που προωθεί τον διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Ware, Butler, Robertson, O'Donnell, & Gould, 2011). Σύμφωνα με την Ferguson (2008) καθίσταται αναγκαία η επανεξέταση των σχολικών πρακτικών, ώστε τα σχολεία να μπορέσουν να γίνουν περισσότερο ενταξιακά. Απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο μικροεπίπεδο της τάξης, όσο και συνολικά στο μακροεπίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Παντελιάδου, 2008).

2.1.1. Παράγοντες και Προϋποθέσεις για μια Αποτελεσματική Ένταξη

Η πρόσβαση και η επιτυχία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των

εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό της ένταξης. Η μη υιοθέτηση ενταξιακών στάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μία μη αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης. Η επιφυλακτικότητα και η αρνητική στάση στη συνεκπαίδευση εντοπίζεται στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως ένα εμπόδιο για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Avramidis & Kalyva, 2007). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας του παιδιού, την παρουσία υποστήριξης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τον βαθμό εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εντάξουν μαθητές με ήπιες ή σωματικές / αισθητηριακές αναπηρίες από ό, τι μαθητές με σύνθετες ανάγκες. Η παροχή περισσότερων οικονομικών πόρων και η υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη στάση των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πολύ πιο θετική στάση από αυτούς με ελάχιστη ή καμία εκπαιδευτική εμπειρία (Avramidis & Kalyva, 2007). Σημαντική είναι και η επαγγελματική κατάρτιση στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη, αλλά και το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της επάρκειας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να ανταποκριθούν στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis et al., 2000; Forlin, Keen, & Barrett, 2008; Idol, 2006).

Η έρευνα των Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) ανέδειξε την οργάνωση και τη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως έναν μηχανισμό άκαμπτο, βιβλιοκεντρικό και συγκεντρωτικό. Τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν μία κοινή εκπαιδευτική πολιτική, ένα αυστηρά ακαδημαϊκά προσανατολισμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα ίδια σχολικά βιβλία και ένα σχεδόν πανομοιότυπο χρονοδιάγραμμα (Χρυσαφίδης, 2008). Το σχέδιο της ένταξης μπορεί να ευοδωθεί, εάν εγκαταλειφθεί η αυστηρή προσκόλληση σε ένα ακαδημαϊκά προσανατολισμένο πρόγραμμα σπουδών και η αδιαφοροποίητη εφαρμογή του σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η Ferguson (2008) προτείνει πρακτικές που θα οδηγούσαν σε μια αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρειάζονται αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα ενστερνίζεται τις βασικές αρχές και τους σκοπούς της παιδαγωγικής της ένταξης και θα διέπεται από ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που θα λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αναγκαία καθίσταται και η απομάκρυνση από τον

παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και η υιοθέτηση μαθητοκεντρικών στρατηγικών που προωθούν την ενεργητική και βιωματική μάθηση. Απαραίτητη και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών στις σχολικές μονάδες, αλλά και η συνακόλουθη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών με αναπηρίες συμβάλλει στην ομαλή ένταξη τους και στην επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ferguson, 2008).

2.1.2. Πλεονεκτήματα της Ένταξης

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, η εκπαιδευτική ένταξη συμβάλλει στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cole, 2006; Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013). Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η κοινωνική τους επάρκεια. Στα πλαίσια της γενικής τάξης αυξάνεται η αλληλεπίδραση τους με συνομηλίκους συμμαθητές και καθίσταται πιο εύκολη η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Salend & Duhaney, 1999). Παράλληλα, οφέλη μπορούν να

εντοπιστούν και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες βελτιώνεται η στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και αυξάνεται ο βαθμός της ενσυναίσθησης (Diamond & Carpenter, 2000).

Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα που εγείρουν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της ένταξης. Συγκεκριμένα, επικεντρώνονται στους περιορισμούς που θέτει η φοίτηση των μαθητών με αναπηρίες στις γενικές αίθουσες διδασκαλίας, όταν δεν έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη ένταξη. Η εξειδικευμένη υποστήριξη και οι απαραίτητες υπηρεσίες παρέχονται καλύτερα σε ειδικές αίθουσες διδασκαλίας, όπου οι μαθητές με αναπηρίες μπορούν να λάβουν την απαιτούμενη εξατομικευμένη προσοχή και διδασκαλία (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Florian, 2008). Ένα δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν διαθέτουν την κατάλληλη εξειδίκευση για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Το τελευταίο αυτό στοιχείο επιτείνεται και από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής (Austin, 2001; Murawski, 2010).

2.1.3. Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Εκπαίδευση

Ο Νόμος 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» ορίζει ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Μαθητές με ΕΕΑ είναι όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές

ομιλίας – λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Το άρθρο 2 στην παράγραφο 7 του Νόμου 3194/2003 αναφέρει ότι «ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούν να φοιτούν σε τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής (Νόμος, 2817/2000). Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων. Στο πρώτο πρόγραμμα ο μαθητής με ΕΕΑ εντάσσεται στη γενική αίθουσα διδασκαλίας για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση εντάσσεται μονό για λίγες ώρες την εβδομάδα. Ο μαθητής με ΕΕΑ απομακρύνεται από τη γενική αίθουσα διδασκαλίας για να του παρασχεθεί βοήθεια από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Όταν η φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ καθίσταται δύσκολη στα γενικά σχολεία ή στα τμήματα ένταξης, τότε εφαρμόζεται ότι προτείνει ο Νόμος 2817/2000, δηλαδή η φοίτηση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.2. Συνδιδασκαλία

Η συνεργατική διδασκαλία είναι μια ενταξιακή πρακτική που διασφαλίζει την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις αίθουσες της γενικής εκπαίδευσης (Rice & Zigmond, 2000). Σύμφωνα με τους Cook και Friend (1995) ο όρος συνδιδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στη συνεργασία δυο ή περισσότερων επαγγελματιών, συνήθως ένας εκπαιδευτικός γενικής και ένας ειδικής αγωγής, με στόχο να διδάξουν και να ανταποκριθούν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους. Οι δυο εκπαιδευτικοί μοιράζονται από κοινού την ευθύνη για τον σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας για όλους τους μαθητές τους,

συμπεριλαμβανομένων αυτών με αναπηρίες. Παραδοσιακά, οι δυο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν ανεξάρτητα και δίδασκαν τους μαθητές τους σε ξεχωριστές τάξεις. Σήμερα με την ψήφιση νέων νομοθετικών σχεδίων σε παγκόσμιο επίπεδο (Every Child Matters, 2004/UK; IDEA, 2004/USA; Νόμος 3699/2008, Ελλάδα), προωθούνται οι αρχές της παιδαγωγικής ένταξης και η πρακτική της συνδιδασκαλίας καθίσταται αναγκαία (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, & Παπαδημητρίου, 2013).

Σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν από κοινού την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει την επίτευξη των διδακτικών στόχων από μαθητές με διαφορετικές και ποικίλες ικανότητες. Απώτερος στόχος είναι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών και να εξασφαλίσουν επιτυχώς την πρόσβαση και την πρόοδο τους στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής τάξης δεν εξασφαλίζει αυτόματα και την πρόσβαση τους σε αυτό (Wehmeyer, Lattin, & Agran, 2001). Χρειάζεται να εφαρμόζονται οι ανάλογες ενταξιακές πρακτικές, όπως οι απαραίτητες διαφοροποιήσεις του γενικού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς και όλων των εμπλεκόμενων φορέων που θα εξασφάλιζαν στους μαθητές ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Strogilos et al., 2015).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα περισσότερα μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας εμφανίζουν τέσσερις έως πέντε προσεγγίσεις. Οι Cook και Friend (1995) αναφέρουν πέντε μορφές που παίρνει η συνεργατική διδασκαλία:

α) Την υποστηρικτική διδασκαλία, όπου ο ένας ο εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη και ο δεύτερος υποστηρίζει έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

β) Τη διδασκαλία σε σταθμούς, όπου οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν από κοινού και μοιράζουν το περιεχόμενο του μαθήματος σε δυο, τρεις ή περισσότερες διαστάσεις, παρουσιάζοντάς το στην τάξη σε διαφορετικές γωνίες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες και δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές εργαστηριακές γωνίες της τάξης.

γ) Στην παράλληλη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, αλλά ο καθένας διδάσκει το ίδιο περιεχόμενο σε δυο ετερογενείς ομάδες μαθητών.

δ) Την εναλλακτική ή συμπληρωματική διδασκαλία, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει την ολομέλεια της τάξης, ενώ ο δεύτερος καλύπτει τα μαθησιακά κενά σε μια μικρή ομάδα μαθητών.

ε) Την ομαδική διδασκαλία όπου και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαζί την τάξη. Σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν από κοινού το μάθημα, έχοντας ισότιμους και συμπληρωματικούς ρόλους.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι δυο εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαφορετικά μοντέλα συνδιδασκαλίας ανάλογα με τις προτιμήσεις τους, τη δυναμική της τάξης, την εξέλιξη της σχέσης τους, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και τις συνθήκες στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν (Βλάχου, 2008). Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόζουν περισσότερες από τρεις προσεγγίσεις κατά την παράδοση του μαθήματός τους (Cook & Friend, 1995; Walther-Thomas, 1997).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία το συχνότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας που εφαρμόζεται είναι αυτό της υποστηρικτικής διδασκαλίας (Mastropieri et al., 2005; Scruggs et al., 2007; Weiss & Brigham, 2000; Weiss & Lloyd, 2002). Φαίνεται ότι και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπερισχύει το ίδιο μοντέλο. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία όλης της τάξης, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει και σχεδιάζει τη διδασκαλία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Strogilos & Tragoulia, 2013; Strogilos et al., 2015).

2.2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συνδιδασκαλία

Η εφαρμογή μιας επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Αυτοί μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες ευρύτερες κατηγορίες: διοικητική υποστήριξη και ενταξιακή κουλτούρα, θεσμοθέτηση κοινού χρόνου για την οργάνωση της συνδιδασκαλίας, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση σε πρακτικές συνδιδασκαλίας, ρόλοι και αρμοδιότητες, επικοινωνία και συμβατότητα των εκπαιδευτικών (Austin, 2001; Mastropieri et al., 2005; Scruggs et al., 2007; Strogilos & Tragoulia, 2013). Στο επόμενο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στους παράγοντες εκείνους που αποτελούν ταυτόχρονα και απαραίτητες προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία.

2.2.1.1. Ρόλοι και Αρμοδιότητες των Συνδιδασκόντων

Η συνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει τη συνύπαρξη εκπαιδευτικών με διαφορετική επαγγελματική κατάρτιση σε σχολικές αίθουσες, όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια αποτελεσματική και λειτουργική συνεργασία συνίσταται στον σαφή καθορισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των συνδιδασκόντων, που θα πρέπει να είναι ισότιμοι και συμπληρωματικοί (Dieker, 2001). Ωστόσο, έρευνες που μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φανερώνουν την υιοθέτηση άνισων ρόλων μεταξύ τους. Οι γενικοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν κυρίαρχο και ενεργό ρόλο, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής έναν υποδεέστερο, βοηθητικό και χαρακτηρίζονται συχνά ως «επισκέπτες» της τάξης (Austin, 2001; Scruggs et al., 2007).

Κατά την παράδοση της διδασκαλίας οι ειδικοί παιδαγωγοί λειτουργούν υποστηρικτικά και θεωρούνται υπεύθυνοι μόνο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Buckley, 2005). Είναι υπεύθυνοι για την προσαρμογή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Αντίθετα, οι γενικοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν έναν ηγετικό ρόλο και καθορίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Weiss & Brigham, 2000). Η ακαδημαϊκή εξειδίκευση φαίνεται να καθορίζει τη φύση και το είδος των ρόλων που αναλαμβάνουν οι συνδιδάσκοντες. Ο δευτερεύων ρόλος που αναλαμβάνει ο ειδικός παιδαγωγός φαίνεται να είναι πιο συνεπής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα σε τάξεις που απαιτείται η εξειδικευμένη γνώση του περιεχομένου (Mastropieri et al, 2005; Scruggs et al., 2007). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Strogilos και Tragoulia (2013). Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των δυο εκπαιδευτικών ήταν άνισοι, με τον παιδαγωγό της ειδικής αγωγής να έχει καθήκοντα παρόμοια με αυτά του βοηθητικού προσωπικού. Παράγοντες που συνέβαλλαν σε αυτό ήταν η υποβάθμιση των καθηκόντων τους, όπως ορίζονται στην ελληνική νομοθεσία (Νόμος, 3699/2008), η έλλειψη κατάρτισης σε θέματα συνεργατικής πρακτικής, η απειρία και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Strogilos & Tragoulia, 2013).

2.2.1.2. Επικοινωνία και Συμβατότητα των Συνδιδασκόντων

Σε πολλές έρευνες η συνεργασία του ειδικού και γενικού εκπαιδευτικού παρομοιάζεται ως ένας επαγγελματικός γάμος, που απαιτεί προσπάθεια, ευελιξία και συμβιβασμό (Kohler-Evans, 2006; Murawski, 2010; Rice & Zigmond, 2000). Προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική συνεργασία είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο επαγγελματικός σεβασμός μεταξύ των συνδιδασκόντων. Οι κοινές πεποιθήσεις και οι κοινές φιλοσοφικές παραδοχές που αφορούν θέματα διδασκαλίας είναι ένα δεύτερος παράγοντας που έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους (Mastropieri et al., 2005; Rice & Zigmond, 2000).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες για την επίλυση των αντιπαραθέσεων, η οργάνωση της συνδιδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές είναι στοιχεία που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία ή την αποτυχία της συνεργασίας (Isherwood & Barger-Anderson, 2008).

Οι Keefe και Moore (2004) στην έρευνα τους διέκριναν τις εξής προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη συνεργασία: τη φύση της συνεργασίας, την ταυτοποίηση των ρόλων και των ευθυνών, τον αριθμό των μαθητών στην τάξη και τον κοινό χρόνο που αφιερώνουν για την οργάνωση της διδασκαλίας. Όσον αφορά τη συμβατότητα των δυο εκπαιδευτικών πρόέκυψαν δυο διαστάσεις: η δυνατότητα επιλογής του συνεργάτη και η δυνατότητα επικοινωνίας, ώστε να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις (Keefe & Moore, 2004). Η επιλογή και η εθελοντική συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι δυο διαστάσεις που ευρέως συναντώνται στη βιβλιογραφία (Buckley, 2005). Ωστόσο, η εθελοντική συμβίωση δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστική προϋπόθεση μιας επιτυχημένης συνεργασίας, καθώς και χωρίς την ύπαρξη αυτής οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται εξίσου καλά (Mastropieri et al., 2005).

2.2.1.3. Ενταξιακή Σχολική Κουλτούρα και Διοικητική Υποστήριξη

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία τη συνεχή και ουσιαστική διοικητική υποστήριξη που ενστερνίζεται και εφαρμόζει ενταξιακές πρακτικές (Austin, 2001; Isherwood & Barger-Anderson, 2008; McDuffie, Scruggs, & Mastropieri, 2007; Pratt, 2014; Walther-Thomas, 1997). Σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικές απόψεις για την πρακτική της συνδιδασκαλίας, αλλά επισήμαναν την ανάγκη μιας ευρείας διοικητικής υποστήριξης, όπως η καθιέρωση χρόνου εντός του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων για την από κοινού οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επιμόρφωση σε πρακτικές συνδιδασκαλίας και η δυνατότητα επιλογής των συνδιδασκάλων (Scruggs et al., 2007).

Οι Cook και Friend (1995) αναφέρουν τα χαρακτηριστικά της σχολικής διοίκησης που προάγουν και προωθούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η θετική και συνεχή διοικητική υποστήριξη βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να θέτουν προτεραιότητες, να οργανώνουν από κοινού το πρόγραμμά τους, ενώ παράλληλα τους παρέχει κίνητρα και πόρους για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Καλλιεργεί την αίσθηση μιας συνεργατικής κουλτούρας και την ενισχύει με την απαραίτητη προετοιμασία των συνδιδασκόντων. Δίνει ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και καθιερώνει στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα τον επιπλέον

χρόνο που χρειάζονται οι συνδιδάσκοντες για την από κοινού οργάνωση της διδασκαλίας τους (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Η διοικητική υποστήριξη μπορεί σε μεγάλο βαθμό είτε να εμποδίσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας είτε να τη βελτιώσει και να συμβάλλει στην επιτυχία της (Murawski, 2010; Rice, & Zigmond, 2000; Strogilos et al., 2015).

2.2.1.4. Κοινός Χρόνος για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό

Η αμοιβαία διάθεση χρόνου από τους συνδιδάσκοντες για επικοινωνία και για έναν από κοινού σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός παράγοντας για μία αποτελεσματική και επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Buckley, 2005; Kohler-Evans, 2006; Scruggs et al., 2007). Ο κοινός χρόνος σχεδιασμού, ιδιαίτερα στην αρχή της εκπαιδευτικής χρονιάς, αποτέλεσε μείζον θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και υπήρξε σημείο αναφοράς σε αρκετές έρευνες (Dieker & Murawski, 2003; Walther-Thomas, 1997; Pratt, 2014).

Η θεσμοθέτηση κοινού χρόνου για εκπαιδευτικό σχεδιασμό από τις διοικήσεις των σχολείων, ως εβδομαδιαία πρακτική, συμβάλλει στην οργάνωση της συνεργατικής διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Austin, 2001; Scruggs et al., 2007; Walther-Thomas, 1997). Στην έρευνα των Strogilos και Tragoulia (2013) η συνδιδασκαλία από τους ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζεται ως ατομική υπόθεση και δεν κρίνεται απαραίτητη η κοινή διάθεση χρόνου για την οργάνωση της. Η λαθεμένη αυτή αντίληψη ενισχύεται και διαγιγνώσκεται από τον τρόπο οργάνωσης της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, & Παπαδημητρίου, 2013).

2.2.1.5. Επιμόρφωση σε Πρακτικές Συνδιδασκαλίας

Η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τον τρόπο εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αποτελεί μια πρωταρχική ανάγκη των συνδιδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανασφαλείς να εμπλακούν σε συνεργατικές πρακτικές, λόγω της ελλιπής κατάρτισής τους (Scruggs et al., 2007). Η επιμόρφωση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής των μοντέλων συνδιδασκαλίας, ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Friend et al., 2010; McDuffie et al., 2007).

Ο ρόλος της επιμόρφωσης είναι διττός. Σε ένα πρώτο επίπεδο λειτουργεί προληπτικά, αφού ενημερώνει και προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα συνεργατικών πρακτικών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο λειτουργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας την αναμενόμενη βοήθεια κατά τη διάρκεια εφαρμογής των συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας στις σχολικές αίθουσες (Cook & Friend, 1995). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν την ανάγκη που υπάρχει για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, τα χαρακτηριστικά και τα είδη των αναπηριών, τις στρατηγικές διδασκαλίας που απαιτούνται για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες, τις επικοινωνιακές, συνεργατικές δεξιότητες (Cook & Friend, 1995; Keefe & Moore, 2004; Pratt, 2014; Strogilos & Tragoulia, 2013; Walther-Thomas, 1997). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη την επαρκή και ποιοτική κατάρτιση στις τεχνικές της συνεργατικής διδασκαλίας, ώστε να εξασφαλιστεί η επάρκεια τους, εφόσον τους ανατεθεί να διδάξουν σε μια ενταξιακή τάξη (Austin, 2001).

2.2.2. Οφέλη της Συνδιδασκαλίας

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και η σχολική διοίκηση αντιμετωπίζουν τη συνδιδασκαλία ως μια πολλά υποσχόμενη θετική ενταξιακή πρακτική (Thousand, Villa, & Nevin, 2006; McDuffie et al., 2007). Κατά την εφαρμογή της έχουν αναφερθεί επαγγελματικά οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικά, ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές (Scruggs et al., 2007; Strogilos et al., 2015). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονται στην ίδια τάξη με μαθητές τυπικής ανάπτυξης και αυτό συμβάλλει στη μείωση του στιγματισμού και της περιθωριοποίησης λόγω της απομάκρυνσής τους από την τάξη για μια εξατομικευμένη εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και αναπτύσσουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους (Walther-Thomas, 1997). Επαγγελματικά οφέλη και για τους συνδιδάσκοντες, καθώς έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναφέρουν την απόκτηση περισσότερων γνώσεων σχετικά με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν βελτίωση στις στρατηγικές διδασκαλίας και στη διαχείριση της συμπεριφοράς (McDuffie et al., 2007).

2.3. Διαφοροποίηση

Είναι πλέον γενική παραδοχή ότι στα σχολεία φοιτούν μαθητές, που χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ετερογένεια: πολιτισμική, οικονομική, γλωσσική, με διαφορετικές ατομικές ανάγκες, ικανότητες και μαθησιακά στυλ (Gartin, Murdick, Imbeau, & Perner, 2002). Η διαφοροποίηση αποτελεί μία βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση, αλλά και την επιτυχημένη εμπλοκή των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και ένα μέσο για την αντιμετώπιση του ζητήματος της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη (Fisher & Frey, 2001; Janney & Snell, 2004; 2006; Kurth & Keegan, 2014; Tomlinson et al., 2003).

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί προκειμένου να συλλάβουν την έννοια και να περιγράψουν τον όρο «διαφοροποίηση». Η Gartin και οι συνεργάτες της (2002) αναφέρονται στον όρο διαφοροποίηση ως «τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας χρησιμοποιώντας στρατηγικές που απευθύνονται στις δυνάμεις των μαθητών, στα ενδιαφέροντα, στις δεξιότητες και στην ετοιμότητα τους μέσα σε ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης» (σσ. 12). Οι Renzulli και Reis (1997) ορίζουν τη διαφοροποίηση ως την προσαρμογή

της διδακτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ενώ σύμφωνα με την Unesco είναι «η διαδικασία τροποποίησης ή προσαρμογής του προγράμματος σπουδών ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα ικανότητας των μαθητών σε μια τάξη» (2004, σσ. 109).

Η Tomlinson (1999) περιγράφει τα βασικά συστατικά στοιχεία της διαφοροποίησης, που κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του. Σε μια διαφοροποιημένη τάξη ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις βασικές έννοιες, αρχές και δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να μάθουν και αναλόγως οργανώνει τη διδασκαλία του. Οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των μαθητών και να ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες τους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαρκής, διαγνωστική και να βρίσκεται σε αλληλένδετη σχέση με τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης και αναλόγως προβαίνει σε κατάλληλες διαφοροποιήσεις. Μπορεί να προσαρμόσει ένα ή περισσότερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος (περιεχόμενο, διαδικασία, μαθησιακό προϊόν) σε σχέση με ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά των μαθητών του (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ) (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson, 1999).

Το περιεχόμενο (τι θα διδαχτεί) αναφέρεται στις έννοιες και στις δεξιότητες που θα μάθουν οι μαθητές, καθώς και στα υλικά μέσω των οποίων θα επιτευχθεί η μάθηση. Η διαδικασία (πώς θα γίνει η επεξεργασία του περιεχομένου) περιγράφει και είναι συνώνυμη με τις δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές. Τα μαθησιακά προϊόντα (πώς δείχνει ο μαθητής τι έμαθε) είναι οι τρόποι έκφρασης μέσα από τους οποίους οι μαθητές επιδεικνύουν και επεκτείνουν όσα έχουν μάθει (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson & Eidson, 2003). Αντίστοιχα, τα τρία χαρακτηριστικά των μαθητών που υποδεικνύουν την ανάγκη για διαφοροποιήσεις είναι η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ. Η ετοιμότητα είναι το σημείο όπου ο μαθητής μπορεί να εισαχθεί σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα. Τα ενδιαφέροντα αναφέρονται στην περιέργεια, στο πάθος του μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα. Το μαθησιακό προφίλ έχει να κάνει με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Αυτό μπορεί να εξαρτάται από τις νοητικές προτιμήσεις, το φύλο, την κουλτούρα, ή το στυλ μάθησης (Tomlinson, 2001).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη ο εκπαιδευτικός σέβεται τις ομοιότητες και τις διαφορές των μαθητών και προσφέρει ευχάριστες δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς (Tomlinson, 1999). Σε συνεργασία με τους μαθητές του θέτουν τους μαθησιακούς στόχους και παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαφοροποιημένη τάξη είναι μαθητοκεντρική, που χαρακτηρίζεται και διέπεται από ευελιξία. Η ευελιξία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, την επιλογή και τη χρήση των

παιδαγωγικών υλικών, την ομαδική και ατομική εργασία, τη σύνθεση των ομάδων, τη διαχείριση του χρόνου, των δραστηριοτήτων και των διδακτικών στρατηγικών (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Eidson, 2003).

Ο καθολικός σχεδιασμός μάθησης είναι ένα σχετικά καινούριο θεωρητικό πλαίσιο που δεν αντικαθιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης θα πρέπει να είναι ενσωματωμένες στη φύση και στις προδιαγραφές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση και η πρόοδος μαθητών που έχουν διαφορετικό υπόβαθρο, γνώσεις και δεξιότητες (CAST, 1998 – 1999; Orkwis & McLane, 1998; Rose & Gravel, 2010). Ένα άκαμπτο και κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ικανοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών και για αυτό ενυπάρχει η ανάγκη να προωθείται η ευελιξία σε τρία επίπεδα: πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, πολλαπλά μέσα έκφρασης και πολλαπλές ευκαιρίες εμπλοκής (Kurth, 2013; Wehmeyer, 2002; 2006a; 2006b; Wehmeyer, Lance, & Bashinski, 2002).

2.3.1. Διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος

Οι Renzulli και Reis (1997) αναφέρονται σε πέντε διαστάσεις που μπορεί να διαφοροποιηθεί το γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών: περιεχόμενο, διαδικασία, προϊόν, οργάνωση και διαχείριση της τάξης και η δέσμευση του εκπαιδευτικού να γίνει και ο ίδιος μαθητευόμενος. Παρόλο που είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός που να αναφέρεται εξειδικευμένα στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ωστόσο κοινό σημείο αποτελεί η ανάγκη διαφοροποιήσεων στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, στη διαδικασία/επεξεργασία του, στο μαθησιακό περιβάλλον, στα παιδαγωγικά υλικά και στα μαθησιακά αποτελέσματα/ μεθόδους αξιολόγησης (Bearne, 1996; Gartin et al., 2002; Tomlinson, 1999; Ware et al., 2011).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούν συχνά τα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος καθιστώντας το αδιαφοροποίητο σε έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό (Soukup, Wehmeyer, Bashinski, & Bovaird, 2007; Strogilos et al., 2015; Wehmeyer et al., 2003; Ware et al., 2011). Ταυτόχρονα, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση ευέλικτων, μικρών και συνεργατικών ομάδων αποφέρουν μαθησιακά, κοινωνικά, ατομικά οφέλη για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Slavin, 1990; 2015).

Ωστόσο, ο συνηθέστερος τρόπος δόμησης της τάξης είναι η διδασκαλία στην ολομέλεια και η ατομική εργασία των μαθητών (Eccles & Roeser, 1999; Galton et al., 1999; Ware et al., 2011).

2.3.1.1. Διαφοροποίηση Περιεχομένου - Υλικών

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται στις απαραίτητες τροποποιήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή και των υλικών προκειμένου να υποστηριχτεί η μάθηση (Gartin et al., 2002). Οι Janney και Snell (2004) περιγράφουν τρεις τύπους διαφοροποιήσεων του αναλυτικού προγράμματος. Το εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα (supplementary curricular), όπου συμπληρώνονται οι μαθησιακοί στόχοι με την προσθήκη βασικών δεξιοτήτων, κοινωνικών ή και στρατηγικών μάθησης. Το απλοποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα (simplified curricular), όπου οι στόχοι είναι πιο απλοί και μειώνεται η δυσκολία του μαθήματος. Τέλος, το εναλλακτικό (alternative curricular) αφορά την προσθήκη στόχων και περιεχομένου, που δεν συμπεριλαμβάνονται στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Ο Wehmeyer και οι συνεργάτες του (2001) κάνουν λόγο για τρία είδη διαφοροποιήσεων – τροποποιήσεων του προγράμματος σπουδών: την προσαρμογή, την επαύξηση και το εναλλακτικό. Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (adaptation curriculum) αναφέρεται στην τροποποίηση του περιεχομένου του, στον τρόπο που παρουσιάζεται, αναπαριστάται και στον τρόπο που οι μαθητές εμπλέκονται και αντιδρούν σε αυτό. Η επαύξηση (augmentation curriculum) είναι η επέκταση και ενίσχυση του προγράμματος σπουδών με μεταγνωστικές και εκτελεστικές στρατηγικές με στόχο τον εφοδιασμό των μαθητών με δεξιότητες, που κρίνονται απαραίτητες για τη μεγιστοποίηση της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, το εναλλακτικό πρόγραμμα σπουδών (alteration curriculum) συμπεριλαμβάνει δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης και λειτουργικές δεξιότητες που δεν υπάρχουν στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Η ταξινόμηση αυτή του Wehmeyer και των συνεργατών του (2001) σε γενικές γραμμές επικαλύπτεται με αυτή των Janney και Snell (2004) ή ακόμη σε ορισμένες περιπτώσεις ταυτίζεται (Lee et al., 2006; Wehmeyer et al., 2001).

2.3.1.2. Διαφοροποίηση της Διαδικασίας/Επεξεργασίας

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας είναι η δομή που στηρίζει το περιεχόμενο και είναι συνώνυμη με τις δραστηριότητες. Βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες, ιδέες, δεξιότητες και το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκονται (Gartin et al., 2002). Οι αποτελεσματικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ευελιξία, έχουν νόημα για τους μαθητές, προωθούν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους

εργασίας (Tomlinson & Eidson, 2003). Στρατηγικές που διαφοροποιούν τις δραστηριότητες είναι: οι σταθμοί διδασκαλίας, η διδασκαλία σε επίπεδα, τα συμβόλαια μάθησης, οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, οι προσωπικές ατζέντες (κατάλογοι εργασιών), τα ημερολόγια μάθησης, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, οι εργαστηριακές δράσεις, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson, 2001). Οι τεχνικές αυτές δεν αποτελούν μαγικές συνταγές, αλλά επιλογές και εκπαιδευτικά εργαλεία που ο εκπαιδευτικός τα αξιοποιεί ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (Tomlinson, 1999).

2.3.1.3. Διαφοροποίηση του Τελικού Προϊόντος-Αξιολόγηση

Το τελικό προϊόν (ή μαθησιακά αποτελέσματα) είναι το μέσον με το οποίο ο μαθητής αποδεικνύει ότι έχει κατακτήσει το περιεχόμενο του μαθήματος, πρόκειται δηλαδή για εργασίες εμπέδωσης, όπου εφαρμόζεται και παρουσιάζεται η νεοαποκτηθείσα γνώση ή δεξιότητα (Gartin et al., 2002; Tomlinson & Eidson, 2003). Τριπλή είναι σημασία του τελικού προϊόντος: α) φέρει πληροφορίες για την επίδοση και την πρόοδο του μαθητή, β) έχει την προσωπική σφραγίδα του μαθητή, καθώς εφαρμόζει και επιδεικνύει τι έχει μάθει γ) χρησιμοποιείται ως αξιολόγηση επίτευξης των μαθησιακών στόχων και ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Παντελιάδου, 2008; Tomlinson, 2001; ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003; 2006).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιδεικνύουν αυτά που έχουν μάθει με μια ποικιλία τρόπων έκφρασης οι οποίοι αντανακλούν τόσο τη γνώση, όσο και την ικανότητα τους να χειρίζονται ιδέες, να τις εφαρμόζουν και να τις επεκτείνουν. Οι διαφοροποιημένες εργασίες αξιολόγησης δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να δείξουν αυτό που έμαθαν, να εφαρμόσουν νέες δεξιότητες και να διευρύνουν περαιτέρω τις γνώσεις τους. Το τελικό προϊόν δεν περιορίζεται μόνο στους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης (προφορικές ή γραπτές απαντήσεις), αλλά υπάρχουν ποικίλα και πρωτότυπα τελικά προϊόντα που ανταποκρίνονται στην διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Tomlinson, 1999).

2.3.1.4. Διαφοροποίηση και Οργάνωση Μαθησιακού Περιβάλλοντος

Το μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί τον χώρο όπου συντελείται η μάθηση και περιλαμβάνει την ευρύτερη δομή του σχολείου και ειδικότερα της σχολικής τάξης. Τρεις είναι οι βασικοί τομείς που συστήνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον: η φυσική διαρρύθμιση της τάξης, οι εκπαιδευτικές ομάδες και το γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης. Οι τομείς αυτοί βρίσκονται

σε σχέση αλληλεπίδρασης και μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Gartin et al., 2002).

Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τη φυσική διαρρύθμιση της τάξης, ώστε να δημιουργηθεί ένα οικείο, άνετο και λειτουργικό μαθησιακό περιβάλλον (Gartin et al., 2002). Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να τροποποιηθεί το περιβάλλον με τέτοιον τρόπο, ώστε να προνοείται η ύπαρξη ενός ιδιωτικού θρανίου μέσα στην σχολική αίθουσα και μια στρατηγική τοποθέτηση των θρανίων (π.χ. μακριά από θορύβους). Ωστόσο, η ύπαρξη ενός ιδιαίτερου και ξεχωριστού χώρου για ανεξάρτητη εργασία δεν θα πρέπει να ταυτιστεί με την απομόνωση και να στιγματιστεί με την ετικέτα του διαχωρισμού (Janney & Snell, 2006; Miller, 2002).

Δεύτερο στοιχείο ενός διαφοροποιημένου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι η χρήση ευέλικτων ομαδοποιήσεων (Gartin et al., 2002). Οι ομαδοποιήσεις διακρίνονται στην ομαδική διδασκαλία, τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, την ένα προς ένα διδασκαλία, την ατομική, ανεξάρτητη εργασία, τις συνεργατικές ομάδες μάθησης και τα ζεύγη συνομήλικων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενσωματώνει στη διαδικασία της μάθησης διαφορετικές και ευέλικτες μορφές ομαδοποιήσεων, ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται μέλη της τάξης. Τέλος, το κλίμα της τάξης και οι θετικές σχέσεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών αποτελεί σημαντική πτυχή για ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον. Τα δίκτυα συνομήλικων και ο κύκλος των φίλων είναι δυο προσεγγίσεις που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, για να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με αναπηρίες (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2010).

2.3.2. Διαφοροποίηση και Πρόσβαση Μαθητών με ΕΕΑ στο Γενικό Εκπαιδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης σε αρκετές έρευνες. Προβάλλεται και αναδεικνύεται η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διαφοροποίηση των στοιχείων του προγράμματος σπουδών και της επιτυχημένης συμμετοχής και εμπλοκής των μαθητών με ΕΕΑ σε αυτό (Fisher & Frey, 2001; Janney & Snell, 2004; 2006; Kurth & Keegan, 2014). Οι έρευνες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σπάνια διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (Strogilos et al., 2015, Tomlinson et al., 2003; Ware et al., 2011). Ακόμη και όταν οι διαφοροποιήσεις εφαρμόζονται αυτές είναι αναποτελεσματικές, γιατί δεν είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένες και αποτελούν αυτοσχεδιασμοί της στιγμής (Stradling & Saunders, 1993).

Σύμφωνα με τις έρευνες των Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker και Agran (2003) και των Soukup, Wehmeyer, Bashinski και Bovaird (2007) οι μαθητές με ΕΕΑ που η εκπαίδευσή τους λάμβανε χώρα στη γενική αίθουσα διδασκαλίας είχαν μεγαλύτερη πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα και ασχολούνταν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε δραστηριότητες συμβατές με το αυτό. Παράγοντες που επηρέαζαν την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ήταν ο βαθμός αναπηρίας, το είδος της τάξης και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό

πρόγραμμα (Wehmeyer et al., 2003). Συγκεκριμένα, είχαν λιγότερες πιθανότητες να ασχοληθούν με δραστηριότητες εντός του προγράμματος σπουδών, όταν ο βαθμός της αναπηρίας ήταν μεγάλος, όταν η διδασκαλία πραγματοποιούνταν σε ειδική τάξη και όταν ασχολούνταν με δραστηριότητες του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) (Wehmeyer et al., 2003).

Η συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ σε δραστηριότητες που απορρέουν από το γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν συνοδευόταν και με τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις του προγράμματος σπουδών. Η προσαρμογή του περιεχομένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ήταν ελάχιστη, ενώ η επαύξησή του ανύπαρκτη. Δηλαδή, δεν υπήρχε η ανάλογη διδασκαλία στρατηγικών για να μπορέσουν οι μαθητές αποτελεσματικά να προοδεύσουν στα πλαίσια της γενικής τάξης (Soukup et al., 2007; Wehmeyer et al., 2003). Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Strogilos, Tragoulia και Kaila (2015), καθώς η παρουσία των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη συχνά παρερμηνεύονταν και ταυτιζόταν με την πρόσβαση και την επιτυχημένη εμπλοκή τους στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, χωρίς όμως να γίνονται οι απαραίτητες διαφοροποιήσεις (Soukup et al., 2007; Strogilos et al., 2015).

Η Ware και οι συνεργάτες της (2011) μελέτησαν σε μια εκτεταμένη έρευνα την πρόσβαση μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της Ιρλανδίας. Το 73% των μαθητών με ΕΕΑ απασχολούνταν σε εργασίες ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους και μόνο το 11% σε διαφοροποιημένες εργασίες (Ware et al., 2011). Ελάχιστα ήταν τα παραδείγματα χρήσης προσαρμοσμένων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέθηκαν με την προσαρμογή του περιεχομένου και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της Ware και των συνεργατών της (2011) αναδεικνύεται ο ρόλος του ειδικού βοηθητικού προσωπικού ως διαμεσολαβητή της διαφοροποίησης, καθώς η επιπρόσθετη βοήθεια που παρείχε ήταν ο πιο συχνός τρόπος με τον οποίο διαφοροποιούνταν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους όσον αφορά την οργάνωση τάξης, αλλά σπάνια χρησιμοποιούσαν ευέλικτους τρόπους ομαδοποίησης (Ware et al., 2011).

Οι Lee, Wehmeyer, Soukup και Palmer (2010) υπογραμμίζουν τις τροποποιήσεις ως ένα σημαντικό παράγοντα που εξασφαλίζει την πρόσβαση και την πρόοδο των μαθητών με αναπηρίες στη γενική τάξη. Διερευνήθηκε πώς οι τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επηρεάσουν ή να προβλέψουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών που είναι σημαντικές για την πρόοδο τους στο πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ύπαρξη διαφοροποίησης περιεχομένου συνοδευόταν

με μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και την αποφυγή διαταρακτικών και ανταγωνιστικών συμπεριφορών. Αυτό είχε και ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διαχείριση της τάξης και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lee et al., 2010).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών διαπραγματεύεται την πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ειδικότερα, ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια το διαφοροποιούν για να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Soukup et al., 2007; Strogilos et al., 2015; Tomlinson et al., 2003; Ware et al., 2011; Wehmeyer et al., 2003). Η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία ενός ενήλικα, συνήθως του ειδικού παιδαγωγού (Ware et al., 2011). Επιπλέον, εξαρτάται από τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας, το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τον χώρο που πραγματοποιείται η διδασκαλία (Soukup et al., 2007; Wehmeyer et al., 2003). Η εκπαιδευτική βαθμίδα είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχημένη πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η σχολική βαθμίδα, αυξάνεται και το χάσμα ανάμεσα στους μαθησιακούς στόχους και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες (Wehmeyer et al., 2003).

2.4. Ερευνητικός Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει την πρόσβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Πώς εφαρμόζεται και πώς διαφοροποιείται το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνδιδασκαλίας;

2. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα;

2α) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασχολήθηκαν και ολοκλήρωσαν ίδιες ή διαφοροποιημένες δράσεις με αυτές των συνομήλικών τους, με ή χωρίς πρόσθετη βοήθεια;

2β) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν ίδιες ή διαφοροποιημένες δράσεις με αυτές των συνομήλικων τους, με ή χωρίς πρόσθετη βοήθεια;

2γ) Σε ποιο βαθμό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ασχολήθηκαν με ένα εναλλακτικό πρόγραμμα σπουδών ή δεν συμμετείχαν καθόλου στις δραστηριότητες της τάξης;

3. Μεθοδολογία

3.1. Ποιοτική Έρευνα

Η ποιοτική έρευνα εντάσσεται στο κονστρουκτιβιστικό ερευνητικό παράδειγμα όπου υπάρχει η θεωρητική παραδοχή ότι η πραγματικότητα δεν είναι μία και αντικειμενική, αλλά πρόκειται για κοινωνική κατασκευή. Οι άνθρωποι κατασκευάζουν και ερμηνεύουν με ενεργό τρόπο το περιβάλλον τους, γι' αυτό υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες και όχι μια αντικειμενική αλήθεια (Robson, 2010). Χρειάζεται, λοιπόν, να εξεταστούν τα φαινόμενα από την πλευρά των συμμετεχόντων σε αυτά. Ο ερευνητής και τα φαινόμενα της έρευνας είναι αδιαχώριστα, αλληλεπιδρούν, ο συλλογισμός είναι επαγωγικός και οι βασικοί μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων είναι οι ποιοτικοί με ευέλικτη δομή (Cohen & Manion, 1997).

Ο κύριος σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η περιγραφή και η αξιολόγηση της πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εν λόγω έρευνας επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, το ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008). Επιτρέπει τη λεπτομερή διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου σε βάθος και γίνεται προσπάθεια κατανόησής του χωρίς τη διατύπωση εκ των προτέρων κρίσεων. Διεξάγεται σύμφωνα με τη νατουραλιστική μέθοδο, δηλαδή στο φυσικό χώρο όπου διαδραματίζονται οι συμπεριφορές και οι διαδικασίες που μελετώνται. Ο ρόλος του ερευνητή είναι ενεργός, έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να αντιληφθεί τα πράγματα μέσα από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων (Robson, 2010). Τα βασικά

χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας συνάδουν με τον σκοπό και τη φύση της παρούσας έρευνας και γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της (Ιωσηφίδης, 2008).

Ταυτόχρονα, στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη λίστα ελέγχου που αποτέλεσε σημαντικό κομμάτι του πρωτόκολλου παρατήρησης. Αναλύθηκαν με συχνότητες και ποσοστά αποτυπώνοντας τη συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ στη μαθησιακή διαδικασία και δίνοντας στοιχεία για τον βαθμό πρόσβασής τους στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

3.2. Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια ερευνητική στρατηγική που έχει καθιερωθεί από τις κοινωνικές επιστήμες και έχει εφαρμοστεί κατά καιρούς σε διαφορετικές επιστημονικές περιοχές (εκπαίδευση, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία, εγκληματολογία κ.α.) (Robson, 2010). Ο Yin (2014) ορίζει την μελέτη περίπτωσης ως μια στρατηγική έρευνας που περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου, σύγχρονου φαινομένου σε βάθος, όπως αυτό διαδραματίζεται στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Χαρακτηριστικά στοιχεία της μελέτης περίπτωσης είναι α) η επικέντρωση της έρευνας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (ή σε ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων) και β) η ανάδειξη της σημασίας του πλαισίου-περιβάλλοντος, όπου διαδραματίζεται η συγκεκριμένη περίπτωση. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά (Robson, 2010).

Ο όρος «περίπτωση» δύσκολα μπορεί να οριοθετηθεί και να προσδιοριστεί επακριβώς, καθώς μπορεί να αναφέρεται σε ένα μεμονωμένο άτομο ή και σε πιο σύνθετες και πολλαπλές μελέτες περίπτωσης. Μπορεί να διεξαχθεί σε μια ομάδα, σε έναν θεσμό, σε μια γειτονία, σε μια υπηρεσία και σε πολλές άλλες περιστάσεις. Ο Robson (2010) καταγράφει κάποιους τύπους μελέτης περίπτωσης, αυτοί είναι: α) η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης, β) το σύνολο μεμονωμένων περιπτώσεων, γ) η μελέτη κοινότητας, δ) η μελέτη κοινωνικής ομάδας, ε) οι μελέτες οργανισμών και θεσμών και γ) οι μελέτες γεγονότων, ρόλων και σχέσεων. Ο σκοπός της έρευνας σε μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι διερευνητικός ή επιβεβαιωτικός. Στην πρώτη περίπτωση διερευνάται τι συμβαίνει σε μια νέα κατάσταση, οπότε και το σχέδιο είναι

ευέλκτο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση έχουν προηγηθεί παρόμοιες έρευνες και είναι δυνατή η προπαρασκευή ενός σχεδίου (Cohen & Manion, 1997; Robson, 2010).

3.2.1. Καθορισμός Μελέτης Περίπτωσης

Η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική επιλέχτηκε, γιατί δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί σε βάθος και εύρος ο σκοπός της έρευνας, η πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα την προσχολικής εκπαίδευσης σε τάξεις με παράλληλη στήριξη, όπως αυτή εφαρμόζεται εντός του σχολικού πλαισίου (Robson, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως μελέτη περίπτωσης ορίζεται το ζεύγος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην προσχολική εκπαίδευση σε τάξεις συνδιδασκαλίας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της ειδικής και γενικής αγωγής και ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Thomas (2011) το ερευνητικό σχέδιο της μελέτης περίπτωσης απαρτίζεται από δυο βασικά συστατικά στοιχεία, το υποκείμενο (subject) και ένα αναλυτικό πλαίσιο, το αντικείμενο της έρευνας (object). Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι συνδιδάσκουσες νηπιαγωγοί και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ το αντικείμενό της ήταν η περιγραφή και η αξιολόγηση της πρόσβασης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως καταγράφηκε από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

3.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα μελετήθηκαν 11 μελέτες περίπτωσης. Η κάθε μία αποτελούνταν από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που λάμβανε παράλληλη στήριξη. Αρχική πρόθεση της ερευνήτριας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, επιλέγει όμως ένα ομοιογενές δείγμα (Robson, 2010). Οι συμμετέχοντες επιλεχτήκαν βάση τριών κριτηρίων: α) η περιοχή του σχολείου (Νομοί Μαγνησίας και Λάρισας), β) η εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή η προσχολική εκπαίδευση και γ) να υφίσταται παράλληλη στήριξη σε έναν ή περισσότερους μαθητές με ΕΕΑ.

Το ηλικιακό φάσμα των μαθητών (N=11) κυμάνθηκε από 5 έως 7 ετών, με μέσο όρο ηλικίας 6 ετών (βλ. Πίνακα 1). Η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αγόρια (N=10) και ένα κορίτσι (N=1). Όσον αφορά τη διάγνωση, έξι μαθητές είχαν διαγνωστεί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (ΥΛΑ), ένας μαθητής με Σύνδρομο Asperger (ΣΑ), δυο μαθητές με Αυτισμό Μέσης Λειτουργικότητας και Νοητική Καθυστέρηση/ Ανωριμότητα (ΜΛΑ-NK), ένας μαθητής με Αυτισμό Χαμηλής Λειτουργικότητας (ΧΛΑ) και μια μαθήτρια με Προβλήματα Όρασης (ΠΟ)).

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να συμπεριλάβει στο δείγμα της μαθητές με διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από τον Νόμο 3699/2008. Το γεγονός αυτό δεν κατέστη δυνατόν, αφενός λόγω της περιορισμένης ένταξης των παιδιών με σημαντικές αναπηρίες σε γενικά σχολικά πλαίσια και αφετέρου, λόγω των χρονικών και γεωγραφικών περιορισμών κατά τη συλλογή των δεδομένων. Η πλειοψηφία των μαθητών με

ΕΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διαγνωστεί στο φάσμα αυτισμού, ωστόσο κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθεί και η μαθήτρια με τα προβλήματα όρασης.

Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις της ηλικίας των μαθητών και ο Πίνακας 2 τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Πίνακας 1: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις της Ηλικίας των Μαθητών

	Ηλικία			
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μεγαλύτερη Τιμή	Μικρότερη Τιμή
Μαθητές (N=11)	6	0,45	7	5

Πίνακας 2: Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητών

	Μελέτη Περίπτωσης	Φύλο	Ηλικία	Τάξη	Διάγνωση
	A	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός μέσης λειτουργικότητας με δυσκολίες επικοινωνίας και νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα
	B	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	Γ	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	Δ	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	E	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	ΣΤ	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός χαμηλής λειτουργικότητας
	Z	Κορίτσι	6	Νήπια	Προβλήματα όρασης
	H	Αγόρι	7	Νήπια	Αυτισμός μέσης λειτουργικότητας, με δυσκολίες επικοινωνίας, νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα και προβλήματα λόγου/ομιλίας
	Θ	Αγόρι	6	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας
	I	Αγόρι	6	Νήπια	Σύνδρομο Asperger και δυσκολίες επικοινωνίας
	K	Αγόρι	5	Νήπια	Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας και προβλήματα λόγου/ομιλίας
Σύνολο	N	11	11	11	11

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν όλες γυναίκες (N=22). Για τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (N=11) ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 31,18 έτη με τυπική απόκλιση των τιμών της ηλικίας 6,43 έτη, ενώ ο μέσος όρος της συνολικής τους εκπαιδευτικής εμπειρίας ήταν 3,57 έτη με τυπική απόκλιση 2,39 έτη. Το ηλικιακό εύρος των εκπαιδευτικών

ειδικής αγωγής κυμάνθηκε από 23 έως 48 χρονών. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (N=11) είχαν μέσο όρο ηλικίας 44,27 έτη με τυπική απόκλιση των τιμών της ηλικίας 4,67 έτη και συνολική εκπαιδευτική εμπειρία 16,99 έτη με τυπική απόκλιση 4,98 έτη. Το ηλικιακό τους εύρος κυμάνθηκε από 38 έως 52 χρονών. Η ηλικία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και η συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία ήταν συγκριτικά μεγαλύτερη από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ μικρή διδακτική εμπειρία σε τάξεις, όπου πραγματοποιείται η παράλληλη στήριξη. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας για τις νηπιαγωγούς γενικής αγωγής ήταν 1,79 έτη, ενώ για τις ειδικής αγωγής ήταν 2,81 έτη (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις

	Ηλικία				Έτη συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας				Έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας			
	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Μικρότερη τιμή	Μεγάλότερη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Μικρότερη τιμή	Μεγάλότερη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Μικρότερη τιμή	Μεγάλότερη τιμή
Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής (N=11)	44,27	4,67	38	52	16,99	4,98	10,3	25	1,79	1,60	0,3	5
Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (N=11)	31,18	6,43	23	48	3,57	2,39	0,5	8	2,81	2,16	0,5	8

Αναφορικά με τη βασική κατάρτιση των συμμετεχουσών, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είχαν βασικό πτυχίο στη γενική αγωγή, εκτός από τρεις εκπαιδευτικούς που είχαν βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που εργαζόταν ως ειδικοί νηπιαγωγοί είχαν μεταπτυχιακή ή και διδακτορική εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, εκτός από δυο νηπιαγωγούς που είχαν παρακολουθήσει το επιμορφωτικό σεμινάριο των 400 ωρών στην ειδική αγωγή (βλ. Πίνακα 5). Σχετικά με την κατάρτιση στη διαφοροποίηση, όλες οι νηπιαγωγοί που εργάζονταν ως ειδικοί εκπαιδευτικοί είχαν καταρτιστεί στη διαφοροποίηση (N=11, 100%) και μόνο δυο από τις νηπιαγωγούς γενικής αγωγής (N=2, 18,18%) (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Εκπαίδευση στη Διαφοροποίηση

			Εκπαίδευση στη διαφοροποίηση		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Εργασία ως:	Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής	Συχνότητα	2	9	11
		Ποσοστό	18,18%	81,82%	100,0%
	Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής	Συχνότητα	11	0	11
		Ποσοστό	100,0%	0,0%	100,0%

Πίνακας 5: Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικών

Μέλητη Περίπτωσης	Φύλο	Ηλικία	Συνολική εκπ/κή εμπειρία (χρόνια)	Εκπ/κή εμπειρία σε τάξεις συνδιδα-σκαλίας (χρόνια)	Εργασία ως:	Εκπ/κή βαθμίδα	Βασική κατάρτιση	Μετεκπαίδευση	Περιοχή σχολείου	Συνολικός αριθμός μαθητών	Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ	Εκπ/ση στη διαφοροποίηση
A	Γυναίκα	23	0,5	0,5	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Ειδικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	17	1	Ναι
	Γυναίκα	52	19,3	0,5	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Εξομοίωση πτυχίου	Μεγάλη πόλη	17	1	Ναι
B	Γυναίκα	28	5,4	1,0	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Επιμορφωτικό Σεμινάριο 400 ωρών	Μεγάλη πόλη	19	1	Ναι
	Γυναίκα	45	21,0	1,0	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μαράσλειο Διδασκαλείο, Γενική Αγωγή	Μεγάλη πόλη	19	1	Ναι
Γ	Γυναίκα	29	3,0	3,0	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Μεγάλη πόλη	14	1	Ναι
	Γυναίκα	40	16,7	0,8	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	14	1	Όχι
Δ	Γυναίκα	29	3,0	3,0	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Μεγάλη πόλη	15	1	Ναι
	Γυναίκα	38	10,3	2,0	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	15	1	Όχι

Ε	Γυναικά	27	0,5	0,5	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Μεγάλη πόλη	19	1	Ναι
	Γυναικά	46	14,3	4,0	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	19	1	Όχι
ΣΤ	Γυναικά	28	4,0	2,0	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Χωριό	16	1	Ναι
	Γυναικά	40	14,0	1,0	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Χωριό	16	1	Όχι
Ζ	Γυναικά	48	8,0	8,0	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	Μεγάλη πόλη	14	1	Ναι
	Γυναικά	42	11,8	0,3	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	14	1	Όχι
Η	Γυναικά	35	2,7	2,7	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Επιμορφωτικό Σεμινάριο 400 ωρών	Μεγάλη πόλη	16	1	Ναι
	Γυναικά	50	25	3	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μετεκπαίδευση στη Γενική Αγωγή (Μαράσλειο Διδασκαλείο)	Μεγάλη πόλη	16	1	Όχι
Θ	Γυναικά	32	7	5	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	Μεγάλη πόλη	18	1	Ναι
	Γυναικά	40	14,5	5	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	18	1	Όχι
Ι	Γυναικά	32	2,6	2,6	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	Μεγάλη πόλη	14	1	Ναι
	Γυναικά	49	25	2	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	14	1	Όχι
Κ	Γυναικά	32	2,6	2,6	Εκπ/κός Ειδικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	Μεγάλη πόλη	17	1	Ναι
	Γυναικά	45	15	0,3	Εκπ/κός Γενικής Αγωγής	Νηπια γωγείο	Πτυχίο Γενικής Αγωγής	-	Μεγάλη πόλη	17	1	Όχι
Ν		22	22	22	22	22	22	13	22	22	22	22

3.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Τον Μάιο του 2015 πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του πρωτόκολλου παρατήρησης σε ένα νηπιαγωγείο της ευρύτερης περιοχής του Νομού της Μαγνησίας. Με τον έλεγχο αυτόν αποτιμήθηκε η δομή, η ευχρηστία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου που θα χρησιμοποιούνταν στην έρευνα για τη συλλογή των δεδομένων. Η πιλοτική έρευνα έδειξε ότι η κλείδα παρατήρησης ήταν κατάλληλα διαρθρωμένη και έτσι δεν κρίθηκε απαραίτητη η οποιαδήποτε τροποποίησή της.

Η διαδικασία των παρατηρήσεων άρχισε τον Μάιο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2015. Το δείγμα της έρευνας λήφθηκε από την πρωτοβάθμια των Νομών Μαγνησίας και Λαρίσης, ύστερα από την κατάθεση του έντυπου «Έγκριση Διεξαγωγής της Έρευνας» που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ερχόταν σε τηλεφωνική επικοινωνία με το εκάστοτε σχολείο, όπου και αποφαιζόταν κατόπιν συμφωνίας με τις νηπιαγωγούς ο χρόνος και η ημέρα που θα διεξαγόταν η παρατήρηση. Συνολικά, διεξήχθησαν 33 παρατηρήσεις (τρεις για κάθε μελέτη περίπτωσης), που η κάθε μια διήρκεσε 20 έως 30 λεπτά. Όλες οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρες που διεξάγονταν οι οργανωμένες δραστηριότητες και οι πρωινές καθημερινές ρουτίνες, σύμφωνα με το ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Πριν την παρατήρηση, η ερευνήτρια παρουσίαζε της ταυτότητάς της, τον σκοπό και τη φύση της έρευνας, τονίζοντας την ανωνυμία, την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών. Στη συνέχεια, καταθέτονταν το έγγραφο που διασφάλιζε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και η «Έγκριση Διεξαγωγής της Έρευνας», που είχε εκδοθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (βλ. Παράρτημα). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η ερευνήτρια ήταν ο αμέτοχος θεατής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παρατήρηση ως

συμμετοχή). Η θέση της στο χώρο της τάξης ορίζονταν από τις εκπαιδευτικούς, ώστε η παρουσία της να είναι διακριτική και να μην διαταραχτεί η ομαλή λειτουργία των δραστηριοτήτων και της τάξης.

Μετά τη διαδικασία της παρατήρησης ακολουθούσε άτυπη συζήτηση με τις εκπαιδευτικούς για τη δραστηριότητα, τους μαθησιακούς στόχους, αλλά και για τη επιβεβαίωση, αποσαφήνιση και διευκρίνιση των στοιχείων που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν το πρωτόκολλο παρατήρησης και να διατυπώσουν τη γνώμη τους, τη συμφωνία ή τη διαφωνία με αυτά που καταγράφονταν από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο με τα «Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού» και τα «Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή με ΕΕΑ» (βλ. Παράρτημα). Τα πρωτόκολλα παρατήρησης ταξινομήθηκαν με μια αναγνωριστική ταυτότητα για κάθε μελέτη περίπτωσης (Α, Β, Γ κ.λπ.), ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

3.5. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

3.5.1. Παρατήρηση

Η παρατήρηση είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων και μια τεχνική που χαρακτηρίζεται για την αμεσότητα της. Σε κάθε έρευνα ο ερευνητής προβαίνει σε κάποια μορφή παρατήρησης. Οι πράξεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων καταγράφονται με κάποιον τρόπο, περιγράφονται, αναλύονται και ερμηνεύονται. Η παρατήρηση μπορεί να διεξαχθεί στο φυσικό περιβάλλον (φυσική/νατουραλιστική/άμεση), όπου εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά είτε σε εργαστηριακές συνθήκες (εργαστηριακή/αναλογική/ελεγχόμενη) (Robson, 2010).

Η νατουραλιστική παρατήρηση δίνει άμεσες πληροφορίες για το περιβάλλον που διαδραματίζεται το υπό διερεύνηση φαινόμενο, καθώς και για την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων, όπως αυτή αναπτύσσεται στην καθημερινότητά τους (Robson, 2010). Οι πληροφορίες που συλλέγονται μέσω της παρατήρησης χαρακτηρίζονται για την αμεσότητά τους, γιατί βασίζονται στην άμεση παρατήρηση του ερευνητή και όχι στις υποδείξεις του αξιολογούμενου ή ενός τρίτου προσώπου, όπως συμβαίνει στις κλίμακες αυτοαναφοράς και στη συνέντευξη. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην άμεση παρατήρηση δεν χρειάζεται να είναι συγκεκριμένα, αλλά ο ίδιος ο ερευνητής κατασκευάζει το πρωτόκολλο παρατήρησης, που βασίζεται στις αρχές της νατουραλιστικής παρατήρησης και σχεδιάζεται ειδικά για τις αξιολογικές ανάγκες της συγκεκριμένης περίπτωσης. Τέλος, η μέθοδος της παρατήρησης μπορεί να πλαισιωθεί και να συμπληρωθεί και από άλλες τεχνικές συλλογής δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια (Robson, 2010).

Τα κύρια μειονεκτήματα της μεθόδου της παρατήρησης μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: Πρόκειται για μια χρονοβόρα, δύσκολη και επίπονη διαδικασία, καθώς οι παρατηρητές χρειάζεται να αφιερώσουν χρόνο κατά τη διεξαγωγή της παρατήρησης (Cohen &

Manion, 1997; Robson, 2010). Οι παρατηρητές θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι, έμπειροι και απόλυτα συγκεντρωμένοι, για να μπορούν να συλλαμβάνουν οπτικές και ακουστικές λεπτομέρειες. Ταυτόχρονα, η παρουσία των ερευνητών μπορεί ακούσια να επηρεάσει καταστάσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων (το φαινόμενο του πυγμαλίωνα και της αυτοεκπληρούμενης προφητείας). Επιπρόσθετα ζητήματα που θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την αξιοπιστία της παρατήρησης είναι οι μεροληψίες του παρατηρητή, όπως η επιλεκτική προσοχή, η μνήμη και η κωδικοποίηση των συμβάντων, η μεροληψία λόγω φιλικών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επιπλέον, απαιτείται σωστή οργάνωση και εφαρμογή της μεθόδου, ενώ ταυτόχρονα δεν υπάρχει σαφής καθορισμός του αριθμού των παρατηρήσεων που πρέπει να γίνουν, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να θεωρηθούν αξιόπιστα και έγκυρα (Robson, 2010).

3.5.2. Συμμετοχική και Δομημένη Παρατήρηση

Η συμμετοχική και η δομημένη παρατήρηση αποτελούν δυο διαφορετικές προσεγγίσεις της παρατήρησης. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ένα ποιοτικό είδος παρατήρησης, χρησιμοποιείται στα ευέλικτα σχέδια και προέρχεται από τον επιστημονικό χώρο της ανθρωπολογίας. Η δομημένη παρατήρηση είναι ένα ποσοτικό είδος παρατήρησης, εφαρμόζεται στα προκαθορισμένα σχέδια και έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε επιστημονικές μελέτες (Cohen & Manion, 1997; Robson 2010). Η δομημένη – συστηματική παρατήρηση είναι ένας τρόπος ποσοτικού προσδιορισμού της συμπεριφοράς. Η παρατήρηση είναι εστιασμένη με σχέδια κωδικοποίησης που έχουν προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς και κανόνες κωδικοποίησης. Ο ερευνητής είναι αδέσμευτος, αντικειμενικός παρατηρητής και αναλύει ποσοτικά, στατιστικά τα δεδομένα της έρευνας (Robson, 2010).

Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής προσπαθεί να γίνει μέλος στην υπό παρατήρηση ομάδα, να θεμελιώσει έναν ρόλο και να αποκωδικοποιήσει τις κοινωνικές συμβάσεις και τις συνήθειες της (Robson, 2010). Τα αρχικά δεδομένα του είναι μια προσπάθεια ερμηνείας της υπό παρατήρησης κατάστασης, ενώ στη συνέχεια συλλέγει και αναλύει τα δεδομένα ταυτόχρονα. Με κριτήριο τον βαθμό της συμμετοχής του παρατηρητή διακρίνονται τρία είδη συμμετοχικής παρατήρησης. Πλήρης συμμετοχή, όπου ο ερευνητής υποκρύπτει την ιδιότητα του και προσπαθεί να αποτελέσει μέρος της ομάδας, συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες της. Ωστόσο, σε αυτήν την περίπτωση εγείρονται δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξαπατούνται. Συμμετοχή ως παρατήρηση, η ταυτότητα του ερευνητή είναι γνωστή από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και ο ίδιος συλλέγει δεδομένα συμμετέχοντας ενεργά στις δραστηριότητες της ομάδας. Παρατήρηση ως συμμετοχή, όπου η ταυτότητα του ερευνητή είναι γνωστή, αλλά δεν συμμετέχει στις διαδικασίες της ομάδας, απλά παρατηρεί και καταγράφει όσα εκτυλίσσονται γύρω του (Cohen & Manion, 1997; Ιωσηφίδης, 2008; Robson 2010).

3.5.3. Πρωτόκολλο Παρατήρησης της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που εκπαιδευτικοί διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Υστέρα από βιβλιογραφική ανασκόπηση άρθρων και βιβλίων που σχετίζονται με την ένταξη και την πρόσβαση μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό πρόγραμμα σπουδών επιλέχτηκε το πρωτόκολλο παρατήρησης της Ware και των συνεργατών της (2011). Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος που οι μαθητές με ΕΕΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της Ιρλανδίας.

Σκόπιμο θεωρείται για την παρούσα έρευνα να αποσαφηνιστούν οι βασικοί όροι που πλαισιώνουν την έρευνα και εξετάζονται στο πρωτόκολλο παρατήρησης (βλ. Παράρτημα). Ο όρος «πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα» ορίζεται ως ο βαθμός που οι διάφορες εργασίες - δράσεις που πλαισιώνουν ένα μάθημα, μια δραστηριότητα είναι δυνατόν ή δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν από τον μαθητή με ΕΕΑ. Οι δράσεις εκλαμβάνονταν από την ερευνήτρια ως επιτυχημένες και ολοκληρωμένες, όταν ο μαθητής με ΕΕΑ ασχολούνταν και συμμετείχε ενεργά στη διεκπεραίωση τους.

Βασικό συστατικό στοιχείο της πρόσβασης είναι και η διευθέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή με ΕΕΑ παρέχοντας τις απαραίτητες ατομικές διευκολύνσεις (π.χ. αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον, υποστηρικτική τεχνολογία, υποστήριξη από συνομηλίκους, υποστήριξη από ενήλικα). Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δομές τις προσχολικής εκπαίδευσης, για αυτό τον λόγο προτιμήθηκε η αντικατάσταση του όρου «εργασίες» με τη λέξη «δράσεις» και του όρου «μάθημα» με τη λέξη «δραστηριότητα». Οι δράσεις αποτελούν τη δομή της δραστηριότητας και ορίζονται ως τα μεταβατικά της στάδια (περίληψη μαθήματος της προηγούμενης ημέρας και εισαγωγή σε νέο θέμα, από ομαδική σε ατομική εργασία κλπ). Αποτελούν πλευρές της δραστηριότητας σε κάθε μία από την οποία αναμένεται από τον μαθητή να ακούσει, να παρατηρήσει ή και να εμπλακεί σε γραπτές, προφορικές και πρακτικές δράσεις (Ware et al., 2011).

Το πρώτο μέρος του πρωτόκολλου παρατήρησης ήταν κατάλληλο διαμορφωμένο, ώστε να περιλαμβάνει τα υπό διερεύνηση θέματα. Ο Πίνακας 6 συνοψίζει τα κεντρικά σημεία αναφοράς. Αρχικά, καταγράφεται η ημερομηνία, η αναγνωριστική ταυτότητα της εκάστοτε

μελέτης περίπτωσης και η εκπαιδευτική δομή. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη θεματική ενότητα, στους μαθησιακούς στόχους, στις δράσεις και στις διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της δραστηριότητας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο είναι διαθεματικές και στην παρούσα εργασία καταγράφεται η θεματική ενότητα που έχει τον κεντρικό μαθησιακό στόχο. Για παράδειγμα, αν ο μαθησιακός στόχος προέρχεται από την ενότητα Παιδί και Περιβάλλον (φυσικό περιβάλλον) και είναι «οι μαθητές να διακρίνουν τα διαφανή και αδιαφανή υλικά», αυτός μπορεί να επιτευχτεί είτε με την κατασκευή μακέτας (Παιδί Δημιουργία και Έκφραση) είτε με τη συμβολή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού (Παιδί και Πληροφορική). Η θεματική ενότητα και οι μαθησιακοί στόχοι δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς της τάξης. Το τελευταίο τμήμα του πρώτου μέρους του πρωτοκόλλου αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με την τάξη (οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές), στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τον μαθητή με ΕΕΑ (αν οι οδηγίες που δίνονται στον μαθητή με ΕΕΑ είναι διαφοροποιημένες), στις αλληλεπιδράσεις των δυο εκπαιδευτικών, ειδικής και γενικής αγωγής και στην συμπεριφορά της τάξης και του μαθητή με ΕΕΑ.

Πινάκας 6: Στοιχεία που περιλαμβάνονται στο Α' Μέρος του Πρωτοκόλλου Παρατήρησης

Αναγνωριστική ταυτότητα της μελέτης περίπτωσης (εκπαιδευτικοί-μαθητής), εκπαιδευτική δομή, ημερομηνία, διάρκεια παρατήρησης.
Θεματική ενότητα, δραστηριότητα και δράσεις.
Οποιαδήποτε διαφοροποίηση εφαρμόστηκε για τον μαθητή με ΕΕΑ.
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών με τον μαθητή ΕΕΑ και την τάξη.
Αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.
Συμπεριφορά των συμμαθητών και του μαθητή με ΕΕΑ.

Στο δεύτερο τμήμα του πρωτοκόλλου παρατήρησης υπάρχει η λίστα ελέγχου πρόσβασης στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα). Η λίστα ελέγχου περιλαμβάνει τις εξής τρεις διαστάσεις: α) εάν ο μαθητής με ΕΕΑ ασχολήθηκε και ολοκλήρωσε τη δράση β) εάν προσπάθησε, αλλά δεν ολοκλήρωσε τη δράση και γ) εάν δεν συμμετέχει καθόλου στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι τρεις βασικές διαστάσεις της λίστας ελέγχου αναλύονται περαιτέρω σε παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι δυο πρώτες αναλύονται σε επιμέρους προτάσεις όπως, εάν ο μαθητής με ΕΕΑ ασχολήθηκε με ίδιες δράσεις με αυτές που κάνουν οι συνομήλικοι συμμαθητές του, με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη ή σε διαφοροποιημένες δράσεις παρόμοιες με αυτές των συμμαθητών τους με ή χωρίς πρόσθετη

υποστήριξη. Η τρίτη διάσταση αναλύεται στις ακόλουθες δυο προτάσεις, εάν ο μαθητής με ΕΕΑ δε συμμετείχε καθόλου στην εκπαιδευτική δραστηριότητα ή αν ασχολήθηκε με εναλλακτική δραστηριότητα με διαφορετικούς στόχους και περιεχόμενο από την υπόλοιπη τάξη. Η ερευνήτρια συμπλήρωνε με την ένδειξη Χ στο αντίστοιχο κουτάκι – πλαίσιο του καταλόγου για κάθε δράση ξεχωριστά που είχε παρατηρηθεί. Κεντρικό σημείο στη λίστα ελέγχου αποτέλεσε ο βαθμός που ο μαθητής με ΕΕΑ ασχολείται ενεργά με τη διεκπεραίωση των δράσεων. Ο Πίνακας 7 συνοψίζει τα στοιχεία της λίστας ελέγχου.

Επιπροσθέτως, στο τέλος του πρωτόκολλου παρατήρησης υπήρχε χώρος για την καταγραφή σημειώσεων και σχολίων, όπως αναστοχασμός της ερευνήτριας, λεπτομέρειες για το σχολείο, τη διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας ή άλλες πληροφορίες που κρίνονταν απαραίτητες να καταγράφουν.

Πίνακας 7: Λίστα Ελέγχου. Δεύτερο μέρος του Πρωτόκολλου Παρατήρησης

Εκτίμηση για την πρόσβαση του μαθητή με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας:
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει:
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.
Ο μαθητής δεν ασχολείται με το γενικό πρόγραμμα σπουδών και τη δραστηριότητα αλλά:
ασχολείται με διαφορετική δραστηριότητα (περιεχόμενο, στόχους), με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.
ο μαθητής δεν εμπλέκεται σε οποιαδήποτε δράση ή σε οποιοδήποτε μέρος της δραστηριότητας.

3.6. Ανάλυση των Δεδομένων

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συλλέχθηκαν με τα δομημένα ερωτηματολόγια «Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού» και «Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή με ΕΕΑ» (βλ. Παράρτημα). Στη συνέχεια, καταχωρήθηκαν στο λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.0, όπου και πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (Howitt & Cramer, 2010).

Παράλληλα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα πρωτόκολλα παρατήρησης αναλύθηκαν με ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές. Η «Λίστα Ελέγχου Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα» καταχωρήθηκε στο λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.0 και τα δεδομένα της αναλύθηκαν με συχνότητες και ποσοστά για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις της λίστας ελέγχου, καθώς και για κάθε μία από τις υποκατηγορίες της (Howitt & Cramer, 2010). Υπολογίστηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά όσον αφορά α) το σύνολο των εκπαιδευτικών δράσεων που παρατηρήθηκαν, β) το σύνολο των δράσεων για κάθε κατηγορία αναπηρίας και γ) το σύνολο των δράσεων για κάθε θεματική ενότητα. Τα στοιχεία που καταχωρήθηκαν στο SPSS αναλύονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8: Στοιχεία που περιλαμβάνονται στο SPSS

Κωδικός Μελέτης Περίπτωσης
Είδος Αναπηρίας
Θεματική Ενότητα του Α.Π.
Δεδομένα του Ερευνητή από τη «Λίστα Ελέγχου Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Το πρωτόκολλο παρατήρησης με τη συγκεκριμένη δομή περιελάμβανε λεπτομέρειες που διευκόλυναν την οργάνωση του υλικού, ώστε να γίνει πιο ομαλή η ανάλυση των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Ορισμένες θεματικές προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων και μερικές ήταν προδιαγεγραμμένες από τη δομή του πρωτόκολλου παρατήρησης. Αρχικά, η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τα δεδομένα, διαβάζοντάς τα πολλές φορές. Στο πρώτο επίπεδο της θεματικής ανάλυσης αναζητήθηκαν οι περιγραφικοί κώδικες, που στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν επαγωγικά σε υποκατηγορίες και κατηγορίες για να περιγράψουν τις βασικές θεματικές. Οι

μονάδες ανάλυσης (περιγραφικοί κωδικοί) μπορεί να είναι λέξεις, παράγραφοι, νοήματα και γενικά οποιοδήποτε «τμήμα» ενός κειμένου που θεωρεί ο ερευνητής ότι πρέπει να κωδικοποιηθεί και να αναλυθεί σε ευρύτερες κατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2008). Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε για κάθε μελέτη περίπτωσης ξεχωριστά και μετέπειτα στο σύνολο των περιπτώσεων, για να συγκριθούν και να αναζητηθούν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους. Επιπλέον, παρόλο που πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, ταυτόχρονα επιχειρήθηκε και μια ποσοτική ανάλυση ορισμένων στοιχείων του υλικού με την ανάδειξη συχνοτήτων. Αυτή η ποσοτική ανάλυση λειτούργησε συμπληρωματικά για την πληρέστερη κατανόηση και αποσαφήνιση βασικών εννοιών (Ιωσηφίδης, 2008; Robson, 2010).

Ο Πίνακας 9 παραθέτει την ανάλυση των βασικών θεμάτων με τις ευρείες και τις μεσαίες κατηγορίες. Βασικό θέμα που απορρέει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών, όπως εφαρμόζεται σε τάξεις με παράλληλη στήριξη στην προσχολική δομή. Οι ευρείες και οι μεσαίες κατηγορίες που αναδείχθηκαν είναι η διαφοροποίηση του περιεχομένου με υποκατηγορίες την προσθήκη, την απλοποίηση και το εναλλακτικό περιεχόμενο. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας/επεξεργασίας με μεσαίες κατηγορίες τη δραματοποίηση/παιχνίδι ρόλων, τον περισσότερο χρόνο επεξεργασίας της δράσης και τα διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας. Η διαφοροποίηση των υλικών και των εποπτικών μέσων με μεσαία κατηγορία τη χρήση των φύλλων εργασίας, ως κύρια δράση, ως αξιολόγηση και ως στοιχείο της διαφοροποίησης. Η διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος ή των μαθησιακών αποτελεσμάτων – αξιολόγηση με μεσαίες κατηγορίες την αρχική, διαμορφωτική, τελική αξιολόγηση, την εναλλακτική αξιολόγηση, τα διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας και το portfolio. Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναλύθηκε στις έξι υποκατηγορίες: κλίμα τάξης, οργάνωση σχολικής αίθουσας, ομαδοποιήσεις. Ο ρόλος της ειδικού εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της διαφοροποίησης με υποκατηγορίες τη σωματική και λεκτική βοήθεια, την επανάληψη και εξήγηση οδηγιών, τη λεκτική παρότρυνση (ακαδημαϊκή, διαχείριση συμπεριφοράς), τη διαφοροποίηση δράσεων/υλικών.

Πίνακας 9: Ανάπτυξη Κατηγοριών Ανάλυσης

Βασικές Θεματικές	Ευρείες Κατηγορίες	Μεσαίες Κατηγορίες
Διαφοροποίηση	Περιεχόμενο	Προσθήκη περιεχομένου Απλοποίηση περιεχομένου Εναλλακτικό περιεχόμενο
	Επεξεργασία – Διαδικασία	Περισσότερος χρόνος επεξεργασίας Διαφοροποίηση φύλλων εργασίας Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων
	Υλικά/ Εποπτικά μέσα	Φύλλα εργασίας: Ως κύρια δράση, ως αξιολόγηση – διαφοροποιημένα ή ίδια.
	Τελικό Προϊόν/Αξιολόγηση	Αρχική-διαμορφωτική-τελική, εναλλακτική, portfolio, διαφοροποίηση φύλλων εργασίας
	Μαθησιακό Περιβάλλον	Κλίμα τάξης, οργάνωση σχολικής αίθουσας, ομαδοποιήσεις.
	Ο ρόλος της ειδικού εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή της διαφοροποίησης	Σωματική και λεκτική βοήθεια, επανάληψη, εξήγηση οδηγιών, λεκτική παρότρυνση (ακαδημαϊκή, διαχείριση συμπεριφοράς), διαφοροποίηση δράσεων/υλικών.

3.7. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η εγκυρότητα ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδίου αναφέρεται στο κατά πόσο τα δεδομένα, η ανάλυση και η ερμηνεία τους αντιστοιχούν και απαντούν με επαρκή τρόπο τα ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των απειλών της εγκυρότητας των ευέλικτων σχεδίων είναι η παρατεταμένη εμπλοκή, ο τριγωνισμός (δεδομένων, παρατηρητή, μεθοδολογικός τριγωνισμός και θεωρητικός τριγωνισμός), ο έλεγχος από άλλους ερευνητές, η επικύρωση από τους συμμετέχοντες, η ανάλυση της αρνητικής περίπτωσης και η πλήρης καταγραφή των δραστηριοτήτων (Robson, 2010). Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διασφάλιση της εγκυρότητας της με τη λεπτομερή και πλήρη καταγραφή των δεδομένων κατά τη συλλογή τους και κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης και ανάλυσης τους. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρατήρησης οι συμμετέχουσες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να ελέγξουν τη συλλογή των παρατηρημένων στοιχείων και να εκφράσουν τη γνώμη τους, εάν η ερευνήτρια αποτύπωνε ορθά αυτά που είχε παρατηρήσει.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στον βαθμό συνέπειας και σταθερότητας της ερευνητικής διαδικασίας και κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν μια γενικότερη αξία αναφοράς (Ιωσηφίδης, 2008). Η έλλειψη τυποποιημένων εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως στα προκαθορισμένα σχέδια, θέτουν ζητήματα που απειλούν την αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας (Robson, 2010). Η συγκεκριμένη έρευνα και το ερευνητικό σχέδιό που αναπτύχθηκε (πολλαπλή μελέτης περίπτωσης) είχε ως στόχο τη διερεύνηση σε βάθος τα υπό μελέτης ερευνητικά ερωτήματα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και δείγμα, όπου και επιδιώχθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας ήταν: η σαφής ανάλυση της διαδικασίας διεξαγωγής της έρευνας, η πιλοτική εφαρμογή του πρωτόκολλου παρατήρησης και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από έναν δεύτερο εξωτερικό ερευνητή, επιτυγχάνοντας 80% ποσοστό συνάφειας με την αρχική ανάλυση των δεδομένων.

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1. Εφαρμογή και Διαφοροποίηση του Γενικού Εκπαιδευτικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Η πρώτη ερευνητική ερώτηση της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν και διαφοροποιούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ, 2003) για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών αναφέρεται στην προσαρμογή σε μία τουλάχιστον από τις πέντε διαστάσεις: περιεχόμενο, επεξεργασία, τελικό προϊόν- αξιολόγηση, υλικά/εποπτικά μέσα και οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν ελάχιστες και μικρής εμβέλειας διαφοροποιήσεις του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ενώ ο συνηθέστερος τρόπος διδασκαλίας ήταν η συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ή η ατομική εργασία. Σπάνια παρατηρηθήκαν ευέλικτες ομαδοποιήσεις, όπως μικρές ομάδες διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατική μάθηση ή δράσεις με ζεύγη μαθητών. Η πρόσθετη υποστήριξη που παρείχε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πετύχαιναν και ολοκλήρωναν τις εκπαιδευτικές δράσεις. Σχεδόν στις μισές δράσεις που παρατηρηθήκαν, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν δίπλα τους έναν ενήλικα, συνήθως τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και λιγότερο συχνά της γενικής ή κάποιον συμμαθητή, από τον οποίο δεχόταν βοήθεια. Στα επόμενα υποκεφάλαια της διπλωματικής εργασίας αναπτύσσονται αναλυτικά και παρουσιάζονται λεπτομερώς τα αποτελέσματα που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

4.1.1. Ειδικός Εκπαιδευτικός: Ο Διαμεσολαβητής της Διαφοροποίησης

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι διεξήχθησαν συνολικά 33 παρατηρήσεις (τρεις για κάθε μελέτη περίπτωσης), που η κάθε μία διήρκεσε 20 έως 30 λεπτά. Όλες οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρες που διεξάγονταν οι οργανωμένες δραστηριότητες και οι πρωινές καθημερινές ρουτίνες, σύμφωνα με το ημερήσιο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής λειτουργούσε ως ο διαμεσολαβητής της διαφοροποίησης του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Αυτός ο ρόλος που αναλάμβανε ήταν και ένας βασικός παράγοντας που οι μαθητές με ΕΕΑ κατάφεραν να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο του γενικού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος. Η ειδική παιδαγωγός παρείχε στην πλειονότητα των παρατηρήσεων την επιπρόσθετη υποστήριξη, δηλαδή παρείχε την απαραίτητη ατομική διευκόλυνση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές οι συμπεριφορές συνοψίζονται στον Πίνακα 10 και αφορούν την επανάληψη και εξήγηση οδηγιών, τη λεκτική παρότρυνση, τη σωματική - λεκτική βοήθεια και τη διαφοροποίηση δράσεων και υλικών. Η διαφοροποίηση των δράσεων και των εκπαιδευτικών υλικών αναλύεται διεξοδικά στα κεφαλαία της διπλωματικής που αφορούν τη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της επεξεργασίας και των υλικών.

Πίνακας 10: Η Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής ως Διαμεσολαβητής της Διαφοροποίησης.

Παρατηρήσιμη Συμπεριφορά	N	Ποσοστό %
Εξήγηση - Επανάληψη Οδηγιών	11	10,9%
Λεκτική Παρότρυνση: Ακαδημαϊκή- Συμπεριφοράς	39	38,6%
Σωματική και Λεκτική Βοήθεια	36	35,7%
Διαφοροποίηση Δράσεων/Υλικών	15	14,9%
Σύνολο	101	100%

4.1.1.1. Επανάληψη και Εξήγηση Οδηγιών

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής (ΕΑ) να εξηγεί και να επαναλαμβάνει με απλά λόγια τις οδηγίες που έδινε η νηπιαγωγός γενικής αγωγής (ΓΑ) για την επιτυχή διεκπεραίωση των δράσεων. Σε επτά από τις έντεκα μελέτες περιπτώσεων (ΜΠ) παρατηρήθηκε η επανάληψη και η εξήγηση οδηγιών με πιο απλό λεξιλόγιο ή επαναλαμβάνοντας τους κανόνες του παιχνιδιού. Το σύνολο της εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ήταν έντεκα φορές (N=11, 10,9%).

‘Η ειδική παιδαγωγός εξηγεί χαμηλόφωνα στον μαθητή Α την ομοιοκαταληξία και τη δράση. Ωστόσο, ο μαθητής Α δεν κοιτάζει το φύλλο με το ποίημα που έχει αναρτήσει στον πίνακα η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης (ΜΠ, Α)’

‘Στη γωνία της συζήτησης η ολομέλεια της τάξης συγκεντρώνεται για να παίξουν το παιχνίδι κρεμάλα. Η νηπιαγωγός γενικής αγωγής απευθύνεται στην ολομέλεια εξηγώντας τους κανόνες και τη διαδικασία του παιχνιδιού. Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής παροτρύνει τον μαθητή Γ να σηκώσει το χέρι του για να συμμετάσχει στο παιχνίδι, ενώ του εξηγεί ότι στο δεξί τμήμα του πίνακα υπάρχουν τα γράμματα που ήδη έχουν ειπωθεί (ΜΠ, Γ)’

‘...υπενθυμίζει στον μαθητή Δ ότι το παραμύθι αφορούσε τον ήλιο (ΜΠ, Δ)’

‘...δίνεται η εικόνα του τρακτέρ στην μαθήτριά Ζ, η νηπιαγωγός ΕΑ το περιγράφει ξανά με πιο απλό λεξιλόγιο (ΜΠ, Ζ)’

‘Επαναλαμβάνει τις οδηγίες για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας (ΜΠ, Ι)’

4.1.1.2. Λεκτική παρότρυνση: Ακαδημαϊκή - Διαχείριση Συμπεριφοράς

Η λεκτική παρότρυνση ήταν η συχνότερη συμπεριφορά που παρατηρήθηκε στο σύνολο των μελετών περίπτωσης και ο συνολικός αριθμός εμφάνισης που καταγράφηκε ήταν 39 φορές (N=39, 38,6%). Είκοσι επτά λεκτικές παροτρύνσεις αφορούσαν ακαδημαϊκά ζητήματα, όπως η ειδική νηπιαγωγός εφιστά την προσοχή του μαθητή στη δράση ή τον παροτρύνει να σηκώσει το χέρι του για να συμμετάσχει στη δραστηριότητα (N=27, 26,7%). Δώδεκα λεκτικές παροτρύνσεις αφορούσαν τη συμμόρφωση του μαθητή στους κανόνες της τάξης, όταν παρουσίαζε διαταρακτικές συμπεριφορές (N=12, 11,9%).

Συγκεκριμένα, σε μια μελέτη περίπτωσης (Α) καταγράφηκε δυο φορές η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής να χρησιμοποιεί τεχνικές εναλλακτικής αντίδρασης, την τεχνική της μικρής χελώνας. Η τεχνική αυτή έχει ως στόχο το παιδί να μάθει να ελέγχει τον θυμό του, την επιθετικότητα και την παρορμητική συμπεριφορά του. Πρόκειται για μια εναλλακτική αντίδραση συμπεριφοράς του παιδιού, όταν βρίσκεται σε μια αγχογόνο κατάσταση που προκαλεί ένταση και ξεσπάσματα θυμού.

Λεκτικές παροτρύνσεις: Διαχείριση συμπεριφοράς

‘Η νηπιαγωγός ΓΑ ζητάει από τους επιτηρητές της τάξης να τοποθετήσουν στον πίνακα την ημερομηνία και τον καιρό της ημέρας. Η νηπιαγωγός παροτρύνει τον μαθητή Α να συμμετάσχει στην πρωινή ρουτίνα, καθώς ήταν στην ομάδα των επιτηρητών της τάξης. Ο μαθητής Α δεν θέλει να σηκωθεί, αναστατώνεται και παρουσιάζει διαταρακτική συμπεριφορά. Η νηπιαγωγός ΕΑ χρησιμοποιεί την τεχνική της μικρής χελώνας για να τον ηρεμήσει. Του λέει να κάνει τη χελώνα «Πώς κάνει η χελώνα, όταν θυμώνει, για δείξε μου; Πώς ηρεμείς;» ...Ο μαθητής Α ακολουθεί την παρότρυνσή της και ηρεμεί (ΜΠ, Α)’

Στην Κ μελέτη περίπτωσης παρατηρήθηκε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής να χρησιμοποιεί συμπεριφορικές τεχνικές για τη θετική ενίσχυση των μαθητών με τη συλλογή πόντων (εικόνα με χαμογελαστή φατσούλα) και την μετέπειτα εξαργύρωση τους από την ολομέλεια της τάξης. Ταυτόχρονα, στην ίδια μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν εικόνες με την επίδειξη της σωστής συμπεριφοράς στον μαθητή με ΕΑ, π.χ. περιμένω τη σειρά μου, μιλάω εκ περιτροπής.

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ ενισχύει θετικά τη συμπεριφορά του μαθητή Κ με την κατάλληλη επίδειξη της εικόνας, λέγοντας «μπράβο που περιμένεις τη σειρά σου». Επιβραβεύει λεκτικά τους μαθητές που περιμένουν εκ περιτροπής τη σειρά τους κατά τη διεξαγωγή της δράσης (ΜΠ, Κ)’

Συνήθως, οι παροτρύνσεις ήταν σχετικές με τη συμμόρφωση της συμπεριφοράς ως προς τους κανόνες της τάξης και την αποφυγή στερεοτυπιών που εμποδίζουν τον ίδιο τον μαθητή να συγκεντρωθεί και να παρακολουθήσει τις εκπαιδευτικές δράσεις, αλλά και συμπεριφορών που διαταράζουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

‘Αφού τέλειωσε η θεατρική σκηνή ο μαθητής Β κάθεται στη θέση του και κάνει ηχολαλίες φωναχτά και στριφογυρίζει στην καρέκλα του. Συμμορφώνεται μετά από υπόδειξη της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής (ΜΠ, Β)’

‘Οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι για τις πρωινές ρουτίνες στη γωνιά της συζήτησης. Η ειδική παιδαγωγός κάθεται πίσω από την ολομέλεια της τάξης και παρατηρεί τη συμπεριφορά του μαθητή ΣΤ που στριφογυρίζει στο παγκάκι.

Επεμβαίνει λεκτικά ζητώντας τον να γυρίσει μπροστά και να παρακολουθήσει τη δράση (ΜΠ, ΣΤ)'

‘...η νηπιαγωγός ΕΑ ζητάει από τον μαθητή Ι να επιστρέψει στην ολομέλεια της τάξης ... τον παραπέμπει στο ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα και του υπενθυμίζει ότι δεν είναι η ώρα για ζωγραφική (ΜΠ, Ι)'

Η πιο συχνή παρότρυνση που παρατηρήθηκε (N=27, 26,7%) αφορούσε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΑ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Λεκτικές παροτρύνσεις: Ακαδημαϊκές

‘Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής εφιστά την προσοχή του μαθητή Γ στο παραμύθι που αφηγείται η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης (ΜΠ, Γ)'

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ παροτρύνει τον μαθητή Γ να σηκώσει το χέρι του για να συμμετάσχει στη δράση (ΜΠ, Γ)'

‘.. «άκου» η νηπιαγωγός παροτρύνει τον μαθητή Ι να προσέξει τα λεγόμενα (ΜΠ, Ι)'

4.1.1.3. Σωματική και Λεκτική Βοήθεια

Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής παρείχε πρόσβαση στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών βοηθώντας τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη λεπτή κινητικότητα, στη διαχείριση των υλικών ή και με λεκτικές και σωματικές υποδείξεις για την επιτυχημένη ολοκλήρωση της δράσης. Τριάντα έξι φορές και σε επτά από τις έντεκα μελέτες περίπτωσης παρατηρήθηκε η σωματική και η λεκτική βοήθεια (N=36, 35,7%). Είκοσι δυο φορές καταγράφηκε η ειδική νηπιαγωγός να προσφέρει σωματική βοήθεια σε δράσεις που απαιτούσαν γραφή, χρήση αντικειμένων (π.χ. ψαλίδι), επίδειξη - μίμηση κινήσεων (N=22, 21,8%), αλλά και δεκατέσσερις φορές έκανε υποδείξεις λεκτικές για τη διευκόλυνση της μαθησιακής πορείας (N=14, 13,9%). Συχνά, η σωματική βοήθεια συνοδευόταν και με την ανάλογη λεκτική αναφορά. Σε καμία μελέτη περίπτωσης δεν παρατηρήθηκε οι νηπιαγωγοί να ολοκληρώνουν τις δράσεις χωρίς τη συμμετοχή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σωματική Βοήθεια:

‘Η νηπιαγωγός ΓΑ ζητάει από τα παιδιά να βρουν ποσά γράμματα έχει η λέξη «καλοκαίρι» (9) και να το δείξουν με τα δάχτυλα τους. Ο μαθητής Α δείχνει 10 δάχτυλα. Τον βοηθούν μια συμμαθήτρια και η νηπιαγωγός ΕΑ διορθώνοντας και κρύβοντας το ένα δάχτυλο (ΜΠ, Α)’

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ δείχνει στην μαθήτρια Ζ πώς να πιάνει το χαρτί για να διευκολύνεται στη διαχείριση του ψαλιδιού (ΜΠ, Ζ)’

‘Ο μαθητής Η με τη βοήθεια της νηπιαγωγού ΕΑ κόβει τα τρίγωνα από το φύλλο Α4 ... τον βοηθάει και στη διαχείριση της κόλλας (ΜΠ, Η)’

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ βοηθάει στην αποτύπωση ταράνδου με δαχτυλομπογιές, τοποθετώντας κατάλληλα τις παλάμες του μαθητή Κ (ΜΠ, Κ)’

Σωματική και Λεκτική Βοήθεια:

‘Η ειδική παιδαγωγός βοηθάει λέγοντας τα γράμματα της λέξης «κοχύλι», που είναι να γράψει ο μαθητής Α. Τα εκφέρει ένα-ένα χωριστά και ο μαθητής τα γραφεί. Στο γράμμα «χ» τον βοηθάει πιάνοντας τον μαρκαδόρο και λέγοντας λέξεις που αρχίζουν από το γράμμα «χ», όπως χελώνα. (ΜΠ, Α)’

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ κάθεται δίπλα από τον μαθητή Ι για την τοποθέτηση της ημερομηνίας και συγκεκριμένα του έτους. Η νηπιαγωγός ΕΑ δείχνει έναν-έναν τους αριθμούς και μετέπειτα τους αναφέρει προφορικά. Ο μαθητής Ι τους επαναλαμβάνει προφορικά και τους γραφεί στον πίνακα αναφοράς (ΜΠ, Ι)’

4.1.2. Διαφοροποίηση περιεχομένου

Το περιεχόμενο του γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών μπορεί να διαφοροποιηθεί με τρεις τρόπους: α) με τη συμπλήρωση - προσθήκη στόχων και δεξιοτήτων, β) με την απλοποίηση του περιεχομένου (χαμηλότερος βαθμός δυσκολίας, λιγότερες δράσεις) και γ) παρέχοντας ένα εναλλακτικό περιεχόμενο που απορρέει από τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και όχι από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (Janney & Snell, 2004).

4.1.2.1. Προσθήκη Περιεχομένου

Σε τέσσερις μελέτες περίπτωσης (Γ, Δ, Θ, Ι) παρατηρήθηκε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής να προσθέτει επικοινωνιακούς στόχους στη δραστηριότητα και με αυτόν τον τρόπο να την εμπλουτίζει και να προσθέτει καινούριο περιεχόμενο που απορρέει από το πλαίσιο του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών (supplementary). Ταυτόχρονα, πρόκειται και για μια γνωστική στρατηγική μάθησης (curriculum augmentation), καθώς ο μαθητής καλείται να ανακαλέσει πτυχές της δραστηριότητας (αφήγηση παραμυθιού) και να περιγράψει τον τρόπο που δόμησε τη σκέψη του για να ολοκληρώσει τη δράση του, τη ζωγραφιά του.

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ ζητάει από τον μαθητή Γ να εξηγήσει το περιεχόμενο της ζωγραφιάς του σε δυο συμμαθήτριες, που κάθονται στο ίδιο τραπέζι. Δηλαδή, τι ζωγράφισε και για ποιο λόγο το ζωγράφισε. Ο μαθητής Γ περιγράφει τη ζωγραφιά του (τους δερματούληδες, τον ήλιο) (ΜΠ, Γ)’

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ ζητάει από τον μαθητή Δ να της εξηγήσει το περιεχόμενο της ζωγραφιάς του. Ο μαθητής Δ περιγράφει τα στοιχεία της ζωγραφιάς του. Ταυτόχρονα, του υπενθυμίζει ότι το παραμύθι αφορούσε τον ήλιο. Ο μαθητής Δ προσθέτει ήλιους στη ζωγραφιά του και λέει ότι ζωγράφισε ήλιους, βροχή, ομπρέλες και κουτιά ή φωτιά (ΜΠ, Δ)’

Στην μελέτη περίπτωσης Ε, οι μαθητές εργάζονται ατομικά στα τραπεζάκια σε ένα φύλλο εργασίας μαθηματικών. Περιέχει πέντε ενυδρεία που από πάνω φέρουν αριθμούς. Σκοπός της δράσης είναι να αναγνωρίσουν τον αριθμό και να ζωγραφίζουν τόσα ψαράκια στο ενυδρείο όσα δηλώνει και ο αριθμός. Η νηπιαγωγός γενικής αγωγής παροτρύνει τον μαθητή Ε να της εξηγήσει τον τρόπο που θα επιλύσει το «μαθηματικό πρόβλημα», εφαρμόζοντας γνωστική στρατηγική μάθησης. Οι γνωστικές ή στρατηγικές μάθησης αποτελούν συγκεκριμένες ενέργειες που σκόπιμα και συνειδητά εφαρμόζει ο μαθητής προκειμένου να επιλύσει ένα πρόβλημα, να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους, να κατανοήσει τη διδακτέα υλη και να γίνει η μάθηση πιο αποτελεσματική (Κολιάδης, 2002).

‘Ο μαθητής Ε, μετά από ερώτηση της νηπιαγωγού ΓΑ, εξηγεί πως θα δουλέψει το φύλλο εργασίας και τι θα κάνει με το πρώτο ενυδρείο που φέρει τον αριθμό έξι. Εξηγεί ότι θα ζωγραφίσει έξι ψαράκια μέσα στο ενυδρείο, δείχνοντας με το δάχτυλο του εδώ ... εδώ ... εδώ (έξι φορές). Ο μαθητής χρησιμοποιεί την τεχνική του για όλα τα ενυδρεία, φαίνεται αφοσιωμένος στη δράση και την ολοκληρώνει με επιτυχία (ΜΠ, Ε)’.

4.1.2.2. Απλοποίηση Περιεχομένου

Η απλοποίηση του περιεχομένου του γενικού αναλυτικού προγράμματος (simplified curricular) αφορά τη δυσκολία της δράσης, δηλαδή οι μαθησιακοί στόχοι που απορρέουν από την εκπαιδευτική διαδικασία απαιτούν ένα χαμηλότερο επίπεδο δυσκολίας. Στην παρούσα έρευνα μόνο σε δυο μελέτες περίπτωσης (Β, Η) διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναλαμβάνει μια δράση πιο απλή και με λιγότερες απαιτήσεις συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του.

‘Στη δραματοποίηση του παραμυθιού «Η Χιονάτη και οι Επτά Νάνοι» ο μαθητής Β υποδύεται έναν νάνο. Η νηπιαγωγός ΓΑ λέει τη φράση που πρέπει να πει ο μαθητής Β: «Γεια σου Χιονάτη». Ο μαθητής Β την επαναλαμβάνει. Είναι φανερό ότι ο μαθητής ανέλαβε μια πιο απλή και εύκολη φράση από τους συμμαθητές του, λόγω δυσκολίας στον προφορικό λόγο (ΜΠ, Β)’

‘Στο επιτραπέζιο παιχνίδι με τις εποχές η νηπιαγωγός ΕΑ αφαιρεί μερικές κάρτες για να διευκολύνει τον μαθητή Η (ΜΠ, Η)’

4.1.2.3. Εναλλακτικό Περιεχόμενο

Οι δυο αγγλικοί όροι που χρησιμοποιούνται από τις Janney και Snell (2004) και τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του (2001) είναι «alternative curricular» και «curriculum alteration» αντίστοιχα. Πρόκειται για επέκταση του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών με την προσθήκη δεξιοτήτων και γνώσεων που δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτό, αλλά κρίνονται απαραίτητες για την αυτόνομη διαβίωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περιλαμβάνει στόχους για δεξιότητες κινητικές, κοινωνικές, ακαδημαϊκές –

λειτουργικές ή μόνο λειτουργικές. Είναι εκείνες οι δεξιότητες ζωής που προωθούν την αυτόνομη διαβίωση, την αυτονομία και την ανεξαρτησία του μαθητή.

Άμεση παρατήρηση οργανωμένης δραστηριότητας με εναλλακτικό περιεχόμενο για μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτεύχθηκε μόνον στην μελέτη περίπτωσης Ζ. Στόχος της δραστηριότητας, σύμφωνα με τη νηπιαγωγό ΕΑ, ήταν η ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας και του οπτικοκινητικού συντονισμού.

‘Σε ένα τραπεζάκι εντός της σχολικής αίθουσας και λίγο πριν την έναρξη των καθιερωμένων πρωινών ρουτινών, η νηπιαγωγός ΕΑ διεξάγει εξατομικευμένη δράση και διδασκαλία ένας προς έναν με τη μαθήτριά με προβλήματα όρασης (ΜΠ, Ζ)’

Σε μια δεύτερη μελέτη περίπτωσης και κατά τη διεξαγωγή των πρωινών ρουτινών απομακρύνθηκε ο μαθητής με ΕΑ από τη σχολική αίθουσα μαζί με μια μικρή ομάδα μαθητών, γιατί παρουσίασε έντονη διαταρακτική συμπεριφορά.

‘Ο μαθητής Η μαζί με τρεις συμμαθητές και τη νηπιαγωγό ΕΑ παίζουν επιτραπέζιο παιχνίδι με τις εποχές (ΜΠ, Η)’

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι στη ΣΤ μελέτη περίπτωσης ήταν φανερό ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους η ειδική παιδαγωγός είχε εργαστεί με τον μαθητή για την εκμάθηση λειτουργικών και επικοινωνιακών/κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης. Ο μαθητής γνώριζε να επικοινωνεί με το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS, υπήρχε εναλλακτική οργάνωση και διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας με το ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή αναρτημένο με εικόνες στην είσοδο της τάξης (TEACCH) και ξεχωριστό θρανίο, οριοθετημένο πίσω από το κουκλοθέατρο, για εξατομικευμένη διδασκαλία. Δυο φορές παρατηρήθηκε ο μαθητής ΣΤ να αναλαμβάνει πρωτοβουλία για να επικοινωνήσει με τη νηπιαγωγό ΕΑ με το εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας PECS. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ο μαθητής ΣΤ να εκφράζει την ανάγκη του για τουαλέτα με την κατάλληλη εικόνα από το ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα του.

‘Ο μαθητής ζητάει από τη νηπιαγωγό ΕΑ να τραγουδήσει το μουσικοκινητικό τραγούδι «Κεφάλι – Γόνατα», φέρνοντας από το ντοσιέ μια εικόνα που αναπαριστά αυτό το τραγούδι (ΜΠ, ΣΤ)’

‘.... Ζήτησε ένα χάρτινο μπουκάλι έχοντας μαζί του την αντίστοιχη εικόνα μπουκαλιού (ΜΠ, ΣΤ)’

4.1.3. Διαφοροποίηση Διαδικασίας/Επεξεργασίας

Στην πλειοψηφία τους οι δραστηριότητες ήταν κοινές για όλους τους μαθητές. Όλοι οι μαθητές ακολουθούσαν την ίδια πορεία στις δράσεις, καθιστώντας αδιαφοροποίητη την επεξεργασία του περιεχομένου τους. Δεν παρατηρηθήκαν τεχνικές διαφοροποίησης της διαδικασίας με ευέλικτη δομή, όπως είναι οι σταθμοί διδασκαλίας, τα κέντρα ενδιαφέροντος,

οι κύβοι, η διδασκαλία σε επίπεδα, η κατασκευή μακέτας, τα πειράματα κ.α. Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) μπορεί να προσαρμοστεί αυτό που διδάσκεται, οι έννοιες, οι δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να μάθουν, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί ο τρόπος που δίνεται πρόσβαση σε αυτό (π.χ. ίδιο κείμενο αλλά διαφορετικός χρόνος επεξεργασίας του).

Δυο φορές και σε μια μελέτη περίπτωσης καταγράφηκε να διαφοροποιείται η επεξεργασία του περιεχόμενου της δραστηριότητας για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Στην μια περίπτωση δόθηκε περισσότερος χρόνος για να ολοκληρωθεί η δράση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής διαφοροποίησε το φύλλο εργασίας με κατάλληλο τρόπο, ώστε ο μαθητής ΣΤ να μπορέσει να το επεξεργαστεί και να κατανοήσει πιο εύκολα τις διδασκόμενες έννοιες «μέσα – έξω».

‘Φύλλο εργασίας για την εμπέδωση των εννοιών μέσα – έξω. Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν δέντρα μέσα στο περίγραμμα του κύκλου και λουλούδια έξω από αυτόν. Η νηπιαγωγός ΕΑ έχει διαφοροποιήσει το φύλλο εργασίας κολλώντας στο περίγραμμα του κύκλου σύρμα πίπας για να τονιστεί και να οριοθετηθεί έντονα. Παράλληλα, ο μαθητής ΣΤ δεν θα ζωγραφίσει, αλλά θα κολλήσει αυτοκόλλητα λουλουδιών και δέντρων αντίστοιχα (ΜΠ, ΣΤ)’

Η παροχή περισσότερου χρόνου για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δράσεων φαίνεται να ήταν ο συνηθέστερος τρόπος επεξεργασίας του εκπαιδευτικού περιεχομένου (ΜΠ, Ι). Συγκεκριμένα, στη μελέτη περίπτωσης Ι δόθηκε περισσότερος χρόνος, αλλά και διαφοροποιήθηκε κατάλληλα το φύλλο εργασίας.

‘για την αναγραφή του ονόματος του, ο μαθητής Ι παίρνει την καρτέλα με το όνομα του για να το αντιγράψει ... κολλάει και μια φωτογραφία του δίπλα από το όνομα του (ΜΠ, Ι)’

Μια ξεχωριστή και μοναδική διαφοροποίηση της διαδικασίας παρατηρήθηκε κατά τη διεξαγωγή των πρωινών ρουτινών για τη μαθήτριά με προβλήματα όρασης.

‘Η μαθήτριά Ζ έχει κοντά της έναν ειδικά σχεδιασμένο πίνακα για την τοποθέτηση της ημερομηνίας: αριστερά υπάρχουν μεγεθυμένες καρτέλες με τις ημέρες της εβδομάδας και δεξιά οι αριθμοί Για το παρουσιολόγιο και την καταμέτρηση των μαθητών, η μαθήτριά Ζ έχει έναν πίνακα για να ζωγραφίσει

και να καταγράψει τον αριθμό των κοριτσιών και αγοριών που είναι παρόντες (ΜΠ, Ζ)'

Τέλος, στη Β μελέτη περίπτωσης οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν μια παραλλαγή του παραμυθιού «Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι». Ο κάθε μαθητής ανέλαβε ένα διακριτό και ξεχωριστό ρόλο κατά τη θεατρική παράσταση, διαφοροποιώντας την επεξεργασία του περιεχομένου του παραμυθιού. Ταυτόχρονα, η διαφοροποίηση της διαδικασίας συνδυάστηκε με τη διαφοροποίηση του περιεχομένου για τον μαθητή Β, καθώς ο ρόλος που ανέλαβε είχε λιγότερες απαιτήσεις.

4.1.4. Διαφοροποίηση Υλικών/Εποπτικών Μέσων

Οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν τις οργανωμένες δραστηριότητες με τη χρήση ποικίλων υλικών και εποπτικών μέσων. Τα συνήθη υλικά και εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: εικόνες, καρτέλες αριθμών και λέξεων, οπτικοποιήσεις λέξεων, παραμύθια, φύλλα εργασίας, πολυτροπικά κείμενα, οπτικοακουστικά ερεθίσματα, μουσικοκινητικά τραγούδια, οπτική παρουσίαση ημερήσιου προγράμματος (TEACCH), εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας (PECS) χαρτογράφηση εννοιών, cd player, κασετόφωνο και εικαστικά – χειραπτικά υλικά. Έντονη

διαφοροποίηση υλικών και εποπτικών μέσων παρατηρήθηκε για τη μαθήτριά με προβλήματα όρασης, όπως μεγέθυνση εικόνων, γραμμάτων, ειδικό πληκτρολόγιο υπολογιστή, πολυαισθητηριακή προσέγγιση (φύτεμα σπόρων στον προαύλιο χώρο), διαφοροποίηση υλικών για τις πρωινές ρουτίνες. Σε μια μόνο μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής για την παρακολούθηση βίντεο για τη σπορά και το επάγγελμα του γεωργού, ενώ σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκε η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και η τεχνολογία που απορρέει από τη θεματική ενότητα του ΔΕΠΠΣ (2003) «Παιδί και Πληροφορική».

4.1.4.1. Φύλλα Εργασίας

Έξι φορές παρατηρήθηκε η χρήση φύλλων εργασίας σε πέντε από τις έντεκα μελέτες περίπτωσης. Τρία από αυτά χρησιμοποιήθηκαν στην ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά», ένα στην θεματική ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον» και δυο στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα». Τα φύλλα εργασίας χορηγήθηκαν τρεις φορές ως κύρια δράση και τρεις φορές ως μια μορφή αξιολόγησης των μαθησιακών στόχων της δραστηριότητας. Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές εργάζονταν ατομικά στα τραπεζάκια με το δικό τους φύλλο εργασίας. Τέλος, σε δυο μελέτες περίπτωσης τα φύλλα εργασίας διαφοροποιήθηκαν κατάλληλα για να μπορέσουν να ολοκληρωθούν από τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να γίνει καλύτερη κατανόηση της διδασκόμενης έννοιας.

‘Η νηπιαγωγός ΕΑ έχει διαφοροποιήσει το φύλλο εργασίας κολλώντας στο περίγραμμα του κύκλου σύρμα πίπας για να τονιστεί και να οριοθετηθεί έντονα. Παράλληλα, ο μαθητής ΣΤ δεν θα ζωγραφίσει, αλλά θα κολλήσει αυτοκόλλητα λουλουδιών και δέντρων αντίστοιχα (ΜΠ, ΣΤ)’

‘Στο γράμμα για τον Άγιο Βασίλη ο μαθητής Ι παίρνει την καρτέλα με το όνομα του για να το αντιγράψει ... κολλάει και μια φωτογραφία του δίπλα από το όνομα του (ΜΠ, Ι)’

4.1.5. Διαφοροποίηση Τελικού Προϊόντος/ Αξιολόγηση

Δεν παρατηρηθήκαν διαφοροποιημένα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έκτος από δυο μελέτες περίπτωσης (ΜΠ, ΣΤ, Ι). Το γεγονός αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί, γιατί ο αριθμός των παρατηρήσεων σε κάθε μελέτη περίπτωσης ήταν μόνο τρεις και για είκοσι με τριάντα λεπτά. Στη ΣΤ μελέτη περίπτωσης διαφοροποιήθηκε η ανταπόκριση του μαθητή στο φύλλο εργασίας. Οι υπόλοιποι συμμαθητές του ζωγράφιζαν, ενώ ο ίδιος κολλούσε αυτοκόλλητα. Αυτό υποδεικνύει μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μειώσουν τη δυσφορία και τη δυσκολία που πιθανόν να δημιουργήσει στο παιδί η χρήση μαρκαδόρων και η παράγωγή γραπτών συμβόλων. Στην Ι μελέτη περίπτωσης διευκολύνθηκε ο μαθητής στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας έχοντας μαζί του την καρτέλα με το όνομα

του, καθώς και με την τοποθέτηση του κοντά σε πινάκα αναφοράς που έφερε υπόδειγμα για τον τρόπο δόμησης ενός ταχυδρομικού φακέλου.

Τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για την αρχική/διαγνωστική αξιολόγηση ήταν ο καταιγισμός ιδεών και η καταγραφή τους, οι προβλέψεις για το περιεχόμενο του παραμυθιού από το εξώφυλλο, οι συζητήσεις και οι ερωταπαντήσεις, όσον αφορά την υπό μελέτη έννοια (π.χ. καλοκαίρι). Κατά την πορεία των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν και παρατηρούσαν τη δράση των παιδιών και την ενίσχυαν με συζήτηση και διάλογο. Η τελική αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων επιτυγχάνονταν με τα φύλλα εργασίας (ΜΠ, Α, ΣΤ, Ι), με τη ζωγραφική ως αποτίμηση και εμπέδωση της αφήγησης παραμυθιών (ΜΠ, Γ, Δ, Θ), αλλά και με την ελεύθερη δραματοποίηση υπό την αφήγηση αυτοσχέδιας ιστορίας από τη νηπιαγωγό γενικής αγωγής (ΜΠ, Ε).

Τέλος, σε μια μελέτη περίπτωσης (Β), κατά τη διάρκεια των πρωινών αυθόρμητων δράσεων παρατηρήθηκε η τακτοποίηση των ατομικών φάκελων εργασίας (Portfolio) από τα παιδιά με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Στο τέλος της κάθε παρατήρησης και στα πλαίσια της γενικότερης συζήτησης για τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν, η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να δει και τους ατομικούς φακέλους των μαθητών σε ορισμένες από τις μελέτες περίπτωσης.

4.1.6. Διαφοροποίηση και Οργάνωση Μαθησιακού Περιβάλλοντος

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται στους τρόπους που μπορεί να διαφοροποιηθεί η φυσική διαρρύθμιση της σχολικής τάξης, η χρήση ευέλικτων ομαδοποιήσεων, το κλίμα της τάξης και οι θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Σε όλες τις μελέτες περίπτωσης οι εκπαιδευτικοί ενίσχυαν και ενθάρρυναν τις προσπάθειες των μαθητών, χρησιμοποιούσαν απλό, κατανοητό λεξιλόγιο και το προσαρμόζαν στην ετερογένεια του μαθητικού τους πληθυσμού. Οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία των πρωινών ρουτινών, έχοντας αποδεχτεί κοινωνικά τους συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

‘Ο μαθητής Α δεν αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, αλλά φαίνεται να είναι κοινωνικά αποδεκτός. Μια συμμαθήτρια του χαϊδεύει το κεφάλι (ΜΠ, Α)’

‘...Τον βοηθάει μια συμμαθήτρια και η νηπιαγωγός ΕΑ, διορθώνοντας και κρύβοντας το ένα δάχτυλο (ΜΠ, Α)’

‘Κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δράσεων του ζήτησε ένας συμμαθητής βοήθεια σε δυο πάζλ. Συνεργατικά το ολοκληρώνουν (ΜΠ, Ε)’

‘Συμμετέχει ενεργά στις δράσεις, χωρίς διαταρακτικές συμπεριφορές. Φαίνεται να είναι κοινωνικά αποδεκτός (ΜΠ, Δ)’

‘Ο μαθητής Γ δεν ζητάει βοήθεια για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, γιατί τα καταφέρνει μόνος του. Αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του και είναι κοινωνικά ενταγμένος (ΜΠ, Γ)’

Σε όλες τις μελέτες περίπτωσης που παρατηρηθήκαν οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν το μαθησιακό περιβάλλον σε γωνιές, όπως ορίζεται από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003; 2006).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε σε μια μελέτη περίπτωσης (ΣΤ) να διαφοροποιείται κατάλληλα η σχολική αίθουσα, ώστε να είναι πιο λειτουργικός ο χώρος για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στα σχόλια της ερευνήτριας:

‘Το ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή ΣΤ βρίσκεται στην είσοδο της τάξης, αναρτημένο με εικόνες. Υπάρχει και ξεχωριστό θρανίο, οριοθετημένο πίσω από το κουκλόσπιτο (ΜΠ, ΣΤ).’

Είναι γενικά παραδεκτό, ότι μαθητές μαθαίνουν και θυμούνται καλύτερα σε ένα περιβάλλον που έχει νόημα για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί φρόντισαν να οργάνωσουν τους χώρους κατάλληλα, με ποικίλα υλικά και να είναι προσβάσιμες οι περιοχές για όλους τους μαθητές. Λήφθηκαν υπόψη οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, καθώς κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων η θέση τους ήταν κοντά στους πινάκες αναφοράς, μακριά από διασπαστικούς παράγοντες (π.χ. παράθυρα).

‘Η μαθήτριά Ζ κάθεται κοντά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ώστε να έχει καλή οπτική επαφή (ΜΠ, Ζ)’

Ωστόσο, σπάνια παρατηρήθηκε η χρήση ευέλικτων ομαδοποιήσεων και οι ομαδοσυνεργατικές ομαδοποιήσεις ή η εργασία των μαθητών σε ζεύγη. Στην Κ μελέτη περίπτωσης η ολομέλεια της τάξης χωρίστηκε σε δυο ομάδες με τις δυο νηπιαγωγούς να αναλαμβάνουν από μια ομάδα έκαστη, ενώ στη Ζ μελέτη περίπτωσης η νηπιαγωγός ΕΑ διεξάγει εξατομικευμένη διδασκαλία με τη μαθήτριά με προβλήματα όρασης. Οι δυο συνηθέστεροι τρόποι δόμησης του μαθητικού πληθυσμού ήταν: α) στη γωνία της συζήτησης, όπου η νηπιαγωγός γενικής αγωγής απευθυνόταν στην ολομέλεια της τάξης (σπάνια και μόνο σε δυο περιπτώσεις (ΜΠ, Θ, Κ) αναλάμβαναν οι ειδικοί νηπιαγωγοί) και β) η εργασία των μαθητών στα τραπέζια της ζωγραφικής, δουλεύοντας ατομικά.

4.2. Βαθμός Πρόσβασης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

4.2.1 Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σύνολο Δράσεων

Συνολικά, σε όλες τις μελέτες περίπτωσης που παρατηρήθηκαν καταγράφηκαν 108 δράσεις. Στην πλειοψηφία των δράσεων (N=85, 78,7%) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετείχαν ενεργά στη διεκπεραίωση τους και τις ολοκλήρωναν με επιτυχία. Από αυτές, οι 43 (39,8%) ήταν οι ίδιες δράσεις με αυτές των συμμαθητών τους, χωρίς την παροχή πρόσθετης βοήθειας από κάποιον ενήλικα, ενώ οι 30 (27,8%) ήταν με προσθετή υποστήριξη, κυρίως από τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής. Φαίνεται ότι η επιπρόσθετη παροχή βοήθειας ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που οι υπό μελέτη μαθητές κατάφερναν και ολοκλήρωναν τις εκπαιδευτικές δράσεις. Από το σύνολο των δράσεων οι 12 (11,1%) διαφοροποιήθηκαν κατάλληλα για να μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να φέρουν εις πέρας με επιτυχία τις δράσεις.

Ωστόσο, υπήρχαν και περιπτώσεις που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν κατάφεραν να έχουν πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Συνολικά σε 21 δράσεις (19,4%), εκ των οποίων οι 9 (8,3%) ήταν χωρίς πρόσθετη υποστήριξη και οι 12 (11,1%) με πρόσθετη υποστήριξη, όπου οι μαθητές δεν κατάφεραν να τις ολοκληρώσουν. Δύο ήταν οι εναλλακτικές δραστηριότητες (1,9%) που παρατηρήθηκαν, η μία από το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η δεύτερη προέκυψε από τις ατομικές δυσκολίες και τη διαταρακτική συμπεριφορά του μαθητή. Σε καμία μελέτη περίπτωσης δεν καταγράφηκε ο μαθητής να μην εμπλέκεται σε καμία πτυχή των δραστηριοτήτων. Ο Πίνακας 11 συνοψίζει τον βαθμό εμπλοκής στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ως προς το σύνολο των δράσεων που παρατηρήθηκαν.

Πίνακας 11: Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σύνολο Δράσεων

Εκτίμηση για την πρόσβαση του μαθητή με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα	Αριθμός Δράσεων	Ποσοστό %
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας:	85	78,7
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	43	39,8
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	30	27,8
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	12	11,1
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει:	21	19,4
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	9	8,3
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	12	11,1
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	0	0

Ο μαθητής δεν ασχολείται με το γενικό πρόγραμμα σπουδών και τη δραστηριότητα αλλά:	2	1,9
ασχολείται με διαφορετική δραστηριότητα (περιεχόμενο, στόχους), με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	2	1,9
δεν εμπλέκεται σε οποιαδήποτε δράση ή σε οποιοδήποτε μέρος της δραστηριότητας.	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	108	100

4.2.2. Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Θεματική Ενότητα

Σε όλες τις θεματικές ενότητες οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετείχαν στο πρόγραμμα σπουδών και στις δραστηριότητες επιτυγχάνοντας στην πλειοψηφία των δράσεων, με και χωρίς πρόσθετη υποστήριξη. Συγκεκριμένα, στη θεματική ενότητα «Παιδί και Γλώσσα» το σύνολο των δράσεων ήταν 24 (100%) από τις οποίες τις 11 (45,9%) κατάφεραν με επιτυχία να ολοκληρώσουν, στην ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά» τις 7 δράσεις (77,7%), στην ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον» από τις 32 δράσεις τις 31 (96,9%), στην ενότητα «Παιδί - Δημιουργία και Έκφραση» από τις 12 δράσεις τις 10 (83,4%) και στις πρωινές ρουτίνες από τις 31 δράσεις τις 26 (83,9%). Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12, στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα» οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν τη μεγαλύτερη πρόσθετη υποστήριξη σε σύγκριση με τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες (N=9, 37,5%), καθώς και το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας που άγγιζε τις μισές δράσεις (N=13, 54,1%). Αντιθέτως, στην ενότητα Παιδί και Περιβάλλον οι μαθητές είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (N=31, 96,9%), αλλά και την μικρότερη παροχή υποστήριξης (N=5, 15,6%).

Διαφοροποιημένες δράσεις με πρόσθετη υποστήριξη παρατηρήθηκαν δυο στην ενότητα των μαθηματικών (22,2%), έξι στο περιβάλλον (18,8%), μία στη δημιουργία και έκφραση (8,3%)

και δυο στις πρωινές ρουτίνες (6,5%). Όλες οι διαφοροποιημένες δράσεις ήταν με την πρόσθετη υποστήριξη ενός ενήλικα, συνήθως της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής. Τέλος, κατά τη διεξαγωγή των πρωινών ρουτινών παρατηρήθηκαν και δυο εναλλακτικές δράσεις με τη βοήθεια την νηπιαγωγού ειδικής αγωγής (N=2, 6,5%). Ο Πίνακας 12 συνοψίζει τα αποτελέσματα της πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πρόγραμμα σπουδών σε σχέση με τις θεματικές ενότητες και τις πρωινές ρουτίνες που παρατηρήθηκαν.

Πίνακας 12: Θεματική Ενότητα και Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Εκτίμηση για την πρόσβαση του μαθητή με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα	Παιδί και Γλώσσα: 24 Δράσεις (100%)	Παιδί και Μαθηματικά: 9 Δράσεις (100%)	Παιδί και Περιβάλλον : 32 Δράσεις (100%)	Παιδί και Δημιουργία/ Έκφραση: 12 Δράσεις (100%)	Πρωινές Ρουτίνες: 31 Δράσεις (100%)
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας:	11 (45,9%)	7 (77,7%)	31 (96,9%)	10 (83,3%)	26 (83,9%)
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	1 (4,2%)	2 (22,2%)	20 (62,5%)	3 (25%)	17 (54,8%)
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	9 (37,5%)	3 (33,3%)	5 (15,6%)	6 (50%)	7 (22,6%)
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	1(4,2%)	2 (22,2%)	6 (18,8%)	1 (8,3%)	2 (6,5%)
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει:	13 (54,1%)	2 (22,2%)	1 (3,1%)	2 (16,6%)	3 (9,7%)

τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	5 (20,8%)	0	1 (3,1%)	1 (8,3%)	2 (6,5%)
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	8 (33,3%)	2 (22,2%)	0	1 (8,3%)	1 (3,2%)
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
Ο μαθητής δεν ασχολείται με το γενικό πρόγραμμα σπουδών και τη δραστηριότητα αλλά:	0	0	0	0	2 (6,5%)
ασχολείται με διαφορετική δραστηριότητα (περιεχόμενο, στόχους), με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	2 (6,5%)
δεν εμπλέκεται σε οποιαδήποτε δράση ή σε οποιοδήποτε μέρος της δραστηριότητας.	0	0	0	0	0

4.2.3. Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Αναπηρία

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 13, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είχαν διαγνωστεί και ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού. Οι έξι μαθητές με υψηλή λειτουργικότητα αυτισμό και η μαθήτρια με προβλήματα όρασης φαίνεται ότι στην πλειοψηφία των δράσεων κατάφεραν να έχουν την μέγιστη εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δράσεις και τον μεγαλύτερο βαθμό πρόσβασης στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με και χωρίς πρόσθετη υποστήριξη (N=55, 98,2% και N=9, 90%, αντίστοιχα).

Αντιθέτως, οι μαθητές με μέση λειτουργικότητα αυτισμό με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα επικοινωνίας (N=9, 37,5%), ο μαθητής με χαμηλή λειτουργικότητα αυτισμό (N=4, 50%) και ο μαθητής με σύνδρομο Asperger (N=4, 40%) δέχονταν στις περισσότερες δράσεις την επιπρόσθετη βοήθεια της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής, ώστε να καταφέρουν με επιτυχία να τις ολοκληρώσουν. Αντίστοιχα, όταν απουσίαζε η πρόσθετη υποστήριξη, οι μαθητές με μέση και χαμηλή λειτουργικότητα αυτισμό δεν κατάφεραν να τις ολοκληρώσουν (N=6, 25%, N=2, 25%, αντίστοιχα). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό διαφοροποιημένων δράσεων φαίνεται να εφαρμόστηκαν για τον μαθητή με χαμηλή λειτουργικότητα αυτισμό (N=2, 25%) και για την μαθήτρια με προβλήματα όρασης (N=4, 40%).

Είναι φανερό, ότι η πρόσθετη υποστήριξη που παρείχε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής ήταν και ο βασικός παράγοντας που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατάφεραν να

έχουν την μέγιστη εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία, καταφέρνοντας να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις εκπαιδευτικές δράσεις. Άμεσα παρατηρήθηκαν δυο εναλλακτικές δραστηριότητες που την οργάνωση και την επίβλεψη τους είχε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής. Η πρώτη εναλλακτική δραστηριότητα ήταν οργανωμένη και στοχοθετημένη από το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μαθήτριας με προβλήματα όρασης (N=1, 10%). Η δεύτερη διεξήχθη για τον μαθητή με μέση λειτουργικότητας αυτισμό ως αποτέλεσμα της διασπαστικής συμπεριφοράς που επέδειξε (N=1, 4,2%). Ο Πίνακας 13 συνοψίζει τα αποτελέσματα του βαθμού πρόσβασης στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με την αναπηρία των μαθητών.

Πίνακας 13: Βαθμός Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και Αναπηρία

Εκτίμηση για την πρόσβαση του μαθητή με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα	ΥΛΑ ¹ : 56Δράσεις (100%)	ΜΛΑ-NK ² : 24Δράσεις (100%)	ΧΛΑ ³ : 8Δράσεις (100%)	ΣΑ ⁴ : 10Δράσεις (100%)	ΠΟ ⁵ : 10Δράσεις (100%)
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας:	55 (98,2%)	9 (37,5%)	6 (75%)	6 (60%)	9 (90%)
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	40 (71,4%)	0	0	1 (10%)	2 (20%)
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	10 (17,9%)	9 (37,5%)	4 (50%)	4 (40%)	3 (30%)
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.	5 (8,9%)	0	2 (25%)	1 (10%)	4 (40%)
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει:	1 (1,8%)	14 (58,3%)	2 (25%)	4 (40%)	0

¹ ΥΛΑ: Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός

² ΜΛΑ - NK: Μέσης Λειτουργικότητας Αυτισμός - Νοητική Καθυστέρηση

³ ΧΛΑ: Χαμηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός

⁴ ΣΑ: Σύνδρομο Asperger

⁵ ΠΟ: Προβλήματα Όρασης

τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	1 (1,8%)	6 (25%)	2 (25%)	0	0
τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	0	8 (33,3%)	0	4 (40%)	0
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
στις διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.	0	0	0	0	0
Ο μαθητής δεν ασχολείται με το γενικό πρόγραμμα σπουδών και τη δραστηριότητα, αλλά:	0	1 (4,2%)	0	0	1 (10%)
ασχολείται με διαφορετική δραστηριότητα (περιεχόμενο, στόχους), με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.	0	1 (4,2%)	0	0	1 (10%)
δεν εμπλέκεται σε οποιαδήποτε δράση ή σε οποιοδήποτε μέρος της δραστηριότητας.	0	0	0	0	0

5. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

5.1. Εφαρμογή και Διαφοροποίηση του Γενικού Αναλυτικού

Προγράμματος

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο είναι ένα ευέλικτο και παιδοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα που δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα, στα σχέδια εργασίας και στο παιχνίδι. Ταυτόχρονα, επιτρέπει την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και των παιδιών (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003; 2006). Η έννοια της διαφοροποίησης δεν αναφέρεται ρητά και δεν καταγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, ωστόσο εντοπίζονται βασικές αρχές και παραδοχές της, όπως είναι ο σεβασμός στα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, οι βιωματικές, συνεργατικές δραστηριότητες, η χρήση ποικίλων και ευέλικτων υλικών και δράσεων.

Οι μαθητές συμμετείχαν στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες καταφέροντας να ολοκληρώσουν τις δράσεις με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη (N=85, 78, 7%). Στην πλειοψηφία των δράσεων οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν πρόσβαση στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Η βοήθεια που

παρείχε η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που οι μαθητές με ΕΕΑ μπορούσαν να επιμείνουν, να κατανοήσουν και να ολοκληρώσουν τις δράσεις τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την πρόσθετη υποστήριξη της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής μπορούν να ερμηνευτούν με δυο τρόπους. Αρχικά, φαίνεται ότι η παρουσία της λειτούργησε ως διαμεσολαβητής και μεσάζων για την πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός των διαφοροποιημένων δράσεων (N=12, 11,1%) φανερώνει μια υπερβολική εξάρτηση σε βάρος της χρήσης διαφοροποιημένων στρατηγικών και υλικών. Αυτή η τελευταία ερμηνεία μπορεί να υποστηριχτεί από το γεγονός, ότι στο σύνολο των νηπιαγωγείων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρατηρηθήκαν, εφαρμόστηκαν ελάχιστες και μικρής εμβελείας διαφοροποιήσεις. Αυτό συνέβαινε σε όλες τις θεματικές ενότητες του ΔΕΠΠΣ (2003), καθώς και για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τον βαθμό της αναπηρίας τους.

Η ελάχιστη διαφοροποίηση των βασικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε συνάρτηση με την υπερβολική εξάρτηση από τη νηπιαγωγό ειδικής αγωγής μπορεί να ερμηνευτεί από τα στοιχεία εκείνα που ερευνητικά έχουν επισημανθεί ως εμπόδια της εφαρμογής των διαφοροποιήσεων (Stradling & Saunders, 1993; Ware et al., 2011). Η έλλειψη θεσμοθετημένου κοινού χρόνου, εντός του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος, για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των διαφοροποιημένων στρατηγικών ανάμεσα στις εκπαιδευτικούς της ειδικής και γενικής αγωγής αποτελεί τροχοπέδη για την εφαρμογή αποτελεσματικών διαφοροποιημένων στρατηγικών (Austin, 2001; Dieker & Murawski, 2003; McGarvey, Morgan, Marriott, & Abbott, 1996; Scruggs et al., 2007; Walther-Thomas, 1997). Η διάθεση κοινού χρόνου από τους συνδιδάσκοντες επιτρέπει τον συντονισμό της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας για μια επιτυχημένη εμπλοκή των μαθητών στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Kurth & Keegan, 2014; Ware et al., 2011).

Ταυτόχρονα, ένας επιπρόσθετος παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά, όσον αφορά τη χρήση των διαφοροποιήσεων, είναι η ελλιπής επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαφοροποίηση, τη συνεργατική διδασκαλία, τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά των αναπηριών και των στρατηγικών διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Friend et al., 2010; McDuffie et al., 2007; Scruggs et al., 2007; Strogilos et al., 2015; Tomlinson et al., 2003). Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα η πλειοψηφία των νηπιαγωγών γενικής αγωγής δεν είχε καταρτιστεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ η πρακτική της συνεργατικής διδασκαλίας ήταν μια καινούρια εμπειρία σε όλες τις μελέτες περίπτωσης που παρατηρηθήκαν.

Οι συμμετέχουσες είχαν πολύ λίγη επαγγελματική εμπειρία σε τάξεις με παράλληλη στήριξη και ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής είχαν τη μικρότερη συνολική επαγγελματική εμπειρία. Σύμφωνα όμως με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Kurth και Keegan (2014) οι αποτελεσματικές διαφοροποιήσεις εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας. Η επαγγελματική εμπειρία είναι ένας σημαντικός και προβλεπτικός παράγοντας για την εφαρμογή ποιοτικών διαφοροποιημένων στρατηγικών για μαθητές που διδάσκονται σε ενταξιακές εγκαταστάσεις (Kurth & Keegan, 2014; Strogilos & Tragoulia, 2013).

Στα ελληνικά σχολεία υπάρχουν και πρακτικά ζητήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών και διαφοροποιημένων στρατηγικών. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης προσλαμβάνονται κάθε χρόνο με καθυστέρηση στα σχολεία, συχνά στα μέσα της σχολικής περιόδου. Αυτό έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής να μην έχουν τον απαραίτητο χρόνο να αναπτύξουν και να εδραιώσουν συνεργατικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, ώστε να εφαρμόσουν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Strogilos et al., 2015). Επιπρόσθετα, στα δημοσιά σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν εργάζεται εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (π.χ. λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, ειδικό βοηθητικό προσωπικό κ.α.) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν την απαραίτητη επιστημονική υποστήριξη και την κατάλληλη τεχνογνωσία για να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, & Παπαδημητρίου, 2013).

5.1.1. Είδη Διαφοροποιήσεων

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος αφορά την προσαρμογή, τουλάχιστον σε μία από τις παρακάτω διαστάσεις του: Περιεχόμενο, υλικά - εποπτικά μέσα, επεξεργασία/ διαδικασία, μαθησιακά αποτελέσματα- μέθοδοι αξιολόγησης, οργάνωση μαθησιακού περιβάλλοντος (Gartin et al., 2002; Janney & Snell, 2004; 2006; Lee et al., 2006; Tomlinson, 1999; 2001; Wehmeyer et al., 2001).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μια ποικιλία διαφοροποιημένων στρατηγικών προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους με ΕΕΑ. Ωστόσο, η συχνότητα εμφάνισης τους ήταν μικρή. Σπάνια διαφοροποιούσαν το

περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι δράσεις και τα υλικά που χρησιμοποιούνταν, συνήθως, ήταν κοινά για όλους τους μαθητές. Οι ελάχιστες διαφοροποιήσεις που άμεσα παρατηρηθήκαν μπορεί να οφείλονται στο γεγονός, ότι οι περισσότεροι μαθητές με ΕΕΑ ανήκαν στο φάσμα υψηλής λειτουργικότητας αυτισμού και μπορούσαν να ανταπεξέρχονται στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δράσεων, δηλαδή έφερναν εις πέρας δράσεις που ήταν ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους.

Αυτό συνάδει και με τα ερευνητικά δεδομένα των Soukup, Wehmeyer Bashinski και Bovaird (2007) και Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker και Agran (2003), καθώς ο βαθμός της αναπηρίας επηρέαζε τον βαθμό ενασχόλησης με δραστηριότητες του γενικού προγράμματος σπουδών. Ταυτόχρονα, στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούσαν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα με μεγαλύτερη συχνότητα για τον μαθητή με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και για την μαθήτριά με προβλήματα όρασης. Επιπρόσθετα, σύμφωνα την Ware και τους συνεργάτες της (2011), υπάρχουν ενδείξεις ότι η χρήση των διαφοροποιημένων στρατηγικών αυξάνεται σε συχνότητα, καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών με ΕΕΑ και η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας έχει καταγράψει ως μια δύσκολη, πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί χρόνο, χώρο, συνεργασία, υλικά και πόρους (McGarvey et al., 1996; Kurth & Keegan, 2014). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να αξιολογήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και να συναποφασίσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές ενέργειες, αυτές που θα επιφέρουν μέγιστα μαθησιακά οφέλη για όλους τους μαθητές και εξατομικευμένα για τον κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσκολία που έχουν να εφαρμόσουν διαφοροποιήσεις και ευέλικτες ομαδοποιήσεις, όταν ο χώρος της σχολικής αίθουσας είναι μικρός και από τη φύση του δεν μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αγωγής (McGarvey et al., 1996). Τέλος, οι ελλείψεις σε ανθρώπινους και φυσικούς πόρους που παρατηρούνται στα ελληνικά σχολεία, απουσία εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού και υλικών, έχει καταγραφεί ερευνητικά ότι επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτές οι ελλείψεις επηρεάζουν και τον βαθμό της ποιότητας των διαφοροποιήσεων, όταν αυτές εφαρμόζονται (Kurth & Keegan, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται καλύτερα τις διαφοροποιήσεις, όταν το περιεχόμενο του μαθήματος είναι κοινό για όλους τους μαθητές, αλλά προσαρμόζουν τα υλικά, τις δραστηριότητες και τον χρόνο υποστήριξης που αφιερώνουν στους μαθητές τους (Westwood, 2008). Ωστόσο, δεν διαφοροποιούν συχνά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. διδασκαλία σε επίπεδα, συμβόλαια μάθησης, κύβοι, κέντρα μάθησης κ.α.) και τις σχολικές και εξωσχολικές

εργασίες, γιατί θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία απαιτητική και χρονοβόρα. Ταυτόχρονα, ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί και η έμπρακτη δυσκολία που ενέχει η διαχείριση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων σε διαφορετικές ομάδες μαθητών και η αύξηση του επιπέδου θορύβου στη σχολική αίθουσα (McGarvey et al., 1996; Tomlinson et al., 2003).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί σπάνια προσαρμόζουν, τροποποιούν το περιεχόμενο του γενικού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όσον αφορά το εύρος, το βάθος και τον βαθμό δυσκολίας (Westwood, 2013). Θεωρούν ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου μειώνει τα ακαδημαϊκά πρότυπα εφαρμόζοντας ένα «φτωχό» αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα πιέζει τους εκπαιδευτικούς να καλύψουν την ίδια διδακτέα ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων (π.χ. πανελλήνιες εξετάσεις). Η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και η αφιέρωση περισσότερου χρόνου σε μια δύσκολη μαθησιακή ενότητα κρίνονται απαραίτητες για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι πολύ πιθανόν αυτοί οι μαθητές να δυσκολεύονται να αφομοιώσουν την ύλη του μαθήματος και να χρειάζονται περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη εμπλοκή σε αυτήν. Ωστόσο, ωφέλιμες παιδαγωγικές πρακτικές παραγκωνίζονται, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πιο σημαντική ευθύνη την κάλυψη της διδακτέας ύλης, ανεξαρτήτως από τον ρυθμό και τον τρόπο παρουσίασής της (Mastropieri et al., 2005). Αυτό είναι ένα γεγονός που συναντάται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου αυξάνονται οι ακαδημαϊκές, γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές και η αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως με γραπτές εξετάσεις και διαγωνίσματα.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων εφαρμόστηκε εναλλακτικά η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης και η ατομική, ανεξάρτητη εργασία των μαθητών. Μόνο σε δυο μελέτες περίπτωσης παρατηρήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ένας προς ένα διδασκαλία. (Eccles & Roeser, 1999; Galton et al., 1999; Ware et al., 2011). Η επιτυχημένη εμπλοκή των μαθητών με ΕΕΑ στο περιεχόμενο του γενικού εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος εξαρτάται από τη φυσική διαρρύθμιση της τάξης και τις διδακτικές ομαδοποιήσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την παράδοση της διδακτέας ύλης (Wehmeyer et al., 2003). Η φυσική παρουσία του μαθητή με ΕΕΑ δίπλα με τους συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης (αρχή της εγγύτητας), η διδασκαλία σε μικρές ομάδες και η ένας προς ένα διδασκαλία με έναν ενήλικα φαίνεται να επηρεάζουν θετικά και ενισχύουν την πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Soukup et al., 2007).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να παρουσιάσουν και να αναπαραστήσουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος πολυαισθητηριακά, με πολλαπλές και ευέλικτες

μορφές. Χρησιμοποίησαν την αφήγηση παραμυθιού με εικόνες ή και σε συνδυασμό με ηχητικά ερεθίσματα, πολυτροπικά κείμενα, μουσικοκινητικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις, παιχνίδια ρόλων, καρτέλες λέξεων, αριθμών και εικόνες. Ωστόσο, εκτός από μια μελέτη περίπτωσης, δεν παρατηρήθηκε η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του διαδικτύου και των εκπαιδευτικών εφαρμογών. Δεν προωθήθηκε η ευελιξία και στα τρία επίπεδα του καθολικού σχεδιασμού μάθησης, καθώς οι μαθητές δεν εξέφραζαν την κατεκτημένη γνώση τους μέσα από ποικίλους τρόπους έκφρασης (Kurth, 2013; Wehmeyer, 2002; 2006a; 2006b; Wehmeyer et al., 2002).

5.1.2. Ο Ρόλος της Νηπιαγωγού Ειδικής Αγωγής

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδείχτηκε ο ρόλος της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής ως ένας σημαντικός παράγοντας που οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτύχαιναν και ολοκλήρωναν τις εκπαιδευτικές δράσεις. Η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής λειτουργούσε ως πρόσθετη υποστήριξη και βοήθεια παρέχοντας την απαραίτητη ατομική διευκόλυνση για τον μαθητή με ΕΕΑ, διαφοροποιούσε κατάλληλα τις δράσεις, το περιβάλλον, τα υλικά, επέκτεινε το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα προσθέτοντας στόχους λειτουργικούς, επικοινωνιακούς και ήταν φορέας εξειδικευμένων διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνάδουν με πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα (Strogilos & Tragoulia, 2013; Strogilos et al., 2015).

Σε πολλές περιπτώσεις η νηπιαγωγός ειδικής αγωγής επαναλάμβανε το περιεχόμενο της δράσης και εξηγούσε με απλό λεξιλόγιο τις οδηγίες που δινόταν από τη νηπιαγωγό γενικής αγωγής. Ταυτόχρονα, ανακατεύθυνε την προσοχή του μαθητή, ώστε να επικεντρωθεί στην εκτέλεση της εργασίας (Strogilos et al., 2015). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η υποστήριξη της ειδικού παιδαγωγού, όσον αφορά τη διατήρηση της εμπλοκής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες που να επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της απλούστευσης και της επανάληψης των οδηγιών. Μια τέτοια πρακτική δίνει έμφαση στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας και όχι στην κατάκτηση των μαθησιακών στόχων από τον μαθητή (Alborz, Pearson, Farrell, & Howes, 2009).

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι νηπιαγωγοί της ειδικής αγωγής φαίνεται να ήταν υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό, την προσαρμογή, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη διαχείριση της συμπεριφοράς του και την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή με ΕΕΑ. Αντιθέτως, οι νηπιαγωγοί της γενικής αγωγής ήταν υπεύθυνοι για τη διδασκαλία όλης της

τάξης, απευθυνόταν στο σύνολο των μαθητών και καθόριζαν το περιεχόμενο και την πορεία των δραστηριοτήτων (Scruggs et al., 2007; Weiss & Brigham, 2000). Σύμφωνα με τους Strogilos και Tragoulia (2013) και τον Strogilos και των συνεργατών του (2015) η ταύτιση των καθηκόντων της ειδικής παιδαγωγού με αυτά του βοηθητικού προσωπικού οφείλεται στην υποβάθμιση των καθηκόντων τους, όπως αυτά ορίζονται από την ελληνική νομοθεσία (Νόμος, 3699/2008).

Η υιοθέτηση ενός ρόλου ταυτόσημου με αυτόν του ειδικού βοηθητικού προσωπικού επηρεάζει αρνητικά τη συνεργατική σχέση των εκπαιδευτικών, αλλά και την κοινωνική συμμετοχή, την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και την κοινωνικό συναισθηματική πορεία των μαθητών με αναπηρίες (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, & Παπαδημητρίου, 2013). Η εξατομικευμένη υποστήριξη και η υπερβολική εξάρτηση από τους εκπαιδευτικούς που παρέχουν παράλληλη στήριξη περιορίζει και αναστέλλει την κοινωνική αλληλεπίδραση τους με συνομήλικους της τάξης τους (Giangreco, Edelman, Luiselli, & MacFarland, 1997). Η υπερβολική υποστήριξη αναστέλλει την κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού ή μπορεί να οδηγήσει και στην περιθωριοποίηση των μαθητών με ΕΕΑ, καθώς έχουν έναν δικό τους, προσωπικό εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικές συνέπειες στην αλληλεπίδραση και την άμεση επαφή του μαθητή με ΕΕΑ με τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης (Alborz et al., 2009; Giangreco et al., 1997).

Σύμφωνα με την Alborz και τους συνεργάτες της (2009), η κατάλληλη κατάρτιση του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού προωθεί την ακαδημαϊκή, γνωστική και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, να παρέχουν συγκεκριμένες, στοχοθετημένες παρεμβάσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις για τον βαθμό της υποστήριξης που θα παρέχουν. Απώτερος στόχος είναι η σταδιακή μείωση και εξασθένιση της παρεχόμενης βοήθειας, ώστε οι μαθητές με αναπηρία να ανταποκριθούν αυτόνομα και ανεξάρτητα σε όλες τις πτυχές του σχολικού πλαισίου. Τέλος, η παρουσία του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού έχει καταγράψει ερευνητικά ότι μειώνει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της τάξης, επιτρέπει τον σχεδιασμό δημιουργικών δραστηριοτήτων και την εφαρμογή ευέλικτων ομαδοποιήσεων (Alborz et al., 2009). Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν τον τρόπο που η παροχή πρόσθετης βοήθειας από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής επηρεάζει την εφαρμογή, το σχεδιασμό διαφοροποιημένων στρατηγικών και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ΕΕΑ με τους συμμαθητές τους (Ware et al., 2011).

5.2. Ο Βαθμός Πρόσβασης των Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ολοκλήρωναν με επιτυχία τις περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είχαν πρόσβαση σε ένα ευρύ πεδίο του γενικού αναλυτικού προγράμματος και σε ένα επίπεδο κατάλληλο για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές με ΕΕΑ που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πρόσβαση στις διαθεματικές δραστηριότητες, όπως αυτές προτείνονται από το Διαθεματικά Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Το γεγονός αυτό φανερώνει την επιτυχημένη πολιτική εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και την πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σε προσχολικές τάξεις με παράλληλη στήριξη.

Συνολικά, οι μαθητές με ΕΕΑ κατάφεραν να έχουν εμπλοκή στις εκπαιδευτικές δράσεις και να τις ολοκληρώνουν με ποσοστό επιτυχίας 78,7% (N=85). Σχεδόν στις μισές δράσεις δέχονταν την πρόσθετη υποστήριξη ενός ενήλικα, κυρίως της ειδικής παιδαγωγού (N=42, 38,9%). Στην πλειοψηφία τους, οι δράσεις ήταν ίδιες με αυτές των συμμαθητών τους είτε με πρόσθετη είτε χωρίς την πρόσθετη υποστήριξη της ειδικής παιδαγωγού, ενώ παρατηρήθηκαν μόνο 12 διαφοροποιημένες δράσεις (11,1%). Σημαντική αναδείχτηκε η παρουσία της νηπιαγωγού ειδικής αγωγής για τους μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς όταν απουσίαζε η απαραίτητη πρόσθετη υποστήριξη, οι μαθητές δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις δράσεις τους. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας της Ware και των συνεργατών της (2011), όπου η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΕΑ επιτύγχαναν στις ίδιες εργασίες με τους συμμαθητές τους με ή χωρίς τη βοήθεια ενός ενήλικα, ενώ οι διαφοροποιημένες εργασίες ήταν ελάχιστες (Soukup et al., 2007; Wehmeyer et al., 2003). Συγκεκριμένα, στην προσχολική εκπαίδευση η υποστήριξη από έναν ενήλικα ήταν συγκριτικά λιγότερη από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ωστόσο οι μαθητές επιτύγχαναν στα ίδια έργα με τους συνομήλικους της τάξης τους (Ware et al., 2011). Η παρούσα έρευνα εστίασε στην προσχολική εκπαίδευση και δεν μπορούν να διεξαχθούν παρόμοια αποτελέσματα για τα ελληνικά δεδομένα. Μελλοντικά, θα μπορούσε να γίνει αντικείμενο διερεύνησης η συχνότητα της παρεχομένης υποστήριξης σε σύγκριση με την αύξηση του επιπέδου της σχολικής βαθμίδας.

Ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας, η σχολικής αίθουσα (γενική ή ειδική) και το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν εντοπιστεί στην βιβλιογραφική έρευνα ως

βασικοί παράμετροι που επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης (Soukup et al., 2007; Wehmeyer et al., 2003). Όσον αφορά τον βαθμό αναπηρίας, οι μαθητές με βαριά αναπηρία είχαν λιγότερες πιθανότητες να ασχοληθούν με ίδιες δραστηριότητες με αυτές που εργαζόταν οι συνομήλικοι της τάξης τους. Ο βαθμός αναπηρίας φαίνεται να λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα με την πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και κατάφεραν να συγκεντρώσουν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχημένης συμμετοχής στο πρόγραμμα σπουδών, με και χωρίς την πρόσθετη υποστήριξη ενός ενήλικα. Αυτό ισχύει και για την μοναδική μαθήτρια που είχε διαγνωστεί με αισθητηριακή αναπηρία. Αντιθέτως, το ποσοστό συμμετοχής στο πρόγραμμα σπουδών μειώνεται, καθώς αυξάνεται ο βαθμός αναπηρίας και η συννοσηρότητα του αυτισμού με τη νοητική καθυστέρηση. Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν ενδείξεις για τη συσχέτιση του βαθμού αναπηρίας και την επιτυχημένη εμπλοκή των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Ασφαλή συμπεράσματα δεν μπορούν να διεξαχθούν, καθώς δεν υπάρχει ισόποσος αριθμός μαθητών σε κάθε διαγνωστική κατηγορία.

Το είδος και η φύση της αναπηρίας είναι ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επηρεάζει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με ΕΕΑ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την έρευνα της Ware και τους συνεργατών της (2011), οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού και οι μαθητές με σωματική αναπηρία κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις ίδιες εργασίες με τους συμμαθητές τους και να έχουν την μέγιστη ενεργή συμμετοχή στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σε αντίθεση με τους μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες. Βασικός λόγος της ένταξης μαθητών με νοητική καθυστέρηση αποτελούσε η κοινωνική πλευρά του γενικού αναλυτικού προγράμματος και όχι η ακαδημαϊκή. Η συγκεκριμένη έρευνα δεν κατάφερε να συλλέξει δεδομένα για όλες τις διαγνωστικές κατηγορίες. Συνολικά, όπως και στην έρευνα της Ware και των συνεργατών της (2011), οι μαθητές τόσο στο φάσμα του αυτισμού, όσο και η μαθήτρια με προβλήματα όρασης συμμετείχαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ η συχνότητα εφαρμογής διαφοροποιημένων δράσεων ήταν μικρή (Soukup et al., 2007; Strogilos et al., 2015; Ware et al., 2011; Wehmeyer et al., 2003). Η διαφοροποίηση των βασικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η παροχή πρόσθετου, εναλλακτικού περιεχομένου που απορρέει από τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών φαίνεται να ήταν πιο συχνή για την μαθήτρια με αισθητηριακή αναπηρία και για τον μαθητή με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας (Ware et al., 2011).

Η θεματική ενότητα της Γλώσσας φαίνεται να δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές, αφού συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας (N=13, 54,1%). Το γεγονός αυτό καθρεφτίζει τα ιδιαίτερα γλωσσικά και επικοινωνιακά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, δυσκολίες που απορρέουν από τη φύση της αναπηρίας. Σημαντική αναδείχτηκε η συμβολή της νηπιαγωγού της ειδικής αγωγής στην ολοκλήρωση αυτών των δράσεων, καθώς παρείχε την απαραίτητη βοήθεια σχεδόν στις μισές δράσεις (N=10, 41,7%). Έρευνες επιβεβαιώνουν την πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ στο μάθημα της γλώσσας και του γραμματισμού, όταν εφαρμόζονται οι απαραίτητες παρεμβάσεις από καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Alborz et al., 2009).

6. Περιορισμοί της Έρευνας και Μελλοντικές Πρακτικές

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά στους περιορισμούς που υπόκειται η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, το δείγμα (11 μελέτες περίπτωσης) ήταν μικρό και τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων (πρωτόκολλο παρατήρησης), που αναλύθηκε με ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές. Δεν υπήρξε η δυνατότητα του μεθοδολογικού τριγωνισμού με τη χρήση και άλλων ερευνητικών εργαλείων, όπως είναι οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Τέλος, η απουσία ενός δεύτερου ερευνητή κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων θέτει ζητήματα που απειλούν την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen & Manion, 1997; Robson, 2010).

Σε ένα πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της έρευνας αποτιμούν ως σημαντική την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη συνεργατική διδασκαλία και τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Το κράτος με τις απαραίτητες νομοθετικές διατάξεις θα πρέπει να είναι αρωγός στην όλη εκπαιδευτική προσπάθεια.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν το φαινόμενο της πρόσβασης των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πώς δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί νοσηματοδοτούν τους όρους «διαφοροποίηση», «πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα», «συνεργατική διδασκαλία» και πώς οι ίδιοι τις εφαρμόζουν στην πράξη. Τέλος, θα πρέπει να δοθεί βήμα στους μαθητές με αναπηρίες να εκφράσουν τον τρόπο που βιώνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Alborz, A., Pearson, D., Farrell, P., & Howes, A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools*. London: Research Evidence in Education Library, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Austin, L. V. (2001). Teacher's Beliefs about Co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22, 245-255.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17(2), 129-147.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London and New York: Routledge
- Βλάχου, Α. (2008). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Σ. Μαυροπούλου (επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ.19-36). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Buckley, C. (2005). Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In T E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Cognition and learning in diverse settings: Vol. 18. Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 153-198). Oxford, UK: Elsevier
- Center for Applied Special Technology (CAST, 1998 – 1999). Available On-line: <http://cast.org/index.html>
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, C. (2006). Closing the Achievement Gap Series: Part III. What Is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? *Education Policy Brief* 4(11), 1-12.

- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6) 323–332.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). *Every Child Matters: Change for Children*. Nottingham, UK: DfES/1081/2004).
- Diamond, K. E., & Carpenter, E. S. (2000). Participation in inclusive preschool programs and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 81-91.
- 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
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal*, 86 (4), 1-13.
- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and Community Influences on Human Development. In M. H. Bornstein and M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology – An Advanced Textbook* (4th edition) (pp. 566-638). London: Lawrence Erlbaum Associates, Psychology Press.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Fisher, D., & Frey, N. (2001). Access to the Core Curriculum: Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education*, 22(3), 148-157.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251-264.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σσ. 27-48). Τόμος Α' Θεωρία. Αθήνα: Πεδίο.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 years on*. London: Routledge.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). *How To Use Differentiated Instruction with Students with Developmental Disabilities in the General Education Classroom*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7-18.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16, με εφαρμογές στην Ψυχολογία και τις Κοινωνικές Επιστήμες* (Σ. Π. Κοντάκος, επιμ.). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- IDEA. (2004). Individuals With Disabilities Education Improvement Act Amendments. PL 108-446.
- Isherwood, R. S., & Barger-Anderson, R. (2008). Factors affecting the adoption of co-teaching models in inclusive classrooms: One school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 121-128.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2004). *Modifying Schoolwork: Teacher's guides to inclusive practices* (2nd. Ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006). Modifying Schoolwork in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*, 45(3), 215-223.
- Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127, 260-264.

- Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Kurth, J. A. (2013). A Unit- Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 46(2), 34–43.
- Kurth, J. A., & Keegan, L. (2014). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services. *Journal of Special Education*. 48 (3), 191-203.
- Lee, S. H., Amos, B. A., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K. A., Theoharis, R., & Wehmeyer, M. L. (2006). Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41 (3), 199-212.
- Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of Curriculum Modifications on Access to the General Education Curriculum for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 76 (2), 213-233.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., & Conners, N. (2005). Inclusive Practices in Content Area Instruction: Addressing the Challenges of Co-Teaching. *Cognition and Learning in Diverse Settings*, 18, 225-260.
- McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada, and Australia. *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 311-338.
- McGarvey, B., Morgan, V., Marriott, S., & Abbott, L. (1996). Differentiation and its Problems: the views of primary teachers and curriculum support staff in Northern Ireland. *Educational Studies*, 22(1), 69-82.
- Miller, S. P. (2002). *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Murawski, W. W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 167 .
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14ης Μαρτίου 2000, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 78.
- Νόμος 3194/2003. Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ της 20ης Νοεμβρίου 2003, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 267.

- Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2ης Οκτωβρίου 2008, τ. Α'. αριθμ. Φυλλ. 199.
- Orkwis, R., & McLane, K. (1998). A curriculum every student can use: Design principles for student access. *ERIC/OSEP Topical brief*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ.7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.
- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41, 1-12.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of development in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 190-197.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η Έκδ.) (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ., Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλάκου, μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal design for learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 119-124). Oxford: Elsevier.
- Salend, S. J., & Duhaney, G. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.

- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S., & Bovaird, J. (2007). Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 74 (1), 101-120.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους». Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- 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. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., & Kaila, M. (2015). Curriculum issues and benefits in supportive co-taught classes for students with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(1), 32-40.
- Thomas, G. (2011). *How to do your Case Study: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into Practice*, 45(3), 239-248.
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & 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(2/3), 119–145.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K – 5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Τραγουλιά, Ε., Στρογγυλός, Β., Βασιλειάδου, Ε., & Παπαδημητρίου, Α. (2013). Συνεργατική διδασκαλία: Προϋποθέσεις και προοπτικές. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής

- Εκπαίδευσης- «Διλήμματα και προοπτικές της ειδικής αγωγής». Αθήνα (πρακτικά σε CD).
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M., & Gould, M. (2011). *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs: An exploration of the experiences of young pupils in primary school*. Trim: NCSE.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. Australia: Acer Press.
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. New York: Routledge.
- Wehmeyer, M. L. (2002). Transition and Access to the General Education Curriculum. In C. Kochhar-Bryant & D. Bassett (Eds), *Aligning Transition and Standards-Based Education: Issues and Strategies* (pp.25-40). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Wehmeyer, M. L. (2006a). Beyond Access: Ensuring Progress in the General Education Curriculum for Students with Severe Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 322-326.
- Wehmeyer, M. L. (2006b). Universal Design for Learning, Access to the General Education Curriculum and Students with Mild Mental Retardation. *EXCEPTIONALITY*, 14(4), 225–235.
- Wehmeyer, M. L, Lance, D., & Bashinski, S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.

- Wehmeyer, M. L., Lattin, D., & Agran, M. (2001). Achieving Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Curriculum Decision-Making Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262–272.
- Weiss, M. P., & Brigham, F. J. (2000). Co-teaching and the model of shared responsibility: What does the research support? In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 14. Educational interventions* (pp. 217-245). Oxford, UK: Elsevier.
- 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.
- Χρυσafiδης, Κ. (2008). Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, ευέλικτη ζώνη: Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του ελληνικού σχολείου. Στο Δ. Μ. Κακανά και Γ. Σιμούλη (επιμ), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σσ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379–394.

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργοναυτών & Φιλελλήνων – 38221 Βόλος
Τηλ.: 2421074803, 74804 Fax: 2421074804 Email: g-ece@uth.gr

Προς
Διευθυντή/ντρια Νηπιαγωγείου

Παρακαλώ να επιτρέψετε στη φοιτήτρια

ΔΩΝΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ

να επισκεφτεί το σχολείο σας προκειμένου να παρατηρήσει έναν μαθητή/τρια που παρουσιάζει ειδικές ανάγκες. Η παρατήρηση του μαθητή εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας με τίτλο «Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην εκπαίδευση».

Η παρατήρηση στο σχολείο σας γίνεται μετά από άδεια διεξαγωγής έρευνας που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας (αρ. πρωτ. 36/21-10-2013) και έχει κοινοποιηθεί στο σχολείο σας.

Σας διαβεβαιώνουμε ότι θα διασφαλιστεί το απόρρητο των πληροφοριών. Επίσης, το όνομα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και του μαθητή δεν θα εμφανίζεται στην εργασία.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε άλλη διευκρίνιση ή πληροφορία.

Με εκτίμηση

B. Στρογγυλός

Στρογγυλός Βασίλης, Επιστημονικός Υπεύθυνος της Έρευνας
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Αργοναυτών & Φιλελλήνων
19003 Βόλος
Τηλ. 22421006360, 6976298568
Email: vstroggilos@uth.gr

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα	
Ηλικία	_____	
Χρόνια/μήνες συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	Χρόνια _____ Μήνες _____	
Χρόνια/μήνες εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	Χρόνια _____ Μήνες _____	
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο <input type="checkbox"/> Δημοτικό	
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 Τι: _____	<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή
Έτη σπουδών μετά το λύκειο	_____	
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη <input type="checkbox"/> Κωμόπολη <input type="checkbox"/> Χωριό	
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____	
Αριθμός μαθητών με ΕΕΑ που προσφέρω παράλληλη στήριξη:	_____	
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή με ΕΕΑ

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή	_____			
Τάξη μαθητή	_____			
Ο μαθητής διαγνώστηκε με:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο 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"/> Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες/ Δυσλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική καθυστέρηση/ανωριμότητα	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΥ
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο Τι; _____

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

ΜΕΡΟΣ Α'

Νηπιαγωγείο:		Εκπαιδευτικοί:	Μαθητής:
Μελέτη Περίπτωσης:		Έναρξη -Λήξη Παρατήρησης:	Ημερομηνία:
Μάθημα και θέμα διδασκαλίας (πχ. Μαθηματικά: πρόσθεση)			
<p>Δράσεις/Εργασίες: Αναφέρονται σε μεταβατικά σημεία μιας δραστηριότητας: μετάβαση από μια δράση/εργασία σε μια άλλη π.χ. από ολομέλεια της τάξης σε ατομική/ομαδική εργασία, περίληψη μαθήματος της προηγούμενης ημέρας και εισαγωγή σε ένα νέο θέμα κλπ.</p> <p>Καταγράφονται: Μέθοδοι/στρατηγικές διδασκαλίας, εποπτικά υλικά και μέσα, οργάνωση τάξης, εργασίες παιδιού (ίδιο έργο, ίδιο χρονικό διάστημα για να τις ολοκληρώσει), αξιολόγηση.</p> <p>A Δράση.</p> <p>B Δράση.</p> <p>Γ Δράση.</p> <p>Δ Δράση.</p>			
H αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και της τάξης (οδηγίες που δίνονται)			
H αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή (αν δίνονται ιδιαίτερες οδηγίες που είναι διαφοροποιημένες)			
H αλληλεπίδραση των δυο εκπαιδευτικών (ειδικής και γενικής αγωγής)			
H αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του (π.χ. ζητά βοήθεια και λαμβάνει)			
Συμπεριφορά της τάξης γενικά			
Συμπεριφορά του μαθητή γενικά			

--	--

Μέρος Β'

Λίστα Ελέγχου Πρόσβασης στο Γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (σημειώστε την καταλληλότερη περιγραφή για κάθε δράση)	ΔΡΑΣΕΙΣ					
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας τις ίδιες δράσεις με τους συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας σε διαφοροποιημένες δράσεις, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής συμμετέχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα επιτυγχάνοντας σε διαφοροποιημένες εργασίες, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, αλλά με πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει τις ίδιες εργασίες με τους συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει τις ίδιες εργασίες με τους συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στο μάθημα αλλά δεν επιτυγχάνει στις διαφοροποιημένες εργασίες, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.						
Ο μαθητής προσπαθεί να συμμετάσχει στο πρόγραμμα σπουδών και στη δραστηριότητα, αλλά δεν επιτυγχάνει στις διαφοροποιημένες εργασίες, που είναι παρόμοιες με εκείνες που κάνουν οι συμμαθητές του, με πρόσθετη υποστήριξη.						

Ο μαθητής δεν ασχολείται με το πρόγραμμα σπουδών και τη δραστηριότητα, αλλά ασχολείται με εργασία με διαφορετικό περιεχόμενο και στόχους, με ή χωρίς πρόσθετη υποστήριξη.					
Ο μαθητής δεν εμπλέκεται σε οποιαδήποτε δράση ή σε οποιοδήποτε μέρος της δραστηριότητας.					

Σημειώσεις – Σχόλια: