

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ σε τάξεις συνδιδασκαλίας»

Φοιτήτρια: Χρηστάκου Βαΐα

Α' Επιβλέπων καθηγητής: κ. Στρογγυλός Βασίλειος

Β' Επιβλέπων καθηγητής: κ. Αβραμίδης Ηλίας

Βόλος,

Ιούνιος 2014



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

Αριθ. Εισ.: 12648/1
Ημερ. Εισ.: 09-09-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2014
ΧΡΗ

Εις μνήμην της κολλητής μου

Ν.Σ.

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, που με στήριξαν σε αυτή την προσπάθεια! Την οικογένεια μου και τους φίλους μου, που μου έδωσαν θάρρος και δύναμη να παλέψω και τους ευχαριστώ που σε κάθε δυσκολία είναι δίπλα μου. Σας αγαπώ πολύ!

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές Στρογγυλό Βασίλειο και Αβραμίδα Ηλία, που με βοήθησαν, για να υλοποιήσω αυτή την προσπάθεια. Τους ευχαριστώ για αυτή την συνεργασία και την πολύτιμη προσφορά τους.

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετάται ο βαθμός παρουσίας και το είδος των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων στις σχολικές αίθουσες. Διαφοροποίηση είναι η εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος, με χρήση διαφορετικών υλικών και μεθόδων, για να μπορέσουν όλα τα παιδιά να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η Διαφοροποίηση στις σχολικές τάξεις είναι αρκετά σημαντική, διότι δίνει την δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους. Ο κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, άρα και το σχολικό περιβάλλον οφείλει να συμβάλει σε αυτό με όποιον τρόπο μπορεί. Επίσης, μέσω μία διαφοροποιημένης δραστηριότητας, αμβλύνονται οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και όλοι φτάνουν σε κοινό αποτέλεσμα, την μάθηση, με διαφορετικούς βέβαια ρυθμούς και τρόπους και στόχους. Τέλος, με αυτή την μορφή διδασκαλίας τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες δεν περιθωριοποιούνται, καθώς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και νιώθουν ότι συμβαδίζουν με τους υπόλοιπους σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Συγκεκριμένα, ποιοτική έρευνα σε δύο σχολεία της επαρχίας και 3 τάξεις συνδιδασκαλίας. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων ήταν η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Μέσα από αυτά τα εργαλεία επιχειρείται να καταδειχθεί αν και κατά πόσο χρησιμοποιείται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Το δείγμα ήταν 3 παιδιά με Ε.Ε.Α. και 6 εκπαιδευτικοί, 3 Γενικής Εκπαίδευσης και 3 Παράλληλης Στήριξης.

Μέσα από την έρευνα αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. και Ε.Ε., πραγματοποιούν ελάχιστη έως καθόλου διαφοροποίηση, κυρίως σε υλικά και μεθόδους. Η συνεργασία τους στις 2 από τις 3 τάξεις ήταν ικανοποιητική, ενώ στην άλλη ήταν δύσκολη, πράγμα που δημιούργησε πρόβλημα και στον μαθητή με Ε.Ε.Α.

Ίσως, λοιπόν, χρειάζεται περαιτέρω ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία και τον τρόπο πραγματοποίησής της. Χρήση υλικοτεχνικού εξοπλισμού και προθυμία από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για όσο το δυνατόν καλύτερη μεταξύ τους συνεργασία, κάτι που θα βοηθήσει και τα παιδιά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	Σελ.
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1 Ένταξη	
Εισαγωγή	8
A' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
1. Ένταξη	
1.1. Ορισμός	9
1.2. Ενταξιακή Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική	10
1.3. Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης	11
2. Συνδιδασκαλία	
2.1. Εισαγωγή	14
2.2. Μοντέλα συνδιδασκαλίας	15
2.3 Προϋποθέσεις εφαρμογής της συνδιδασκαλίας και δυσκολίες που ενδεχομένως προκύπτουν	16
2.3.1. Ρόλος Διδασκόντων	17
2.4 Επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα	17
2.5 Σχεδιασμός Συνεργατικής Διδασκαλίας και η ανάγκη για επιμόρφωση	18
3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	
3.1. Εισαγωγή	20
3.2. Εννοιολογικός τρόπος προσέγγισης της διαφοροποίησης	20
3.3. Μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	21
3.4. Ρόλος εκπαιδευτικών	22
3.5. Εξατομικευμένο Πρόγραμμα (ΕΕΠ)	
3.5.1. Τι είναι το Ε.Ε.Π	23
3.5.2. Η θεσμοθέτηση του στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες χώρες	24
3.5.3. Διεπιστημονική Εργασία και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του Ε.Ε.Π	25
3.6. Διαφοροποίηση και χαρακτηριστικά παιδιών	26
3.7. Κριτική στην Διαφοροποίηση	27

4. Μεθοδολογία	
4.1. Σκοποθεσία και ερευνητικά ερωτήματα	28
4.2. Ποιοτική Έρευνα	28
4.2.1. Προσόντα ερευνητή και πρόσβαση σε χώρους διεξαγωγής έρευνας	29
4.3. Σχεδιασμός: Περιπτωσιολογικές Μελέτες	30
4.3.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα περιπτωσιολογικών μελετών	31
4.3.2. Συμμετέχοντες	31
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	34
4.5. Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν	
4.5.α.1 Ερωτηματολόγια. Γενικά στοιχεία	35
4.5.α.2. Θέματα Δεοντολογίας	36
4.5.β.1. Παρατήρηση. Γενικά στοιχεία	38
4.5.β.2. Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα παρατήρησης και ποσοστό αντικειμενικότητας	39
4.5.β.3.Κρίσιμα συμβάντα και συμπεράσματα	40
4.6. Αποτελέσματα	
4.6.1. Περίπτωση 1 (νηπιαγωγείο)	42
4.6.2. Περίπτωση 2 (Β' Δημοτικού)	46
4.6.3. Περίπτωση 3 (Γ' Δημοτικού)	50
5. Συζήτηση	56
6. Συμπεράσματα	60
Προτάσεις	62
Βιβλιογραφία	63
Παραρτήματα (Ερωτηματολογίων και Παρατήρησης)	69

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στο να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η εργασία εκτείνεται σε 4 κεφάλαια, εκ των οποίων τα 3 είναι θεωρητικού περιεχομένου και το τελευταίο ερευνητικού και θεωρητικού.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για την ένταξη, τις κατηγορίες των παιδιών, στις οποίες γίνεται η ένταξη, τον τρόπο με τον οποίο γίνεται και οι προϋποθέσεις για την επίτευξή της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η συνδιδασκαλία στα ελληνικά και μη σχολεία, με βάση πηγές ερευνητών, που έχουν πραγματοποιήσει μελέτες σχετικές με το θέμα του κεφαλαίου. Εξηγείται ποιες είναι οι προοπτικές για την ύπαρξη συνδιδασκαλίας και τι προβλήματα υπάρχουν. Τέλος, περιγράφεται ο ρόλος του διδάσκοντα ξεχωριστά, καθώς και η δυνατότητα επιμόρφωσης τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της διαφοροποίησης και τροποποίησης της διδασκαλίας. Παρουσιάζονται στοιχεία για την Ελλάδα, καθώς και για την υπόλοιπη Ευρώπη, όπως και ο βαθμός συχνότητας παρουσίασης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις τάξεις. Δίνεται ιδιαίτερα έμφαση στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, τα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο σχεδιασμού του και στο τέλος περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών, με βάση τα οποία γίνεται η τροποποίηση του μαθήματος.

Στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ορισμένα θεωρητικά στοιχεία. Παρουσιάζονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τα αποτελέσματα αυτών, μία συζήτηση σε αντιδιαστολή με παρόμοιες εργασίες, καθώς και συμπεράσματα και προτάσεις.

Σκοποθεσία και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός εργασίας: Να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/ τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- 2) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης;
- 3) Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης;
- 4) Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης;
- 5) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης;
- 6) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης;

Λέξεις κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Ένταξη, Συνδιδασκαλία, Διαφοροποιημένη δραστηριότητα, Ποιοτική έρευνα

Εισαγωγή

Γνωρίζουμε άραγε τι είναι η ένταξη; Έχει αναρωτηθεί κανείς για τις βαθύτερες βάσεις της; Πώς συνδέεται με την διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γενικά σχολεία; Αυτά είναι, μόνο, από τα μερικά ερωτήματα που απασχολούν κάποιον, ακούγοντας τους όρους ένταξη και διαφοροποίηση. Για να απαντηθούν, όμως, αυτά και πολλά ακόμη, απαιτείται μία αναφορά στο γενικότερο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής από κοινωνική, πολιτική κι εκπαιδευτική σκοπιά.

Η ειδική αγωγή στις μέρες μας βρίσκεται σε κρίσιμο σημείο, καθώς παρατηρείται, αρχικά, μία προσπάθεια να διαφωτιστεί η συμβολή της στο «ειδικό» και «ενταξιακό» κομμάτι, όπως και το γεγονός ότι αποτελεί μέρος του γενικού σχολείου. Έχει ως στόχους την εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως διαφορών ανάμεσα στα παιδιά (εξωτερική εμφάνιση, μαθησιακές, νοητικές, κιναισθητικές δυσκολίες). Πρεσβεύει ένα περιβάλλον που δεν θα αποκλείει και δεν θα απομονώνει και κυρίως να καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή μεταξύ των μελών μίας τάξης και του σχολείου γενικότερα (Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου και Στρογγυλός, 2010).

Μέσα από τον Νόμο 94 142/1985, USA η ειδική αγωγή είναι η διδασκαλία που «υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα συμπληρωματικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους κι εξοπλισμένους χώρους», (Πολυχρονοπούλου, 2003, σελ. 30), για να ικανοποιούνται οι ανάγκες που έχουν οι μαθητές. Η ειδική αγωγή είναι πλέον κάτι εξειδικευμένο, είναι μέρος του γενικότερου προγράμματος της εκπαίδευσης και μπορεί να παρέχεται είτε για μικρά, είτε για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Όπως αναφέρουν οι Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου και Στρογγυλός, (2010), η ειδική αγωγή δεν είναι ένας μοναχικός κλάδος, αλλά συνεργάζεται και αντλεί πληροφορίες από πληθώρα επιστημών, όπως κοινωνιολογία, ψυχολογία, ιατρική. Αυτό σημαίνει ότι η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η παρέμβαση είναι κάτι που αφορά πολλούς ειδικούς και δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη ενασχόληση. Με αυτό τον τρόπο γνωρίζουν το παιδί σφαιρικά και φτάνουν ευκολότερα στο ιδεατό αποτέλεσμα, που είναι αρχικά η σωστή διάγνωση και μετέπειτα η ακολουθία σωστής θεραπείας και βοήθειας. Εξάλλου η διεπιστημονική

συνεργασία θεωρείται απαραίτητη και χρήζει καίριας σημασίας από την διεθνή κοινότητα, (Πολεμικός, Καΐλα, Θεοδωροπούλου και Στρογγυλός, (2010).

Αν και στην Ελλάδα η ειδική αγωγή αναφερόταν, ήδη, από την αρχαιότητα στον Όμηρο, Δημόκριτο, Πλάτωνα με την Πολιτεία του, Αριστοτέλη και Θεόφραστο μόλις πρόσφατα θεσμοθετήθηκε νομικά, το 1981, (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010). Ο νόμος αυτός μαρτυρά την ρατσιστική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών καθώς χαρακτηρίζονται ως «αποκλίνοντα εκ των φυσιολογικών». Είναι, λοιπόν, φανερό ότι από τη στιγμή που ο πολιτικός χώρος αντιμετωπίζει αυτά τα άτομα με τέτοιον τρόπο, ανάλογη, και ίσως και πιο προκλητική, να ήταν η αντιμετώπιση του υπόλοιπου κοινωνικού συνόλου.

Ενώ στην Ελλάδα επικρατεί αυτή η αντιμετώπιση, στην Ευρώπη η νομοθετική κατοχύρωση της Ειδικής Αγωγής προχωρά με γρήγορους ρυθμούς. Ήδη από τον 19ο αιώνα πραγματοποιούνται προσπάθειες από πλευράς εκπαιδευτικού χώρου, ενώ μέχρι τον 13ο αιώνα τα συγκεκριμένα άτομα δεχόταν απλά τον οίκτο των υπολοίπων. Αξιοσημείωτο, επίσης, αποτελεί το γεγονός ότι με την ειδική αγωγή στην Ευρώπη ασχολούνταν τρεις κυρίως κατηγορίες: «Γιατροί, Θεολόγοι και Παιδαγωγοί – Φιλόσοφοι», (Ζώνιου – Σιδέρη, 2010. σελ. 73).

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Ένταξη

1.1 Ορισμός

Η συμμετοχική διδασκαλία, δηλαδή η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, παρόλο τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν, εξακολουθεί να θεωρείται μια προσέγγιση, για να εξυπηρετήσει τα παιδιά με αναπηρίες στις γενικές ρυθμίσεις της εκπαίδευσης, (Ainscow, 2007). Ωστόσο, σε διεθνές επίπεδο είναι γνωστή ως μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και χαιρετίζει την ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών (UNESCO, 2001.).

Η ένταξη δεν αναφέρεται μόνο στα παιδιά, που ανήκουν στον κλάδο της ειδικής αγωγής, αλλά και σε εκείνα που δέχονται τον αποκλεισμό, τον οίκτο ή την αρνητική

συμπεριφορά, λόγω κάποιας ιδιαιτερότητάς τους (πολιτισμικής φύσεως, εμφάνισης, νοητική/κινητική ανάπτυξη, φυλής ή φύλου). Τέλος, η ένταξη δεν είναι αφομοίωση, δηλαδή να δεχτούμε τα χαρακτηριστικά των ατόμων, αλλά να πιστεύουμε στην διαφορετικότητα. Δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για την επίτευξη μίας ενταξιακής κοινωνίας αρχικά και της σχολικής ένταξης μετέπειτα. (Barton, 2004). Επίσης, δεν είναι σε καμία περίπτωση η μετακίνηση των παιδιών από το ειδικό σχολείο στο γενικό (Ainscow, 2005), οπότε δεν είναι μία διαφορετική ονομασία της ειδικής αγωγής.

1.2 Ενταξιακή εκπαίδευση – Εκπαιδευτική Πολιτική

Η καθημερινότητα και η σχολική ζωή των παιδιών είναι αρκετά δύσκολη, καθώς δεν υπάρχει η σωστή ενημέρωση κι εκπαίδευση, που απαιτείται σε τέτοιες περιπτώσεις. Σύμφωνα με τα στοιχεία που αναφέρονται στο σύγγραμμα των Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, (2012), κάποια παραδείγματα μαρτυρούν την άνιση αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων. Χαρακτηριστικά, τα παιδιά αυτά βρίσκονται εκ των προτέρων σε μειονεκτική θέση, διότι καλούνται να αποδείξουν αν αξίζουν κι αν μπορούν να ανταπεξέλθουν στη γενική εκπαίδευση πριν καν εισαχθούν σε αυτή (Biklen, 2000). Το γεγονός αυτό μαρτυρά την υποτιμητική αντιμετώπισή τους, καθώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ουδέποτε βρέθηκαν σε παρόμοια κατάσταση. Η είσοδός τους στα σχολεία δεν επιτρέπεται ή ακόμη κι όταν αυτό είναι εφικτό, η εκπαίδευση που λαμβάνουν δεν είναι ισότιμη με εκείνη των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Fulcher, 1989).

Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να μελετηθεί περαιτέρω ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη. Με άλλα λόγια, τα δικαιώματα και οι ίσες ευκαιρίες, όταν υφίστανται πραγματικά, απαιτείται να αμβλύνουν κάθε είδους αποκλεισμού και απομάκρυνσης. Όταν υλοποιηθεί αυτό, τότε μπαίνουν τα θεμέλια για μία κοινωνία που θα αναγνωρίσει και θα δεχτεί την ένταξη αυτών των ατόμων, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στο γενικότερο πλαίσιο της καθημερινότητάς της. Όταν, όμως, δεν τηρούνται οι αρχές της ένταξης, ίσως θα ήταν καλό να υπάρξουν συστάσεις ή καλύτερη ενημέρωση σχετικά με αυτή, (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Βέβαια, το πρόβλημα δεν βρίσκεται μόνο στο κομμάτι της πολιτικής, αλλά και στο πώς αντιμετωπίζεται γενικότερα η ένταξη. Ακούγοντας κανείς ότι ένα παιδί φοιτά σε τμήμα ένταξης, θεωρεί πώς έχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα και εστιάζει στην «ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και της κατασκευής των ειδικών αναγκών» (

Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, σελ: 15). Αποτέλεσμα αυτού είναι να θεωρείται το άτομο υπεύθυνο για την κατάστασή του, δηλαδή δίνεται βάση στους βιολογικούς παράγοντες, κάτι που αμέσως δικαιολογεί την ανισότητα της κοινωνίας. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι κοινωνία και πολιτική συνδέονται, καθώς οι ίδιοι οι πολίτες δεν αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες της πρώτης (ανυπαρξία υλικοτεχνικών υποδομών, εκπαιδευτικό προσωπικό), δικαιολογούν την παρούσα κατάσταση και ως λύση φαίνεται μόνο η ακολουθία ιατρικής θεραπείας αυτών των παιδιών.

1.3 Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2000), προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης είναι το προθεσιακό επίπεδο, το οποίο δημιουργεί ερωτήματα, όπως πως αντιμετωπίζεται η ένταξη εθνικά και παγκόσμια και τη θέση έχει στο πολιτικό σύστημα. Στη συνέχεια, είναι η δομή, ένα από τα σημαντικότερα, καθώς αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο για την πραγματοποίηση του θεσμού. Χρειάζονται σχολεία, που να ανταποκρίνονται σε όλες τις ανάγκες (μαθητικές, συναισθηματικές, κινητικές και κάθε είδους δυσκολίες). Όπως για παράδειγμα, η ύπαρξη ειδικών ραμπών ή ανελκυστήρων χρήζουν απαραίτητης σημασίας, για να είναι προσβάσιμοι όλοι οι χώροι του σχολείου και να μην περιορίζονται τα παιδιά σε συγκεκριμένα σημεία, (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρη, 2012).

Σύμφωνα με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) υπάρχουν κάποια μοντέλα σχολείου, που ανταποκρίνονται στην ένταξη. Το «αποτελεσματικό σχολείο για όλους» (Ainscow, 1995), το «adhocratic σχολείο» (Skrtic, 1991), το «ετερογενές σχολείο» (Villa et all., 2004) και το «ενταξιακό σχολείο» (Clark et all., 1997, σελ. 39). Η ονομασία και μόνο αλλάζει την γενικότερη στάση απέναντι στην ένταξη κι ευαισθητοποιεί τους ανθρώπους σε αυτήν. Μαρτυρεί ότι η εκπαίδευση ανήκει σε όλους και δεν αφήνει περιθώρια απομόνωσης και ρατσισμού. Ωστόσο, οι άνθρωποι χρειάζονται σωστή ενημέρωση και ερεθίσματα, για να πιστέψουν στην ύπαρξη ενός διαφορετικού σχολείου όπως είναι το ενταξιακό.

Δεν είναι όλα τα σχολεία κατάλληλα, για να δεχθούν την συγκεκριμένη αλλαγή. Παρατηρούνται αρκετά προβλήματα στην λειτουργία του, όταν οι συνθήκες και οι δομές δεν είναι οι απαιτούμενες, όπως δεν αναπτύσσουν ομαλές συνεργασίες, δεν δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν πάνω σε αυτό τον τομέα και δεν επιτρέπουν την ομαλή συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Ainscow et

al, 1995, Hopkins et al., 1997). Από την άλλη, συνθήκες που προωθούν την ένταξη είναι η πεποίθηση ότι η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών θεωρείται έναυσμα για την περαιτέρω εξέλιξη της. Επίσης, η διαφορά δεν χρειάζεται να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα αλλά ως μία κινητήρια δύναμη για την μάθηση και τη συνεργασία των μελών της τάξης καθώς και η προσπάθεια να μελετηθούν, να αρθούν τα εμπόδια, ούτως ώστε να λειτουργεί ομαλά και να βελτιώνονται τα παιδιά σε κάθε τομέα (Ainscow et al, 1995, Hopkins et al, 1997). Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει και να ακολουθήσει διαφορετικές πρακτικές, που θα βοηθούν όλα τα παιδιά και θα τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν, ανεξαρτήτως αποτελέσματος. Το ζητούμενο δεν πρέπει να είναι πάντα η κατάκτηση του αρεστού, χωρίς εμπόδια και αποτυχίες. Μόνο έτσι θα μπορέσει ο/η εκπαιδευτικός να βρει τα πραγματικά προβλήματα και τις αδυναμίες του τμήματος, για να το διορθώσει και να το εξελίξει.

Όσον αφορά το επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, με το οποίο πραγματοποιείται όλη η οργάνωση του μαθήματος, είναι ένα εργαλείο, που χρειάζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, για να είναι αποτελεσματικότερη η μάθηση. Μέσα από αυτό διαφαίνονται οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις, που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Για να γίνει ομαλότερη η ένταξη, το αναλυτικό πρόγραμμα καλό θα ήταν να αλλάξει στο περιεχόμενό του, δηλαδή, οι κατευθυντήριες γραμμές που θα ακολουθηθούν, για να αποκτήσουν τα παιδιά τις προαπαιτούμενες γνώσεις (Ζώνιου – Σιδέρη και Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ένα ακόμη επίπεδο στο οποίο εμποδίζεται η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η ίδια η παιδαγωγική. Ο όρος αυτός αναφέρεται στην πραγματικότητα του σχολείου και κατά πόσο τα μέλη του αντιλαμβάνονται το θεσμό της ένταξης. Θέματα τα οποία σχετίζονται και χρήζουν καίριας σημασίας είναι η ηθική και οι πεποιθήσεις. (Hamilton, 2001). Αυτές αλληλοεξαρτώνται, καθώς η μία επηρεάζει και επηρεάζεται από την άλλη. Το παιδί στο σχολείο καλλιεργεί το χαρακτήρα του και λαμβάνει παιδεία, σύμφωνα με τους κανόνες τόσο του σχολείου, όσο και της κοινωνίας. Μέσα στην τάξη υπάρχουν και παιδιά που διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλούς τομείς, έτσι οι μαθητές απαιτείται να ευαισθητοποιηθούν ως προς τη διαφορετικότητα. Αυτό αποτελεί αποτέλεσμα της αλλαγής της νοοτροπίας του ίδιου του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος θα επιδιώξει να αναπτύξει την συνεργασία και την ευγενή άμιλλα μεταξύ των μελών όχι μόνο της τάξης, αλλά και του σχολείου, (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Στα περισσότερα σχολεία σήμερα επικρατεί η παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία δεν αναγνωρίζει την διαφορετικότητα και τα ποικίλα στυλ μάθησης και ενδιαφερόντων των παιδιών, (Carrington, 1999). Στηρίζεται σε μία ομάδα μαθητών που ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου, χωρίς να βοηθά τους υπόλοιπους να εξελιχθούν και να ενταχθούν ομαλότερα στην ομάδα. Έτσι, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες (οι «καλοί» και οι «κακοί»), χωρίς να διαφυλάγονται τα δικαιώματα, οι αξίες και η ισότητα.

Τέλος, η ένταξη απαιτεί την αλλαγή και σε ένα ακόμη κρίσιμο σημείο, το επίπεδο της αξιολόγησης, (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012). Όλη η εκπαίδευση στηρίζεται σε αυτή, διότι είναι το μέσο που βοηθά τον/την παιδαγωγό να συνειδητοποιήσει αν η διδασκαλία πέτυχε και αν επιτεύχθηκαν όλοι οι στόχοι. Σκοπός είναι να δείξουν τα παιδιά με κάθε τρόπο τι έμαθαν, τι συγκράτησαν και κατά πόσο η παλιά γνώση των παιδιών εξελίχθηκε και τροποποιήθηκε, (όπου είναι εφικτό). Η αξιολόγηση πρέπει να ακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία, με τις σύγχρονες μορφές της, να μην γίνεται, δηλαδή, με παρωχημένους τρόπους (Eisner, 1999). Σε κάθε περίπτωση να είναι μία συνεχής διαδικασία, που πραγματοποιείται καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς. Παρατηρείται από την μικρότερη σχολική βαθμίδα μέχρι και την ανώτερη γεγονός που καθιστά σαφές το πόσο απαραίτητη είναι στη σχολική ζωή, χωρίς, όμως, να περιορίζεται εκεί, καθώς καθετί που κάνει ο άνθρωπος εμπίπτει σε αξιολόγηση, (Κακανά, 2006).

2. Συνδιδασκαλία

2.1. Εισαγωγή

Η γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες γίνεται υπό το φως της παιδαγωγικής της ένταξης. Όπως αναφέρουν οι Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου και Παπαδημητρίου (2013, σελ.2), «η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται στόχος της εκπαίδευσης» και αυτό συνεπάγεται την απόκτηση ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων για ένα σχολείο για όλους. Χρειάζεται, επομένως, τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο δεν είναι απλή υπόθεση, διότι χρειάζονται συγκεκριμένες και συντονισμένες ενέργειες από όλους τους φορείς. Για τον παραπάνω σκοπό ψηφίστηκαν στην Ελλάδα δύο νόμοι, το 2000 και το 2008, σύμφωνα με τους οποίους θεωρείται αναγκαία η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στα γενικά σχολεία (Τραγουλιά και συν., 2013). Αυτό υλοποιείται με την πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, με σκοπό την ύπαρξη συνεργασίας με τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης, για να τεθεί σε λειτουργία ο μηχανισμός της συνδιδασκαλίας, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της ολομέλειας και των παιδιών, αναπήρων και μη (Τραγουλιά, και συν, 2013).

Σύμφωνα με τους Hughes και Murowski (2001), (όπ. αναφ. στους Τραγουλιά, Στρογγυλό, Βασιλειάδου και Παπαδημητρίου, 2013, σελ. 2), η συνεργατική διδασκαλία είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης, που στηρίζεται στον «διάλογο και στο κοινό σχεδιασμό», συνήθως δύο ή και περισσότερων επαγγελματιών, ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές την ευκαιρία ισότιμης εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Thousand, Villa και Nevin, το 1994 τα Ηνωμένα Έθνη για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμικό οργανισμό ανέφεραν στην διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την δράση της ειδικής αγωγής, ότι προϋπόθεση για μία τάξη συνδιδασκαλίας απαιτεί η ύπαρξη κατάλληλου περιβάλλοντος, αλλά και η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών ακόμη και των συνομηλίκων, των γονιών και οικογενειών. (Thousand, Richard & Nevin).

2.2. Μοντέλα συνδιδασκαλίας

Η υλοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας στηρίζεται σε τέσσερις προσεγγίσεις:

- A. Υποστηρικτική διδασκαλία (Supportive Teaching): Κατά την διάρκεια αυτού του μοντέλου ο/η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης, έχει τον κυρίαρχο ρόλο και ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, που έχει υποστηρικτικό ρόλο, περιφέρεται στην τάξη, για να ελέγξει τον βαθμό κατανόησης και την πρόοδο των παιδιών. Αυτό που χρήζει καίριας σημασίας να αναφερθεί είναι ότι ο δάσκαλος υποστήριξης δεν πρέπει να εστιάζει σε έναν μόνο μαθητή, γιατί το παιδί στιγματίζεται, θεωρείται «παιδί του δασκάλου» και προσκολλάται σε αυτόν. Ο δάσκαλος και το παιδί που χρειάζεται υποστήριξη δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά μέλη της ομάδας. (Thousand, Richard & Nevin , 2006).
- B. Ύπαρξη πολλών ομάδων (Station Teaching): Δημιουργούνται ομάδες στην τάξη, οι οποίες είναι είτε ετερογενείς, είτε ομοιογενείς. Στις περιπτώσεις που είναι ομοιογενείς κυρίαρχος παράγοντας είναι οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Βέβαια οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ισάξιος, με απώτερο σκοπό την ενεργητική συμμετοχή όλων των μελών ανεξαιρέτως, δίνοντας παράλληλα και οδηγίες, όπου είναι απαραίτητο. (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012).
- Γ. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching): Η συγκεκριμένη προσέγγιση πραγματοποιείται με δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με ομάδες μαθητών σε ξεχωριστά σημεία της τάξης. Περιλαμβάνει 8 διαφορετικούς τύπους: I) διαχωρισμός της τάξης, σύμφωνα με τον οποίο ο κάθε δάσκαλος ασχολείται με μία συγκεκριμένη ομάδα κι ελέγχουν το βαθμό κατανόησης, την πρόοδο και τις δυσκολίες των μαθητών. II) Δημιουργία μικρότερων ομάδων και τον έλεγχο της καθεμίας αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός. III) «Περιφορά των εκπαιδευτικών», που αναλαμβάνουν και πάλι από μία ομάδα ο καθένας. Η μετακίνησή των παιδιών από ομάδα σε ομάδα, η μάθηση με συγκεκριμένο είδος διδασκαλίας και η συμπληρωματική διδασκαλία είναι επίσης μέρος της παράλληλης στήριξης στην γενική τάξη. Βοήθεια παρέχεται σε όλα τα παιδιά και η

τροποποίηση της διδασκαλίας, γίνεται με βάση τα ενδιαφέροντα και το είδος μάθησης των μαθητών (Thousand, Richard & Nevin, 2006).

Δ. Γενική τάξη και μία μικρή ομάδα (Whole Class & Small Group): Σε αυτή την μέθοδο η τάξη διαχωρίζεται. Είναι ένα είδος παράλληλης στήριξης με στοιχεία τμήματος ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης δίνει οδηγίες σε όλα τα μέλη της τάξης ενώ ο/η εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης ασχολείται με μία συγκεκριμένη, μικρή ομάδα. Όπως είναι φυσικό και οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα, με μόνη διαφορά ότι η μικρότερη ομάδα ενδέχεται να αποχωρήσει για κάποιο χρονικό διάστημα από την γενική τάξη (Solis, Vaughn, Swanson & Mcculley, 2012).

Από τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς το πόσο σύνθετη και περίπλοκη καθίσταται η συνεργατική διδασκαλία. Απαιτείται χρόνος και κυρίως θέληση, για να επιτύχει ο συγκεκριμένος τρόπος ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στην γενική εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση των μοντέλων συν-διδασκαλίας διαφαίνονται, επίσης, οι ρόλοι, καθώς και οι αρμοδιότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό, όμως, που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι ο βαθμός κατάρτισης και γνώσης, που χρειάζονται για την συμμετοχή σε αυτή την διαδικασία. Το νομοθετικό πλαίσιο, όμως, της συνεργατικής διδασκαλίας θα αναφερθεί στη συνέχεια.

2.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής της συνδιδασκαλίας και δυσκολίες που ενδεχομένως προκύπτουν

Έρευνες των Keefe & Moore, (2004), έχουν δείξει ότι το κυριότερο, για την ύπαρξη συνεργατικής διδασκαλίας, στοιχείο είναι η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Όταν συνεργάζονται σωστά, αναπτύσσεται σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού, και εξελίσσονται επαγγελματικά. Εξαιτίας του ότι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές της τάξης, χρειάζεται και η αναμενόμενη συμπεριφορά και συνεργασία από πλευράς διδασκόντων. Απεναντίας, αν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία, τότε επέρχεται η ρήξη και δεν πραγματοποιείται η διδασκαλία με τον σωστό τρόπο, (Βεκούρη, Κωτούλας, 2005).

Σύμφωνα με τους Βεκούρη & Κωτούλα, (2005), οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δυσκολεύονται κατά την πρώτη επαφή με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, λόγω διαφορετικών ικανοτήτων, αντιλήψεων, γνώσεων και ανάληψης ρόλων

και καθηκόντων στην τάξη. Έτσι, καλό θα ήταν να φροντίζουν να τοποθετούνται οι βάσεις μίας σωστής και εποικοδομητικής συνεργασίας, για την ομαλότερη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ίσως, μία αρχική προσέγγιση να πραγματοποιούνταν με την δημιουργία πλάνου του κάθε εκπαιδευτικού, στο οποίο θα αναγράφονταν οι προτάσεις και οι σκέψεις του για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και μάθησης, (Βεκούρη, Κωτούλας, 2005).

2.3.1. Ρόλος διδασκόντων

Αρχικά, χρειάζεται να υπάρχει ισότιμη συμμετοχή στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση της συνεργατικής διδασκαλίας. Όπως έχει αναφερθεί, στην αρχή επικρατεί σύγχυση, καθώς είναι δύσκολο να γίνει η ανάθεση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων, (Βεκούρη, Κωτούλας, 2005). Όσο, όμως, προχωράει η συνεργασία τους, συνειδητοποιούν ότι μπορούν να κινούνται άνετα στην αίθουσα, χρησιμοποιώντας τα υλικά, που είναι στην διάθεσή τους. Όταν συμμετέχουν και οι δύο ισάξια τα παιδιά έχουν πολλά οφέλη. Δημιουργείται ένα οικείο και φιλικό προς αυτά περιβάλλον και αποτελούν όλοι μία ομάδα με κοινούς στόχους και προοπτικές, (Walter – Thomas, Bryant & Land, 1996).

Βέβαια, στην πράξη και πάλι τα πράγματα δεν είναι τόσο εύκολα. Σύμφωνα με τους Keefe & Moore (2004), από την αρχή της σχολικής χρονιάς και για αρκετό διάστημα υπάρχει μόνο ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στην καθυστερημένη πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στα σχολεία, είτε για τα πλαίσια παράλληλης διδασκαλίας, είτε τμήματος ένταξης. Έτσι, δεν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος, για να γνωριστούν οι διδάσκοντες και να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Επιπλέον, στιγματίζονται τα παιδιά και δεν υπάρχει οργανωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, Παπαδημητρίου, 2013).

2.4. Επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα

Η εγκαθίδρυση της συνεργατικής διδασκαλίας στην χώρα μας πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση δύο νόμων, 2017/2000 και 3699/2008, μετά την υπογραφή της συνθήκης της Σαλαμάνκα. Ο πρώτος γνωστοποιεί την ένταξη των παιδιών και εν συνεχεία ο δεύτερος τους ρόλους και τις ευθύνες των αρμόδιων οργάνων. Η τελευταία, ωστόσο, νομοθετική τροποποίηση προκαλεί σύγχυση, καθώς δεν είναι ξεκάθαρες οι υποχρεώσεις των

δασκάλων. Σύμφωνα με το πλαίσιο, που προωθεί το όργανο της Πολιτείας, αυτό που πρέπει να κάνουν οι εμπλεκόμενοι είναι να συνεργαστούν μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό γενικής, όμως, να έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Αυτό, μαρτυρά την ύπαρξη μόνο ενός μοντέλου συνδιδασκαλίας, το υποστηρικτικό από πληθώρα που υπάρχουν, (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, Παπαδημητρίου, 2013).

Η πρόσληψη των ειδικών παιδαγωγών είναι μία μακροχρόνια διαδικασία. Για να υποστηριχθεί ένα παιδί από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, απαιτείται η υπογραφή των γονέων. Αυτοί, με ανάλογη αίτηση, ενημερώνουν τα ειδικά Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και αυτά με τη σειρά τους το Υπουργείο Παιδείας. Απόφοιτοι του τμήματος Ειδικής Αγωγής είναι ελάχιστοι, δεδομένου των πραγματικών αναγκών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, στις θέσεις τους τοποθετούνται εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, χωρίς εξειδικευμένη γνώση και ικανότητες ή άτομα που απλά έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια 400 μόλις ωρών, χωρίς περαιτέρω εξάσκηση και ενασχόληση. Επιπλέον, στα γενικά σχολεία δεν είναι εφικτή η παρουσία επιστημόνων άλλων ειδικοτήτων, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγοι, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παραπέμπονται σε ιδιωτική βοήθεια με επιβάρυνση των ίδιων και των οικογενειών τους (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, Παπαδημητρίου, 2013).

Ο νόμος 3699/2008 αναφέρει ότι οι κατηγορίες των παιδιών που μπορούν να ενταχθούν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι αυτισμός, νοητική καθυστέρηση, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές, αισθητηριακές και κινητικές δυσκολίες. Ωστόσο, είναι εφικτή η παρακολούθηση μόνο για παιδιά που έχουν ήπιας μορφής χαρακτηριστικά αυτισμού (Asperger), Νοητικής Καθυστέρησης και κιναισθητηριακές δυσκολίες, (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, Παπαδημητρίου, 2013). Τέλος, σύμφωνα με τους Stroggilo & Tragoulia, η τοποθέτηση των δασκάλων ειδικής αγωγής στα σχολεία γίνεται με μεγάλη καθυστέρηση, συνήθως στα μέσα της χρονιάς. Επίσης, η παρουσία τους και την επόμενη σχολική χρονιά δεν είναι βέβαιη και σε συνδυασμό με την σύγχυση που επικρατεί, δεν πραγματοποιείται ομαλή και σωστή ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου, Παπαδημητρίου, 2013).

2.5. Σχεδιασμός Συνεργατικής Διδασκαλίας και η ανάγκη για επιμόρφωση

Η βιβλιογραφία μαρτυρά την ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για κοινό σχεδιασμό της διδασκαλίας. Αυτό απαιτεί χρόνο, να βρίσκονται δηλαδή πριν και μετά το πέρας της

σχολικής ημέρας, για να προετοιμαστούν κατάλληλα, (Manset & Semmel, 1997; Scruggs & Mastropieri, 1996; Scruggs et al., 2007). Μέσα από την κατανόηση των μοντέλων συνδιδασκαλίας, συνειδητοποιούν τι πρέπει να κάνουν και πώς να δομήσουν το μάθημα. Η συνδιδασκαλία στηρίζεται κατά βάση στον σωστό σχεδιασμό, ο οποίος απαιτεί την πλήρη συμμετοχή και έκφραση απόψεων όλων των μελών ανεξαιρέτως, (Solis, Vaugun, Swanson, And Mcculle, 2012).

Αυτό που ζητούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε αυτή την διαδικασία είναι η σωστή κι έγκυρη προετοιμασία κι εκπαίδευση των διδασκόντων. Οι Scruggs and Mastropieri (1996), αναφέρουν ότι πολλοί είναι αυτοί που δηλώνουν ότι οι γενικοί παιδαγωγοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες, για να φέρουν εις πέρας αυτό που τους έχει ανατεθεί. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, πολλοί είναι αυτοί που μπαίνουν σε τάξεις συν-διδασκαλίας ή παράλληλης στήριξης, χωρίς να είναι γνώστες του αντικειμένου ειδικής αγωγής. (Stroggilos & Tragoulia, 2013). Μέσα από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην χώρα μας, ίσως ήταν εύλογο τα παιδαγωγικά τμήματα να επιμορφώνουν τους σπουδαστές, περισσότερες ώρες, σχετικά με την Ειδική Αγωγή και όχι να παραμένουν σε μία στοιχειώδη ενημέρωση.

3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

3.1.Εισαγωγή

Για να λειτουργήσει σωστά η ένταξη δεν χρειάζεται μόνο να συνεργάζονται οι δάσκαλοι ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, αλλά και να υπάρξει η τροποποίηση της διαδικασίας. Διαφοροποίηση, δηλαδή, του αναλυτικού προγράμματος, στα σημεία που είναι εφικτό. Διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται η εναλλακτική προσέγγιση του μαθήματος και γίνεται με μέσα, που βοηθά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ικανοτήτων, (Καραγεωργίου). Στόχος είναι να μπορέσουν τα παιδιά να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης με κάθε δυνατό τρόπο και να προωθούν τις ικανότητές τους (Καραγεωργίου).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία σχέση διάδρασης ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Το παιδί πρέπει να έχει ενεργητικό ρόλο και συνεχώς να αναπτύσσεται και να αποκτά περισσότερες γνώσεις, εξελίσσοντας τις ικανότητές του. Έργο του εκπαιδευτικού είναι να σχεδιάζει την διδασκαλία με τέτοιον τρόπο που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, δημιουργώντας παράλληλα ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον τόσο μεταξύ αυτού και των παιδιών, όσο και των ίδιων των παιδιών (Tomlinson, 1999).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία φιλοσοφία, χωρίς να σημαίνει ότι ασχολείται μόνο με τεχνικές και μεθόδους (Broderick et al., 2005, Hart, 1992b, Tomlinson, 2000a, 2000b). Είναι μία συνεχιζόμενη διαδικασία με διάρκεια στον χρόνο που πρεσβεύει τον σεβασμό, την βοήθεια και την αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μελών του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Peterson & Hitte, 2003).

3.2. Εννοιολογικός τρόπος προσέγγισης της διαφοροποίησης

Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να διοργανώνουν το μάθημα, έχοντας ως γνώμονα το μέσο μαθητή και να καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με αυτόν. Ωστόσο, αυτός δεν είναι ορθολογικός τρόπος προσέγγισης των παιδιών, διότι ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, ικανότητες και δυνατότητες. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι μέτριοι προς αδύναμοι μαθητές να μην καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και οι άριστοι να χάνουν το ενδιαφέρον τους, καθώς είναι αρκετά εύκολες

για τις δικές τους προοπτικές (Tomlinson, 2010). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Bordona και Leang, (1996), και Pierce, (1998), η σύγχρονη μορφή της παιδαγωγικής έχει απορρίψει τον όρο «μέσος μαθητής», γιατί, όπως προαναφέρθηκε, το κάθε μέλος είναι διαφορετική οντότητα με ατομικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες,

Σκοπός, επομένως, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να δημιουργήσει ενεργούς μαθητές και εκπαιδευτικούς δυναμικούς ως προσωπικότητες και οντότητες, (Φύκαρης, 2010). Ίσως, θα έπρεπε να αλλάξει ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών και να θεωρείται η τάξη ως μία ομάδα, που τα μέλη της, όμως, είναι διαφορετικά, (Clark, 1996, Πασιαρίδης, 2001). Για να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται να ληφθούν υπόψιν ορισμένοι παράγοντες: i) οι κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις, ii) η αύξηση και θεώρηση της γνώσης, iii) και η διαφορετικότητα των παιδιών, λόγω καταγωγής ή εγγενούς χαρακτηριστικού, (Φύκαρης, 2010).

Ωστόσο, η επικρατούσα κατάσταση στο σχολείο με την σειροθετημένη τοποθέτηση των παιδιών στα θρανία και η κατά μέτωπο διδασκαλία δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Day, 2003, Ματσαγγούρας, 2004). Η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει την επικράτηση του παραδοσιακού τρόπου εκπαίδευσης, σε ορισμένα σχολεία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), όταν η Διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτουργεί με τον ορθό τρόπο, τότε τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται αυτόνομα και να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά και στο μέλλον με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Οι μεταξύ των μελών εντάσεις μειώνονται με το πέρασ του χρόνου, γιατί ο καθένας εκφράζεται ελεύθερα και γίνονται αποδεκτές οι απόψεις του στα πλαίσια του αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοβοήθειας. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό ρόλο και καθοδηγεί έμμεσα τα παιδιά, (Ματσαγγούρας, 2005).

3.3. Μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υπάρχουν δύο τρόποι διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εξωτερική και η εσωτερική διαφοροποίηση. Αρχικά, η εξωτερική διαφοροποίηση σχετίζεται με τις βαθμίδες και τα είδη των σχολείων. Σύμφωνα με την Tomlinson, (1999), ένα αρκετά

παρατηρούμενο είδος εξωτερικής διαφοροποίησης είναι «το Σύστημα των Παράλληλων Ομάδων» (streaming). Οι μαθητές χωρίζονται, ανάλογα με την πρόδό τους σε ομάδες, οι οποίες είναι ίδιες για όλα τα μαθήματα. Μία ακόμη μέθοδος είναι το «Σύστημα των Κινητών Ομάδων», στο οποίο οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες, σύμφωνα με τις σχολικές τους επιδόσεις σε κάθε μάθημα. Σε αυτή την περίπτωση οι ομάδες τροποποιούνται. (Tomlinson, 1999).

Έπειτα, είναι η εσωτερική διαφοροποίηση, η οποία αφορά αποκλειστικά την διδακτική αίθουσα και τις τροποποιήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος, (Φύκαρης, 2010). Ο Tilema, (1997), ισχυρίζεται ότι αυτός ο τρόπος αναφέρεται στα μέσα, με τα οποία αντιμετωπίζονται οι ατομικές διαφορές των παιδιών, που οφείλονται σε «ανθρωπογενετικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες». Χρήζει καίριας σημασίας, να δημιουργηθεί η διδασκαλία, με βάση τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ και την ετοιμότητα των παιδιών, (Καραγεωργίου). Ο εκπαιδευτικός με την διαφοροποίηση έχει ενισχυτικό ρόλο και όχι επιλεκτικό, με αποτέλεσμα να αποκτούν τα παιδιά αυτοπεποίθηση, αυτονομία και να είναι ενεργά μέλη της τάξης, τα οποία συμμετέχουν στην ομαλή ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (Φύκαρης, 2010).

3.4. Ρόλος εκπαιδευτικών

Ένας δάσκαλος, που ακολουθεί το μοντέλο της διαφοροποίησης στην τάξη του, χρειάζεται να δημιουργεί ένα φιλικό και οικείο περιβάλλον προς τα παιδιά. Η ελεύθερη και χωρίς ενδοιασμούς σκέψη και έκφραση απόψεων απαιτείται να πρωταγωνιστεί καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος, (Φύκαρης, 2010). Με αυτόν τον τρόπο γίνονται δεκτά τα λάθη, και επιχειρούν εν συνεχεία μόνα τους τα παιδιά να τα διορθώσουν, καθιστώντας τα ενεργά μέλη (Πασιαρίδης, 2002). Η Tomlinson, (1997), αναφέρει ότι χρήζει καίριας σημασίας να δίνονται ίσες ευκαιρίες και να επικρατεί ευελιξία ως προς τις επιλογές και τις δυνατότητες των μαθητών.

Εφαρμόζοντας ο εκπαιδευτικός διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα και φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής της διαδικασίας, όπου κρίνεται απαραίτητο και αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητες, που παρατηρούνται στην τάξη. Οι μαθητές εμπλέκονται σε πολλαπλά και σύνθετα προβλήματα, που οξύνουν την κριτική τους σκέψη, αποκτώντας αξιόπιστα την γνώση (Edwards, 1997, Tilema, 1997, Φύκαρης, 2010).

Καλό θα ήταν να επιλέγεται εκείνη η γνώση που προσφέρει αρκετά στα παιδιά, ενώ παράλληλα να στηρίζεται στην εξατομίκευση, για να καλύπτονται όλες οι ανάγκες των παιδιών, (Tomlinson, 1997). Πρόσφατα στοιχεία αναφέρουν ότι το να ξεκινά η μάθηση από το επίπεδο των ίδιων των παιδιών και όχι με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη μεταφορά γνώσεων, γιατί παράλληλα παραμένει αμείωτη η προσοχή των παιδιών (Tomlinson, 2010). Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ίσες ευκαιρίες δεν μεταφράζονται ως ίδιες σε όλους, αλλά βασίζονται στις πραγματικές ανάγκες του καθένα ξεχωριστά (Φύκαρης, 2010).

3.5. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.)

3.5.1. Τι είναι το Ε.Ε.Π

Ακούγοντας κάποιος τον συγκεκριμένο όρο αναρωτιέται αν πρόκειται για μία εξατομικευμένη διδασκαλία ή τροποποίηση του, ήδη, υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος, για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή. Το Ε.Ε.Π. είναι ένα εργαλείο, με το οποίο αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Είναι σε γραπτή μορφή και με αυτό ενημερώνονται και συνεργάζονται όσοι εμπλέκονται με το παιδί, που παρουσιάζει δυσκολίες (δάσκαλοι ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, γονείς, επιστήμονες, όπως λογοπεδικοί, ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές). Πρόκειται, δηλαδή, για μία διεπιστημονική εργασία, με απώτερο σκοπό την βελτίωση των παιδιών σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

Η χρονική του διάρκεια ενδέχεται να είναι μακρόχρονη ή βραχύχρονη, ανάλογα με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν. Καθώς οι ανάγκες και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αλλάζουν, το Ε.Ε.Π. τροποποιείται και δεν είναι πάντα το ίδιο, διότι εκτός των άλλων κάθε χρόνο αλλάζει και το κοινό στο οποίο απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί και φυσικά οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Όπως αναφέρθηκε, είναι μία γραπτή αναφορά, η οποία γνωστοποιείται και στους γονείς και στους αρμόδιους που σχετίζονται με την πρόοδο του παιδιού. Στο τέλος κάθε στόχων και διαδικασιών, που ακολουθούνται, υπάρχει η αξιολόγηση, η οποία μαρτυρεί το βαθμό απόκτησης της προαπαιτούμενης γνώσης από τα παιδιά, καθώς και την εξέλιξη τους. Τα

αποτελέσματα δίνονται στους γονείς και την διεπιστημονική ομάδα, για να ενημερωθούν όλοι για την βελτίωση ή όχι των μαθητών. (Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007). Στην δημιουργία του δεν αναφέρονται μόνο τα ελαττώματα των παιδιών αλλά και οι ικανότητές τους, για να μην υπάρξει με αυτό τον τρόπο εστίαση μόνο στα προβλήματα των μαθητών.

3.5.2. Η θεσμοθέτησή του στην Ελλάδα σε σύγκριση με άλλες χώρες

Λόγω της ελλιπής ενημέρωσης σχετικά με το Ε.Ε.Π. στην Ελλάδα, επικρατεί μία σύγχυση με το τι είναι αυτό το πρόγραμμα. Η ονομασία του προκαλεί παρανόηση, διότι κάποιои θεωρούν ότι είναι η ατομική διδασκαλία και είναι διαφορετικό από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης. Αυτό που ισχύει, όμως, είναι ότι εμπεριέχει τμήματα ατομικής διδασκαλίας, αλλά δεν είναι μόνο ατομικό και δεν είναι διαφορετικό πρόγραμμα, αλλά εντάσσεται στο ήδη, υπάρχον και πρέπει να πραγματοποιείται στη γενική τάξη και όχι εκτός αυτής, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007).

Στην Ελλάδα ο νόμος που θέσπισε το συγκεκριμένο εργαλείο εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, είναι ο 2817/2000. Αρμόδια, βέβαια όργανα για τον σχεδιασμό και την υλοποίησή του είναι τα ΚΕΔΔΥ, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Τα ΚΕΔΔΥ είναι υπεύθυνα για την δημιουργία «εξατομικευμένων ή ομαδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης» και άλλων μέτρων υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε στα σχολεία είτε στο σπίτι (πάντα, όμως, στην έδρα των ΚΕΔΔΥ.), (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Επιπλέον, τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν το πρόγραμμα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους αρμόδιους συμβούλους.

Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην Ελλάδα διαφέρει με άλλες χώρες, όπως ΗΠΑ, Αγγλία ή Αυστραλία. Στην χώρα μας, όπως αναφέρθηκε, δεν υπάρχει η σωστή ενημέρωση και προετοιμασία των αρμόδιων διδασκόντων. Το παιδί δεν συμμετέχει στην προετοιμασία του, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Σε άλλες χώρες, όμως, ο ρόλος των μαθητών είναι ενεργός, καθώς συμμετέχουν στην συγκέντρωση της διεπιστημονικής ομάδας, εκφράζοντας τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Η συμμετοχή του μαθητή εξαρτάται από το επίπεδο της νοητικής κατάστασης, που έχει, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Η πολιτεία από μόνη της, προτρέπει το παιδί να

συμμετέχει σε αυτή την διαδικασία, με αποτέλεσμα έρευνες να εστιάζουν στον βαθμό συμμετοχής των παιδιών, (Alexander & Hegarty, 2001).

3.5.3. Διεπιστημονική συνεργασία και πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα του Ε.Ε.Π

Η διεπιστημονική ομάδα αποτελείται από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τους επιστήμονες (λογοπεδικοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές κ.α.). Για την σωστή ένταξη των παιδιών στα σχολεία, αλλά και δημιουργίας του προγράμματος χρειάζεται να συνεργάζονται και να συζητούν τις απόψεις και τους προβληματισμούς σχετικά με τα παιδιά, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007). Αυτό πραγματοποιείται για αρκετούς λόγους, όπως: να εξεταστούν οι στόχοι τόσο των Κ.Δ.Α.Υ. (μακροπρόθεσμοι), όσο και του ίδιου του προγράμματος (Ε.Ε.Π.), για να φανεί κατά πόσο τα παιδιά υλοποίησαν αυτό που τους ζητήθηκε. Να εξετάσουν αν ήταν αρκετή η βοήθεια που δόθηκε στα παιδιά ή αν χρειάζεται περαιτέρω συμπλήρωση ή τροποποίηση. Επιπλέον, αν η συνεργασία με τους γονείς ήταν η κατάλληλη και αν εκφράστηκαν οι απόψεις τους για αυτά που πρόκειται να διδαχθούν τα παιδιά τους. Οι ειδικοί, που εμπλέκονται με τα παιδιά, πρέπει να συνεργάζονται, για να δοθεί κοινή κατευθυντήρια γραμμή, για την σωστή πρόοδο των παιδιών. Δεν γίνεται να πραγματοποιούνται ατομικές ενέργειες, αλλά ομαδικές, (Στρογγυλός, Ξανθάκου, 2007).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η θετική πλευρά του συγκεκριμένου προγράμματος, μέσα από το οποίο παρατηρείται σωστή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι βλέπουν την πρόοδο των παιδιών τους και κατά πόσο αποκτούν την γνώση που χρειάζονται. Επίσης, καλύπτει τις πραγματικές ανάγκες τους και είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Ωστόσο, απαιτείται αρκετό χρονικό διάστημα, για την προετοιμασία και την υλοποίησή του. Όπως αναφέρεται στους Στρογγυλό και Ξανθάκου, (σελ: 111), «οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν ως γραφειοκρατική δουλειά (Cooper, 2001), είναι δύσκολος ο καθορισμός στόχων και η εφαρμογή (Sigafos, Elkins, Couzen, Gunn, Roberts & Kerr, 1993), δυσκολίες συνεργασίας και αξιολόγησης (Rainforth & York – Barr, 1997, Stroggilos et al., 2006) και είναι ένας μηχανιστικός τρόπος μάθησης (Smith, 1990)».

3.6. Διαφοροποίηση και χαρακτηριστικά παιδιών

Οι Ζώνιου – Σιδέρη και Ντεροπούλου – Ντέρου, (2012) χωρίζουν την διαφοροποίηση με τη μορφή μικρο και μακρο επιπέδου. Το πρώτο αναφέρεται αποκλειστικά στην τάξη, με διαφοροποίηση στην μαθησιακή ετοιμότητα, το προφίλ του μαθητή, τα ενδιαφέροντά του, στόχους, μεθόδους και τέλος την αξιολόγηση. Το δεύτερο περιλαμβάνει δύο επίπεδα τόσο το σχολείο (εκπαιδευτική πολιτική, σχολικές βαθμίδες και φυσικά το αναλυτικό πρόγραμμα, πάνω στο οποίο στηρίζονται η διδασκαλία), όσο και περαιτέρω στην κοινωνία (πολιτικές, πολιτισμικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, όπως και τις «Νόρμες εθνοτήτων», (Ζώνιου – Σιδέρη, Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία απαιτεί την αλλαγή της διδασκαλίας, αναφορικά με κάποια χαρακτηριστικά των ίδιων των μαθητών, τα οποία είναι τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ και η μαθησιακή ετοιμότητα, (Καραγεωργίου). Αρχικά, διαμορφωμένη η όλη διδασκαλία στα ενδιαφέροντα των παιδιών ωφελεί, γιατί γίνεται το μάθημα πιο ελκυστικό και διασκεδαστικό και τα παιδιά μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις του σχολείου. Μέσα από μία συζήτηση ο/η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του, σχετικά με τις αξίες, τις ιδέες και τις πεποιθήσεις τους, για να επιλέξει θέματα που να ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα τους, δημιουργώντας έτσι ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον, (Καραγεωργίου).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο, είναι το προφίλ του κάθε μαθητή χωριστά. Δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και μέσα. Άλλοι είναι οπτικοί, άλλοι ακουστικοί και άλλοι συνδυάζουν και τις δύο δεξιότητες ισάξια, (Καραγεωργίου). Όταν μέσα σε μία τάξη παρατηρείται πληθώρα περιπτώσεων, απαιτείται και ο κατάλληλος ελιγμός και χειρισμός από πλευράς εκπαιδευτικών. Φροντίζουν να γνωρίζουν όλες τις τεχνικές και τα απαιτούμενα βοηθητικά εργαλεία. Ωστόσο, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν και άλλα χαρακτηριστικά, όπως το ότι τα παιδιά προτιμούν την συνεργασία σε ομάδες, σε ζεύγη ή να δουλεύουν ατομικά (Καραγεωργίου).

Τέλος, είναι η μαθησιακή ετοιμότητα. Πριν ο/η παιδαγωγός ξεκινήσει να διδάσκει μία ενότητα οφείλει να ξέρει εκ των προτέρων το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών, (Καραγεωργίου). Οι ασκήσεις λόγου χάρη πρέπει να είναι ανάλογες των ικανοτήτων τους. Αν είναι πολύ εξειδικευμένες τα παιδιά τρομοκρατούνται, χάνουν το

ενδιαφέρον τους και δεν αποδίδουν. Από την άλλη, αν είναι υπερβολικά εύκολες τα παιδιά τις αντιμετωπίζουν ως ανιαρές και φυσικά επέρχεται η σχολική αποτυχία, καθώς δεν αναπτύσσουν τις γνώσεις τους, αλλά αναλώνονται στις ήδη υπάρχουσες, (Tomlinson, 2010). Αυτό σχετίζεται άμεσα με την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) του Vygotsky, δηλαδή «αυτό που το παιδί σήμερα μαθαίνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου στο μέλλον θα είναι ικανό να το φέρνει εις πέρας μόνο του», (Καραγεωργίου). Σύμφωνα με την Tomlinson (2001), όταν υπάρχει η σωστή πρόκληση μέσω της διδασκαλίας, τα παιδιά ωθούνται προς το επιθυμητό αποτέλεσμα και επιδιώκουν και τα ίδια να μάθουν περισσότερα.

3.7 Κριτική στην διαφοροποίηση

Η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει δεχτεί κριτική από πολλούς και ο Wormeli, 2005 παρουσιάζει τις σκέψεις αυτών που είναι αντιμέτωποι με την συγκεκριμένη τεχνική. Αρχικά, μέσω αυτής, οι μαθητές δεν προετοιμάζονται κατάλληλα για εξετάσεις, καθώς ο/η εκπαιδευτικός δίνει διαφορετικές εργασίες στο κάθε παιδί. Δεν είναι ένας μετρήσιμος τρόπος ελέγχου προόδου, οπότε δεν θα μπορεί να ελεγχθεί και δεν υπάρχει διαφοροποιημένος τρόπος μάθησης για κάθε διδακτική ενότητα.

Ενώ έχει χαρακτηριστεί σημαντική για «ένα σχολείο για όλους», ωστόσο δεν υπάρχουν τα απαιτούμενα κριτήρια και η ενημέρωση και θέληση των αρμόδιων οργάνων, των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, όπως έχει ήδη, τονιστεί, η διαφοροποίηση είναι φιλοσοφία, όχι τεχνικές, οπότε καλό θα ήταν να αλλάξει ριζικά η αντίληψη όλων για αυτήν. Σύμφωνα με τον Terwel (2005), η εκπαιδευτική κοινότητα άρχισε να κινείται σε μία κατεύθυνση πραγματοποίησης αναλυτικών προγραμμάτων με μαθητοκεντρικό, ευέλικτο και επικαιροποιημένο χαρακτήρα.

4. Μεθοδολογία.

4.1. Σκοποθεσία και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός εργασίας: Να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- 2) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;
- 3) Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης;
- 4) Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης;
- 5) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης;
- 6) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης;

4.2. Ποιοτική Έρευνα

Στον χώρο της έρευνας ένας από τους τρόπους διεξαγωγής της και συλλογής δεδομένων είναι ο ποιοτικός (ποιοτική έρευνα). Είναι ένα ευέλικτο σχέδιο μελέτης, που ανήκει στην ερμηνευτική προσέγγιση (Robson, 2010). Ωστόσο, πριν παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά μίας ποιοτικής έρευνας είναι σκόπιμο να αναφερθεί σε αντιδιαστολή με την ποσοτική έρευνα, η οποία ανήκει στην θετικιστική προσέγγιση και είναι ένα προκαθορισμένο σχέδιο μελέτης (Robson, 2010).

Ο Creswell (2011), παρουσιάζει ενδεικτικά τις διαφορές ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, καθώς και ορισμένες ομοιότητες. Αρχικά, στην ποιοτική έρευνα η

επιλογή των συμμετεχόντων και του χώρου είναι συγκεκριμένη, ενώ στην ποσοτική υπάρχει μία τυχαία δειγματοληψία, που υπόκειται σε έρευνα (Creswell, 2011). Και στις δύο περιπτώσεις χρειάζεται άδεια, για να διεξαχθεί η μελέτη, αλλά συγκεκριμένα στην ποιοτική η παραμονή στον χώρο είναι μεγαλύτερη, διότι ο ερευνητής χρειάζεται να μεταφερθεί στον χώρο διεξαγωγής, για να γίνει επιτόπια μελέτη (Creswell, 2011). Τόσο στην ποσοτική, όσο και στην ποιοτική συγκεντρώνονται δεδομένα, όπως παρατηρήσεις και συνεντεύξεις, αλλά στην δεύτερη βασίζονται σε γενικεύσεις και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, για να μην περιοριστεί η άποψη του συμμετέχοντα (Creswell, 2011). Τέλος, και στις δύο προσεγγίσεις καταγράφονται δεδομένα, αλλά στον ποιοτικό τρόπο έρευνας το σχέδιο είναι ευέλικτο και όχι προκαθορισμένο, δηλαδή δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος σχεδίασης (Creswell, 2011). Βασικό χαρακτηριστικό της ποσοτικής έρευνας είναι το εμπειρικό κομμάτι, πάνω στο οποίο βασίζεται, και χρησιμοποιεί παρατήρηση και πείραμα (Beck, 1979).

Ένας ερευνητής ακολουθεί μία συγκεκριμένη πορεία, για να πραγματοποιήσει μία μελέτη. Βρίσκει τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία δίνονται αντικειμενικές και αμερόληπτες απαντήσεις. Αναφέρει ποια είναι και πόσα τα εργαλεία, με τα οποία θα κάνει την συλλογή δεδομένων. Τον αριθμό των ανθρώπων, που θα απευθυνθεί και τον χρόνο που θα χρειαστεί, για να συλλέξει όλα τα δεδομένα, τα οποία χρειάζεται (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Έτσι, λοιπόν, αφού ακολουθήσει τα παραπάνω βήματα, μπορεί να προχωρήσει στην προσέγγιση του υπό μελέτης θέματός του.

4.2.1. Προσόντα ερευνητή και πρόσβαση σε χώρους διεξαγωγής έρευνας.

Τα προσόντα ενός ερευνητή ευέλικτου σχεδίου, είναι, επίσης, αρκετά σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή πραγματοποίησή του. Ο Robson(2010, σελ. 199) παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά, που βοηθούν έναν ποιοτικό ερευνητή να πραγματοποιήσει σωστά την έρευνά του. Χρειάζεται να ερευνά, γιατί τα φαινόμενα που μελετά συμβαίνουν ή πρόκειται να συμβούν (Robson, 2010). Να είναι καλός ακροατής, δηλαδή να μεταφέρει τα λόγια που ειπώθηκαν σε μία συνέντευξη ή απαντήσεις σε ερωτηματολόγια ή παρατηρήσεις με μεροληπτικό τρόπο και ακριβή. Άρα, χρειάζεται να έχει καλή μνήμη και να κρατά σημειώσεις, παράλληλα, που θα τον διευκολύνουν στην μετέπειτα παρουσίαση των δεδομένων (Robson, 2010). Επίσης, η ευελιξία είναι ένα στοιχείο ενός καλού ερευνητή, να ελίσσεται, δηλαδή, σε τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν, και να ερμηνεύει τις

πληροφορίες που λαμβάνει και όχι απλώς να τις καταγράφει (Robson, 2010). Βέβαια, κανένα από τα παραπάνω στοιχεία δεν θα υπάρξουν, εάν τελικά ο ερευνητής είναι αμερόληπτος. Δεν πρέπει εκ των προτέρων να έχει συγκεκριμένες απόψεις για το θέμα που μελετά, αλλά να συλλέγει τα δεδομένα με αντικειμενικό τρόπο και όχι προκατειλημμένα (Robson, 2010).

Την πρόσβαση του ερευνητή στο χώρο διεξαγωγής μία ποιοτικής έρευνας καθορίζουν ορισμένοι παράγοντες. Αρχικά, πρέπει να γνωρίζει εκ των προτέρων ότι το δείγμα, που θα μελετήσει είναι το κατάλληλο, για να τον βοηθήσει σε αυτό που σκοπεύει να εξετάσει. Από την στιγμή, που βρει το δείγμα, χρειάζεται την απαραίτητη άδεια από τα αρμόδια όργανα, για να μπορέσει να εισέλθει στον χώρο. Απαιτείται να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, τι χρειάζεται να κάνουν, πόσο διάστημα θα μείνει στον χώρο τους και φυσικά να διασφαλίσει την ανωνυμία τους (Croswell, 2011). Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι η ηρεμία, που χρειάζεται να διασφαλιστεί στον συγκεκριμένο χώρο, να μην διασπάται η προσοχή των συμμετεχόντων και ο ερευνητής να σέβεται τόσο την ιδιοκτησία, όσο και τους ανθρώπους, που του έδωσαν άδεια να εισέλθει, για να πραγματοποιήσει την έρευνά του. Τέλος, το δείγμα της έρευνας καλό θα ήταν να ενημερωθεί για τα ερευνητικά ερωτήματα, που σχετίζονται με την υπό εξέταση μελέτη.

4.3. Σχεδιασμός: Περιπτωσιολογικές μελέτες

Κάνοντας κάποιος μία ποιοτική έρευνα μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε 3 διαφορετικές μελέτες: i) μελέτη περίπτωσης (περιπτωσιολογικές μελέτες), ii) εθνογραφικές μελέτες και iii) μελέτες θεμελιωμένης θεωρίας (Robson, 2010). Στις εθνογραφικές μελέτες ο ερευνητής μεταφέρεται για κάποιο διάστημα στο μέρος, όπου κάνει την έρευνα και κάνει μία συμμετοχική παρατήρηση. Στη μελέτη θεμελιωμένης θεωρίας μέλημά του είναι να διαμορφώσει μία θεωρία για την συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα που μελετά (Robson, 2010). Στη συγκεκριμένη έρευνα θα εστιάσουμε στην μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης είναι η μελέτη ενός φαινομένου την στιγμή που εξελίσσεται και είναι τμήμα ενός γενικότερου τμήματος της κοινωνίας. Μπορεί να αφορά ένα παιδί, ένα τμήμα, μία τάξη (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να περιέχει πληθώρα μεθόδων συλλογής δεδομένων και ενδέχεται να υπάρχει και στην ποσοτική έρευνα, αλλά κυρίως στην ποιοτική (Robson, 2010).

4.3.1. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα περιπτώσιολογικών μελετών.

Η μελέτη περίπτωσης είναι ένας τρόπος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, που έχει τόσο θετικές, όσο και αρνητικές πλευρές. Αρχικά, πλεονεκτήματά της είναι ότι τα αποτελέσματα είναι κατανοητά από όλους, χωρίς κάποιος να έχει απαραίτητα ακαδημαϊκές γνώσεις, γιατί η μορφή τους είναι σε απλή καθημερινή γλώσσα (Nisber και Watt, 1984). Τα δεδομένα ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στην πραγματικότητα και μπορούν να μοιάζουν με παρόμοιες καταστάσεις, άρα είναι ένα μέσο να ερμηνευθούν, ως ένα βαθμό, και άλλες όμοιες περιπτώσεις (Nisber και Watt, 1984). Τέλος, σύμφωνα πάντα με τους Nisber και Watt, (1984), οι περιπτώσιολογικές μελέτες δεν επιβάλλουν συγκεκριμένη επιστημονική ομάδα να ασχοληθεί με το υπό εξέταση θέμα, καθώς μόνο ένας ερευνητής είναι αρκετός, για να πραγματοποιήσει μία μελέτη.

Από την άλλη, μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η μη γενικότητα των αποτελεσμάτων από το σημείο, που ένας αναγνώστης διαβάζει λεπτομερώς την περίπτωση, που ένας ερευνητής μελέτησε (Nisber και Watt, 1984). Είναι σαφές ότι οι περιπτώσεις ποικίλλουν και η καθεμία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες. Η επανεξέταση ή ο επανέλεγχος δεν είναι εφικτά, κι έτσι μπορεί να ελλοχεύεται προκατάληψη και προσωπικές απόψεις του ερευνητή. Αν και υπάρχουν προσπάθειες να είναι αντικειμενικά, τα αποτελέσματα, μία μελέτη περίπτωσης είναι επιρρεπής σε προβλήματα και προκαταλήψεις (Nisber και Watt, 1984).

4.3.2. Συμμετέχοντες.

Στην προσωπική μου έρευνα πραγματοποιήθηκαν ποιοτικές μελέτες περιπτώσεων με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, από 1 Νηπιαγωγείο και ένα Δημοτικό. Συνολικά παρατηρήθηκαν 3 τάξεις, 1 από το Νηπιαγωγείο και 2 από το Δημοτικό. Το θέμα που παρατηρήθηκε ήταν κατά πόσο εφαρμόζεται στις τάξεις των ελληνικών σχολείων διαφοροποιημένες δραστηριότητες για παιδιά με Ε.Ε.Α. Σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε τμήματα με Παράλληλη Στήριξη, για να μελετηθεί ταυτόχρονα και ο βαθμός συνδιδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Στο Νηπιαγωγείο μελετήθηκε η περίπτωση ενός παιδιού, που είχε Εγκεφαλική Παράλυση Τύπου Τετραπληγίας. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του

μαθητή ο μαθητής χρειάζεται μερική φυσική βοήθεια (π.χ. του κρατάει το μπουφάν για να το φορέσει) και αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φτιάξει ένα πύργο του δίνω προφορική καθοδήγηση, όπως βάλε το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο) (ειδική νηπιαγωγός). Έχει κινητική αναπηρία και χρειάζεται σχετικά με την γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή και με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση μερική φυσική βοήθεια (γενική νηπιαγωγός). Οι 2 νηπιαγωγοί βρίσκονταν καθόλη την διάρκεια της διδασκαλίας σε κοινή αίθουσα. Η Νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης είναι 52ετών, έχει Πτυχίο στη Γενική Αγωγή και εργάζεται ως εκπαιδευτικός γενικής τάξης σε νηπιαγωγείο. Συνολική εκπαιδευτική εμπειρία έχει 30χρόνια και 11μήνες και σε τάξεις συνδιδασκαλίας 5χρόνια και 6μήνες. Το σχολείο που εργάζεται είναι σε μεγάλη πόλη, όπως και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αφού βρίσκονται στην ίδια πόλη. Συνολικός αριθμός νηπίων στην τάξη είναι 23. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ. Μετά το Λύκειο σπούδασε για 2χρόνια.

Η εκπαιδευτικός Παράλληλης στήριξης είναι 35ετών, έχει πτυχίο στη Γενική Αγωγή και Επιμορφωτικό σεμινάριο 100 ωρών στην Ειδική Αγωγή και εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο. Συνολική εκπαιδευτική εμπειρία έχει 3χρόνια και 6μήνες, όπως και σε τάξη συνδιδασκαλίας. Προσφέρει παράλληλη στήριξη σε 3 παιδιά και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ. Μετά το Λύκειο σπούδασε για 4χρόνια.

Στο δημοτικό, όπως προαναφέρθηκε, μελετήθηκαν 2τάξεις, η Β' Δημοτικού και η Γ'. Σχετικά με την Β' Δημοτικού όσον αφορά την εκπαιδευτικό γενικής τάξης είναι 47ετών, έχει πτυχίο στη Γενική Αγωγή και εργάζεται στο Δημοτικό ως εκπαιδευτικός Γενικής τάξης. Συνολική εκπαιδευτική εμπειρία έχει 17χρόνια και 6μήνες ενώ σε τάξη συνδιδασκαλίας 4μήνες. Μετά το Λύκειο σπούδασε για 4χρόνια. Μέσα στην τάξη ο συνολικός αριθμός μαθητών είναι 20 και δεν έχει εκπαιδευτεί στην διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ. Το αγόρι που δέχεται παράλληλη στήριξη έχει Αυτισμό Μέσης Λειτουργικότητας και χρειάζεται τόσο για την γενικότερη λειτουργικότητά του, όσο και για τον τρόπο που προσλαμβάνει την νέα γνώση μερική φυσική βοήθεια.

Η εκπαιδευτικός Π.Σ. της ίδιας τάξης είναι 24ετών, έχει πτυχίο στην Ειδική Αγωγή. Έχει σπουδάσει μετά το Λύκειο 4χρόνια και συνολική εκπαιδευτική εμπειρία και εμπειρία σε τάξη συνδιδασκαλίας έχει 1χρόνο και 8μήνες. Έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ και προσφέρει Π.Σ. σε έναν μαθητή. Σχετικά με το μαθητή, που του προσφέρει Π.Σ. δηλώνει ότι έχει Αυτισμό Μέσης Λειτουργικότητας και τόσο για την γενικότερη λειτουργικότητά του, όσο και για τον τρόπο που εκλαμβάνει την νέα γνώση χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση.

Σχετικά με την Γ' Δημοτικού ο γενικός εκπαιδευτικός είναι 46ετών, έχει πτυχίο στη Γενική Αγωγή και εργάζεται ως εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης σε Δημοτικό. Μετά το Λύκειο σπούδασε 4χρόνια και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ. Σχετικά με την μαθήτριά, που δέχεται παράλληλη στήριξη δηλώνει, ότι έχει Κινητικές Δυσκολίες και Προβλήματα Λόγου. Σχετικά με την γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριάς στο ένα ερωτηματολόγιο δηλώνει ότι χρειάζεται μερική φυσική βοήθεια και στο άλλο έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Όσον αφορά, όμως, τον τρόπο που εκλαμβάνει την νέα γνώση και στα δύο ερωτηματολόγια δηλώνει ότι χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση. Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι 13.

Σχετικά με την εκπαιδευτικό Π.Σ. της ίδιας τάξης είναι 28ετών, έχει πτυχίο στην Ειδική Αγωγή και εργάζεται ως εκπαιδευτικός Π.Σ. σε δημοτικό. Συνολική εκπαιδευτική εμπειρία έχει 7χρόνια και σε τάξη συνδιδασκαλίας 2χρόνια και 5μήνες. Μετά το Λύκειο σπούδασε για 4χρόνια και αυτή την στιγμή προσφέρει Π.Σ. σε μία μαθήτριά και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ. Σχετικά με την μαθήτριά που προσφέρει Π.Σ. δηλώνει ότι έχει Νευρολογικά και Ορθοπεδικά Προβλήματα και Προβλήματα Λόγου. Σχετικά με την γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριάς αναφέρει στο ένα ερωτηματολόγιο ότι χρειάζεται έμμεση και άμεση προφορική παρότρυνση και στο άλλο μερική φυσική βοήθεια. Όσον αφορά, από την άλλη, τον τρόπο που προσλαμβάνει την νέα γνώση και στα δύο δηλώνει ότι η μαθήτριά χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Αρχικά, αρχές Φεβρουαρίου έγιναν οι 6 παρατηρήσεις στα σχολεία, οι οποίες έγιναν σε διάστημα δύο ημερών η μία από την άλλη για κάθε τάξη. Μία μέρα πριν ξεκινήσουν οι παρατηρήσεις έγινε η επίσκεψη, για να δοθεί η άδεια και η ενημέρωση σχετικά με την μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων, στους οποίους δόθηκε η άδεια, σύμφωνα με την οποία μπορούσε να γίνει η διεξαγωγή της έρευνας. Ζητήθηκε η γνωριμία με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, στους οποίους αμέσως εξηγήθηκε η αρμοδιότητα του ερευνητή, ο λόγος για τον οποίο βρισκόταν εκεί, πόσο διάστημα θα διαρκέσει η παραμονή στα σχολεία και τι ακριβώς θα λάβει χώρα αυτές τις μέρες.

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 6 παρατηρήσεις, 2 για κάθε τάξη. Λόγω της ύπαρξης δύο τμημάτων Π.Σ. στο Δημοτικό σχολείο έγιναν 4 παρατηρήσεις σε 2 ημέρες, 2 για την κάθε μία. Οι παρατηρήσεις έγιναν το διάστημα μεταξύ 11-14 Φεβρουαρίου, στο Νηπιαγωγείο στις 11 και 13/2 και στο Δημοτικό 12 και 14/2. Προβλήματα προέκυψαν στην Παρατήρηση, λόγω άρνησης της μητέρας του παιδιού της Β' Δημοτικού, να εισέλθει ο ερευνητής στην αίθουσα. Μετά, όμως, από περαιτέρω εξήγηση από πλευράς των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, δόθηκε η άδεια για την πραγματοποίηση της έρευνας. Με τις υπόλοιπες τάξεις, από γονείς και εκπαιδευτικούς, δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια, οι αντιδράσεις και τα εμπόδια ποικίλλουν. Την πρώτη μέρα, που έγινε η γνωριμία, δόθηκαν και τα πρώτα ερωτηματολόγια. Ζητήθηκε να επιστραφούν σε 4 μέρες. Όλοι δέχτηκαν να το συμπληρώσουν, εκτός από την εκπαιδευτικό Π.Σ. της Β' Δημοτικού, η οποία παρουσίασε φόβο και τρόμο στην συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, καθώς δεν ήξερε πώς να το συμπληρώσει και δεν είχε αναλάβει το συγκεκριμένο παιδί από την αρχή της χρονιάς. Στο Νηπιαγωγείο δεν προέκυψε κανένα πρόβλημα και έγινε η παράδοση και των δύο ερωτηματολογίων και από τις δύο νηπιαγωγούς την στιγμή, που τους ζητήθηκε, όπως και από τους εκπαιδευτικούς της Γ' Δημοτικού. Τα πρώτα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν στις 14/2 ενώ τα δεύτερα ζητήθηκαν να παραδοθούν έναν μήνα αργότερα. Οι εκπαιδευτικοί της Β' Δημοτικού δεν παρέδωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο τη στιγμή, που έπρεπε. Ενημέρωσαν ότι θα παραδώσουν και τα δύο τον επόμενο μήνα, όπως και έγινε.

Περιγράφηκαν από όλους 2 διαφοροποιημένες δραστηριότητες, 1 σε κάθε ερωτηματολόγιο. Στους εκπαιδευτικούς της Β' τάξης, παρατηρήθηκε ότι έγραψαν ακριβώς τις ίδιες δραστηριότητες και στα 2 ερωτηματολόγια, και ο ίδιος γραφικός χαρακτήρας. Στο πρώτο ερωτηματολόγιο της Γ' Δημοτικού, και στην παιδαγωγό Π.Σ. και στον εκπαιδευτικό Γενικής εκπαίδευσης υπήρχε ο ίδιος γραφικός χαρακτήρας, ωστόσο διαφορετικές δραστηριότητες. Τα δημογραφικά στοιχεία τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, συμπληρώθηκαν από όλους. Τόσο οι εκπαιδευτικοί Π.Σ., όσο και γενικής εκπαίδευσης, συμμετείχαν σε τάξεις συνδιδασκαλίας ελάχιστα χρόνια.

4.5. Εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν.

4.5.α.1 Ερωτηματολόγια Γενικά στοιχεία.

Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα, ήταν τα ερωτηματολόγια και η παρατήρηση. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου χρειάζεται να γίνει με προσεχτικό τρόπο από τον ερευνητή, ο οποίος πρέπει παράλληλα να κρίνει και την καταλληλότητά του, πού θα απευθυνθεί, άρα και ποιο τύπο πρέπει να ακολουθήσει, λόγω χάρη ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, κλειστές κ.α. (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι ερωτήσεις είναι πάντα τέτοιες, που βοηθούν στην διεξαγωγή της έρευνας, να επιτευχθούν οι προβλεπόμενοι στόχοι και φυσικά να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, 2010).

Οι ερωτήσεις είναι είτε ανοιχτές, είτε κλειστές, ανάλογα με τον σκοπό της κάθε έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα συνήθως χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ή συνδυασμός τους. Δηλαδή ο ερευνητής μπορεί να ξεκινήσει με ανοιχτή και να καταλήξει σε κλειστή ερώτηση (Creswell, 2011). Η διατύπωση τους, επίσης, χρειάζεται να μελετηθεί αρκετά εκ των προτέρων, για να αποφευχθούν προβλήματα, ηθικά ή τεχνικά (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιβάλλεται να υπάρχει απλή καθημερινή γλώσσα, για να γίνει κατανοητό από όλους, με ερωτήσεις σύντομες, που δεν κουράζουν και δεν κατευθύνουν (Robson, 2010). Μέσα από τις ερωτήσεις δεν είναι ηθικό, να προβάλλονται απόψεις, απεναντίας είναι απαραίτητο να πρεσβεύουν την αντικειμενικότητα και να είναι ερωτήσεις, που είναι βέβαιο ότι το δείγμα, στο οποίο θα απευθυνθούν, ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα ερωτήματα (Robson, 2010).

«Το έργο του ερευνητή είναι να συνδέσει τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις της έρευνας», (Robson, 2010, σελ. 285). Εξετάζοντας αρκετές φορές τις ερωτήσεις πριν

την παράδοση των ερωτηματολογίων, ίσως διαπιστωθεί ότι μία ερώτηση δεν είναι σωστά διατυπωμένη και χρειαστεί αλλαγή ή συμπλήρωση με περισσότερες (Robson, 2010). Το τελευταίο μπορεί να γίνει με συνεχή εξάσκηση και ενασχόληση του ερευνητή με την διατύπωση των ερωτήσεων.

4.5.α.2. Θέματα δεοντολογίας.

Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου προκύπτουν και θέματα δεοντολογίας και καταλληλότητας των ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται η συνειδητοποιημένη συμμετοχή των ατόμων και η δυνατότητα αποχώρησής τους όποια στιγμή αυτοί θελήσουν (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Χρειάζεται εμπιστευτικότητα στις ερωτήσεις και να διασφαλίζεται η ανωνυμία και να μην πραγματοποιούνται ερωτήσεις, που θίγουν τους αποκρινόμενους των ερωτηματολογίων (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Τα ερωτηματολόγια μπορεί να είναι δομημένα, μη δομημένα ή ημιδομημένα, που εξαρτώνται από το μέγεθος του δείγματος, που υπάρχει. Με άλλα λόγια, όσο πιο μικρό είναι το δείγμα, τόσο λιγότερο δομημένο είναι και περιέχει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Από την άλλη οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές (ναι ή όχι), κατά σειράν κατάταξης, ανάλογα με τις προτιμήσεις κ.α. (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Τέλος, η εξωτερική εμφάνιση του ερωτηματολογίου, παίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο, καθώς βοηθάει και τους συμμετέχοντες. Ένα ερωτηματολόγιο, που έχει σωστά τοποθετημένες τις ερωτήσεις, περιέχει, ίσως, χρώματα στην διατύπωση των ερωτήσεων και η δομή του είναι προσεγμένη, προκαλεί ενδιαφέρον και οι άνθρωποι, που αποτελούν το δείγμα, το συμπληρώνουν πιο ευχάριστα και με περισσότερη θέληση (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ορισμένοι ερευνητές, πριν παραδώσουν τα ερωτηματολόγια στο δείγμα, διεξάγουν μία πιλοτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, δίνουν το συγκεκριμένο εργαλείο και σε άλλους ανθρώπους, εκτός δείγματος, οι οποίοι τονίζουν τυχόν δυσκολίες, ασάφειες και με αυτό τον τρόπο πραγματοποιείται η ανατροφοδότηση και διόρθωση – αξιολόγηση του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής. Πριν δοθούν τα ερωτηματολόγια γνωστοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς ότι τόσο τα δικά τους δημογραφικά στοιχεία, όσο

και των παιδιών θα παραμείνουν απόρρητα. Περιείχαν ερωτήσεις ανοιχτής, κυρίως μορφής, καθώς το δείγμα ήταν μικρό, 4 δάσκαλοι και 2 νηπιαγωγοί. Περιείχαν, αρχικά, οδηγίες για την έρευνα, που ενδέχεται να διεξαχθεί και στη συνέχεια ζητούταν τα δημογραφικά στοιχεία τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, που δέχονταν, Π.Σ. και συμμετείχαν στην συγκεκριμένη μελέτη. Στη συνέχεια ζητούταν από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν μία διαφοροποιημένη δραστηριότητα, που είχαν υλοποιήσει μέσα στην τάξη και να σημειωθούν και τα σημεία, στα οποία έγινε η διαφοροποίηση για τα παιδιά, που χρειαζόταν.

Αρχικά, ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να γράψουν τον τίτλο μίας διδασκαλίας (δημοτικό) και δραστηριότητας (νηπιαγωγείο). Στη συνέχεια η πορεία των ερωτήσεων διαφοροποιούνταν ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (γενικός/ή ή ειδικός/ή εκπαιδευτικός). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Π.Σ. (βλ. παράρτημα Ερωτηματολογίων 2 και 4) ζητούνταν αρχικά να παρουσιάσουν μία δραστηριότητα/ διδασκαλία, για την οποία θα αναφέρονταν στοιχεία για: Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού) Εποπτικά Μέσα & Υλικά, Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία), Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. Αφόρμηση, Κύριο Μέρος, Εργασία σε ομάδες, Ατομικές εργασίες) και τέλος πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας). Έπειτα, παρουσίαζαν τυχόν διαφοροποιήσεις, που έγιναν για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.: Ο τίτλος της δραστηριότητας παρέμενε ο ίδιος και μετά οι ερωτήσεις ήταν πιο εξειδικευμένες και εστίαζαν σε: Αν οι μαθησιακοί στόχοι, τα εποπτικά μέσα και υλικά και η αξιολόγηση ήταν ίδιοι για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.. Εάν οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδιοι για το μαθητή με Ε.Ε.Α ή υπάρχει κάποια στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόστηκε και βοήθησε τον μαθητή με Ε.Ε.Α να ενταχθεί καλύτερα στις δραστηριότητες (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλικών, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) .

Στους εκπαιδευτικούς Γ.Ε. η δομή των ερωτήσεων είχε άλλη μορφή (βλ. παράρτημα Ερωτηματολογίων 1 και 3). Απαντούσαν παράλληλα για όλη την τάξη, καθώς και εξειδικευμένα για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. Στην αρχή ανέφεραν τον τίτλο της δραστηριότητας. Στη συνέχεια το πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας, εποπτικά μέσα και υλικά, μέθοδος διδασκαλίας, περιγραφή δραστηριότητας και αξιολόγηση παρουσιάζονταν αρχικά για όλη την τάξη και στην

συνέχεια για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. (π.χ. γενικοί μαθησιακοί στόχοι να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού. Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση.

Στο τέλος, της περιγραφής των δραστηριοτήτων (για όλους τους εκπαιδευτικούς) δίνονταν επιπλέον ερωτήσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικού καλούνταν να απαντήσουν μαρκάροντας αριθμούς, οι οποίες αφορούσαν την ευκολία στην χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, στο πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με Ε.Ε.Α. και πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. Οι ερωτήσεις ήταν σε μορφή Likert με τις ερωτήσεις να είναι κάθετα και οι απαντήσεις σε οριζόντια μορφή σε κλίμακα 1-5, όπου το 1 ήταν συμφωνώ απόλυτα και όσο προχωρούσαν προς το 5 ήταν διαφωνώ απόλυτα.

Η συμμετοχή, όπως και η δυνατότητα απάντησης των ερωτήσεων ήταν προαιρετική, και όπως, ήδη, έχει αναφερθεί δόθηκαν 12 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν τα 12.

4.5.β.1. Παρατήρηση Γενικά στοιχεία:

Το δεύτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η περιγραφική παρατήρηση. Σύμφωνα με τον Robson (2010), οι συμπεριφορές και οι πράξεις των ανθρώπων είναι τα κεντρικά σημεία μελέτης σε κάθε έρευνα, άρα χρειάζεται και να τους παρατηρήσουμε (Robson, 2010). Μέσω της παρατήρησης, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να διερευνήσει εις βάθος τις συμπεριφορές εκείνες, που θα τον βοηθήσουν να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και να τις κατανοήσει περαιτέρω (Patton, 1990).

Η παρατήρηση έχει διάφορες μορφές, δομημένη, μη δομημένη, ημιδομημένη. Στη δομημένη, ο ερευνητής γνωρίζει εκ των προτέρων τι χρειάζεται να παρατηρήσει, άρα πρόκειται για «προαποφασισμένη παρατήρηση» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 513). Στην ημιδομημένη, επίσης, υπάρχει μία συγκεκριμένη κατηγορία θεμάτων, που θα μελετηθούν, αλλά ο τρόπος είναι λιγότερο αυστηρός και δομημένος (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Τέλος, στην μη δομημένη ο ερευνητής δεν ξέρει ακριβώς τι είναι αυτό που ψάχνει, οπότε χρειάζεται να γίνει ακριβής παρατήρηση του τι γίνεται σε ένα χώρο, πριν προχωρήσει σε μία έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

4.5.β.2. Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα παρατήρησης.

Η παρατήρηση παρουσιάζει ορισμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κατά την διάρκεια υλοποίησής της και διαμόρφωσής της. Αρχικά, είναι αρκετά άμεση, καθώς οι συμμετέχοντες δεν υπόκεινται στην διαδικασία ερωτήσεων, δεν ζητούνται απόψεις και στάσεις (Robson, 2010). Αυτό είναι και το στοιχείο, που την κάνει να διαφέρει από άλλα εργαλεία ποιοτικής έρευνας, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, καθώς σε αυτά πολλές φορές οι συμμετέχοντες μιλούν με ασάφεια, σχετικά με το τι έχουν κάνει ή πρόκειται να κάνουν (Robson, 2010). Επίσης, η άμεση και περιγραφική παρατήρηση έχει άμεση σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο και μαρτυρά τις διαφορές, που ενδεχομένως προκύπτουν με μία παρατήρηση σε ελεγχόμενο περιβάλλον εργαστηρίου (Robson, 2010).

Από την άλλη, μία παρατήρηση κρύβει και παγίδες, από τις οποίες μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα. Πολλοί άνθρωποι, όταν γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενο παρατήρησης, έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του θέματος και ίσως να επικρατεί και ανησυχία. Επίσης, υπάρχουν συμμετέχοντες που αντιδρούν σε ένα ενδεχόμενο σενάριο παρατήρησης της δουλειάς τους. Ο χρόνος που χρειάζεται, είναι και αυτός ένας παράγοντας, που δημιουργεί δυσκολίες. Η παραμονή του παρατηρητή στο συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί να διαρκέσει μέρες, εβδομάδες, μήνες ακόμη και χρόνια (Robson, 2010).

Τέλος, ένα ακόμη θέμα που υπόκεινται σε συζήτηση, κατά την διάρκεια μίας παρατήρησης είναι κατά πόσο είναι ο παρατηρητής αντικειμενικός και δεν επηρεάζεται από προσωπικά πιστεύω και πεποιθήσεις. Πολλοί είναι οι παρατηρητές, που παρουσιάζουν επιλεκτική προσοχή, μνήμη και κωδικοποίηση. Τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, εμπειρίες, απόψεις, οι προσδοκίες που έχουν από την συγκεκριμένη έρευνα, τι είναι αυτό ακριβώς που θέλουν να μελετήσουν είναι κάποια από τα δεδομένα, που επηρεάζουν την διαδικασία διεξαγωγής μίας έρευνας (Robson, 2010). Ο τρόπος, επίσης, προσέγγισης των ανθρώπων από τον ερευνητή και το αντίστροφο καθορίζουν το βαθμό μεροληψίας. Ενδέχεται κάποιοι ερευνητές να δείξουν περισσότερη συμπάθεια σε κάποιους συμμετέχοντες, επειδή οι τελευταίοι τους προσέγγισαν περισσότερο, κι έτσι είτε να παρατηρούν μόνο αυτούς, είτε να παρατηρούν και να κωδικοποιούν με «λάθος» τρόπο. Έτσι, πριν κάποιος ξεκινήσει να παρατηρεί χρειάζεται να σκεφτεί όλους τους παράγοντες, που μπορεί να υπάρχουν στην συμπεριφορά κάποιων ανθρώπων. Για παράδειγμα ένα μέρος της ομάδας μπορεί να μην συμπαθεί κάποια μέλη από αυτήν και να θέλουν να επηρεάσουν τον παρατηρητή ή ο ίδιος να είναι εσωστρεφής κι έτσι να προσεγγίζει τους ανθρώπους, που τον πλησίασαν πρώτοι.

4.5.β.3. Κρίσιμα συμβάντα και Συμπεράσματα.

«Η εγκυρότητα και η συνέπεια στις παρατηρήσεις δεν είναι απαραίτητες» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, σελ. 521). Σε περιπτώσεις, λόγου χάρη, που η παρατήρηση γίνεται σε σχολικές αίθουσες, ένας μαθητής ενδέχεται την ημέρα της παρατήρησης να παρουσιάσει μία επιθετική, κάπως, συμπεριφορά, η οποία μπορεί να μην συνηθίζεται (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Ωστόσο, ο ερευνητής χρειάζεται να την συμπεριλάβει στην έρευνά του, και να μην είναι εφικτό να αποκρυφτεί. Σύμφωνα με τον Wragg, (1994), τα κρίσιμα συμβάντα δείχνουν την πλευρά ενός χαρακτήρα του ανθρώπου, συμπεριφοράς στάσεων κ.α. Η συγκεκριμένη περίπτωση γεγονότων δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα να κατανοήσει εις βάθος την μελέτη, που πραγματοποιεί και να λάβει υπόψιν του παράγοντες, που επηρεάζουν την συμπεριφορά κάποιων ατόμων, όπως η συνεργασία με τους υπόλοιπους (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Συμπερασματικά, η παρατήρηση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, η οποία, όμως, χρειάζεται να υπάρχει παράλληλα και με άλλα εργαλεία, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων στην παρατήρηση αν και εστιάζεται στην αιτιότητα των πραγμάτων, ωστόσο παίζει καθοριστικό ρόλο ο τρόπος ερμηνείας και προσέγγισης του ερευνητή, σχετικά με τις απόψεις και τις κινήσεις των συμμετεχόντων, κατά την διάρκεια της παρατήρησης (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη παρατήρηση (βλ. παράρτημα Παρατήρησης 5). Οι παρατηρήσεις έγιναν το διάστημα μεταξύ 10 και 14 Φεβρουαρίου. Γίνονταν σε κάθε τάξη με διαφορά 2 ημερών. Πιο συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο διεξάχθηκαν στις 11 και 13 Φεβρουαρίου και στο Δημοτικό στις 12 και 14 Φεβρουαρίου. Στο Δημοτικό γίνονταν 2 παρατηρήσεις την ημέρα, καθώς στο συγκεκριμένο σχολείο λειτουργούσαν δύο τμήματα Π.Σ., Β' και Γ' Δημοτικού. Στην κλείδα Παρατήρησης, αρχικά αναφέρονταν τα στοιχεία του ερευνητή, του παιδιού, που παρατηρούνταν, η ημερομηνία παρατήρησης και το σχολείο. Έπειτα, περιγράφονταν μία δραστηριότητα/διδασκαλία. Αναφέρονταν ο τίτλος και στη συνέχεια η αφορμή για την εισαγωγή όλων των μαθητών στο θέμα. Έπειτα, αναφέρθηκε ο τρόπος παρουσίασης της νέας γνώσης για όλους τους μαθητές και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές (σε ομαδικές ή ατομικές εργασίες) και αν ο μαθητής/τρια με Ε.Ε.Α. ακολούθησε τον ίδιο ή διαφορετικό τρόπο. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η αξιολόγηση τόσο για όλους τους μαθητές, όσο και για τον μαθητή/τρια με Ε.Ε.Α., όπου υπήρξε

4.6.Αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε έγινε παρατήρηση σε 3 παιδιά, το ένα νηπιαγωγείο και τα άλλα δύο Δημοτικό. Παρακάτω θα γίνει ανάλυση της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά.

4.6.1.Περίπτωση 1 (νηπιαγωγείο):**Ερωτηματολόγια:**

Η εκπαιδευτικός Γ.Ε., όπως έχει προαναφερθεί, παρουσιάζει δύο δραστηριότητες, στις οποίες διαφαίνεται τροποποίηση για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Αν και σε μία άτυπη συζήτηση μαζί της ανέφερε ότι δεν διαφοροποιούν ιδιαίτερα τον τρόπο δραστηριοτήτων, ωστόσο από τις δικές τις απαντήσεις παρατηρείται το αντίθετο. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το πεδίο του Α.Π./ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι, πραγματοποιούνται διαφοροποιήσεις και στις δύο προτεινόμενες δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Η Παράδοση, η ζωή στα παλιά χρόνια. Να περιγράψουν τα ρούχα τους, τα σπίτια. Να μάθουν για τη ζωή τους, τα σκεύη και σε τι διαφέρουν με το σήμερα. Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ: Να συμμετέχει ενεργά στην έρευνα και συγκέντρωση του υλικού και πληροφοριών. Να προωθηθεί η συνεργατικότητα και ομαδικότητα»). Σχετικά με τα εποπτικά μέσα και υλικά χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μόνο στην μία δραστηριότητα. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Η Διατροφή. Εικόνες με τροφές – Μαγειρεύουμε – κάνουμε φρουτοσαλάτα, κόβουν εικόνες με τροφές από περιοδικά. Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: Κάνουμε την πυραμίδα και βάζουμε σε κάθε ομάδα τροφές πραγματικές»). Οι μέθοδοι διδασκαλίας, που περιγράφονται στις δύο δραστηριότητες της εκπαιδευτικού Γ.Ε., παρουσιάζουν τροποποίηση και στις δύο. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Η Παράδοση, η ζωή στα παλιά χρόνια. Τα παιδιά παρατηρούν και φαντάζονται τη χρήση των παραδοσιακών αντικειμένων. Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ: Συνεργατική μάθηση»). Στη συνέχεια, στο κομμάτι της περιγραφής των δραστηριοτήτων δεν υπάρχει διαφοροποίηση και ακολουθείται η ίδια πορεία τόσο για όλη την τάξη, όσο και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Η Διατροφή. Ακούμε το χοντρό μπιζέλι. Τι τρώμε στο διάλειμμα – το μεσημέρι – το βράδυ. Διαβάζουμε το βιβλίο χτίζω σωστά εμένα. Διαβάζουμε τις συμβουλές του μικρού λύκου. Μετά τις ιστορίες μιλούν γι τις ιστορίες και μαθαίνουν να τρώνε σωστά, νόστιμα και υγιεινά. Χωριζόμαστε σε ομάδες και φτιάχνουμε καρτέλες όπου γράφουμε την ομάδα που ανήκουμε. Εμπλοκή μαθητή με Ε.Ε.Α.: Ανταποκρίθηκε στις

παραπάνω δραστηριότητες με προφορική παρότρυνση. Σημαντική βοήθεια είχε με την βοήθεια των παιδιών. Το ενδιαφέρον του ήταν αρκετά μεγάλο»). Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων γίνεται με διαφορετικό τρόπο για το παιδί με Ε.Ε.Α. στην μία από τις δύο. (π.χ. «Τίτλος δραστηριότητας: Τα παιδιά ζωγράφισαν την πυραμίδα διατροφής και διαπιστώσαμε ότι είχαν κατανοήσει την αξία της σωστής διατροφής. Αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ: Δώσαμε φύλλα εργασίας σχετικά με την διατροφή. Ζητήσαμε να φέρει από το σπίτι τρόφιμα υγιεινά»).

Στο τέλος, αφού περιγράφηκαν οι δραστηριότητες, έγινε αποτίμηση των δραστηριοτήτων με συμπληρωματικές ερωτήσεις σε κλίμακα Likert, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω στην συγκεκριμένη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ευκολία στην χρήση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, η νηπιαγωγός έδωσε ποσοστό 1,25. Στις ερωτήσεις για το πόσο όμοιες/διαφορετικές ήταν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α., το ποσοστό ήταν 1,35, ενώ για το πόσο καλά προσαρμοσμένες ήταν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. ήταν 1. Να σημειωθεί και πάλι ότι οι απαντήσεις των ερωτήσεων ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα, από 1-5, από συμφωνώ απόλυτα, δηλαδή, - διαφωνώ απόλυτα. Από τις απαντήσεις, επομένως, της συγκεκριμένης νηπιαγωγού διαφαίνεται ότι δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου διαφοροποίηση στις δραστηριότητες για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.

Σχετικά με την περιγραφή των δραστηριοτήτων από πλευράς εκπαιδευτικού Ε.Ε. για το νηπιαγωγείο δεν παρατηρείται διαφοροποίηση παρά μόνο σε τρία σημεία της δραστηριότητας. Και η συγκεκριμένη νηπιαγωγός περιέγραψε δύο δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το πεδίο Α.Π./ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι, Εποπτικά μέσα και Υλικά και την Αξιολόγηση δεν παρατηρείται τροποποίηση για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος δραστηριότητας: Αναβιώνοντας το παρελθόν Λαϊκή Παράδοση. Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας: Να ανακαλύψουν πώς ζούσαν οι άνθρωποι τα παλιά χρόνια, να γνωρίσουν στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης, να γνωρίσουν ήθη και έθιμα του τόπου μας. Εποπτικά Μέσα & Υλικά: Εργαλεία, σκεύη οικιακής χρήσης, υφάσματα κα, που υπήρχαν τα παλιά χρόνια, εποπτικό υλικό»). Τα ίδια ακολουθήθηκαν και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. χωρίς καμία αλλαγή. Σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και την πορεία της δραστηριότητας, η νηπιαγωγός αναφέρει ότι έγινε με τον ίδιο τρόπο, αλλά υπήρχε μία περαιτέρω βοήθεια για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Στοματική Υγιεινή. Μέθοδος: Παρατήρηση, συζήτηση, ερωτήσεις – απαντήσεις, φύλλο εργασίας. Περιγραφή πορείας δραστηριότητας για όλους τους μαθητές: Την προηγούμενη μέρα ένα

κοριτσάκι έφερε στην τάξη ένα δόντι που είχε βγάλει, για να το δείξει στα παιδιά. Με αφορμή αυτό και στα πλαίσια του προγράμματος που διεξάγουμε για το σώμα, αποφασίσαμε να γνωρίσουμε τη σημασία της στοματικής υγείας. Δείξαμε εικόνες της στοματικής κοιλότητας, παρατηρήσαμε και συζητήσαμε πως είναι τα δόντια μας, τι πρέπει να κάνουμε, για να έχουμε γερά δόντια, με ποιους τρόπους και πόσο συχνά πρέπει να φροντίζουμε τα δόντια μας. Διαβάσαμε βιβλία για το πώς τα δόντια μας χαλάνε και μπορούμε να αποφύγουμε κάτι τέτοιο. Ποιες είναι οι τροφές που μας βοηθάνε να έχουμε γερά δόντια και με ποιες τροφές έχουμε το αντίθετο αποτέλεσμα. Κατόπιν με οδοντόβουρτσα και οδοντικό νήμα δείξαμε πως καθαρίζουμε τα δόντια μας από τα υπολείμματα των τροφών και συζητήσαμε για τη σημασία του καθαρισμού των δοντιών μετά από κάθε γεύμα. Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ με αυτούς που χρησιμοποιήθηκαν για όλο το υπόλοιπο τμήμα. Η Εξατομικευμένη διδασκαλία που ακολούθησε ήταν μια επανάληψη της δραστηριότητας για καλύτερη κατάκτηση των μαθησιακών στόχων»). Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης νηπιαγωγού, πραγματοποιείται η ίδια πορεία για όλους τους μαθητές, αλλά και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Αναβιώνοντας το παρελθόν, λαϊκή παράδοση. Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων; Ζητήσαμε την άλλη μέρα να μας πουν τι έμαθαν από αυτά που συζητήσαμε την προηγούμενη μέρα, τις εντυπώσεις τους, αλλά και όσες πληροφορίες έμαθαν στο σπίτι από την γιαγιά και τον παπού»).

Όπως και στην περίπτωση της νηπιαγωγού Γ.Ε., έτσι και στην νηπιαγωγό Ε.Ε. ακολούθησαν, μετά την περιγραφή της δραστηριότητας, συμπληρωματικές ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δίνονταν και εδώ με μορφή Likert. Οι κατηγορίες των ερωτήσεων ήταν ίδιες, όπως άλλωστε είναι ίδιες και για όλους τους εκπαιδευτικούς, που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης. Σχετικά, λοιπόν, με την ευκολία στην χρήση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, το ποσοστό ευκολίας για την νηπιαγωγό είναι 1,12. Το πόσο όμοιες/διαφορετικές ήταν οι δραστηριότητες για το μαθητή με Ε.Ε.Α. το ποσοστό είναι 1,42, και τέλος για το πόσο καλά προσαρμοσμένες ήταν η διαφοροποιημένες δραστηριότητες για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. το ποσοστό είναι 1. Από τις συγκεκριμένες απαντήσεις διαφαίνεται ότι υπάρχει ελάχιστη διαφοροποίηση, όσον αφορά κυρίως την δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, για την ομοιότητα της δραστηριότητας και πιο συγκεκριμένα για τον χρόνο, τις μεθόδους και τις δεξιότητες, που διδάχθηκαν στον μαθητή με Ε.Ε.Α.

Παρατήρηση

Σχετικά με τις παρατηρήσεις, που πραγματοποιήθηκαν στον συγκεκριμένο μαθητή, διαπιστώθηκαν τα ίδια πράγματα με τις νηπιαγωγούς. Υπήρξε ελάχιστη έως καθόλου τροποποίηση της δραστηριότητας. Παρατηρήθηκε ότι η διαδικασία ήταν ίδια για όλους τους μαθητές, όπως και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., απλά σε ορισμένα σημεία, υπήρχε περισσότερη παρότρυνση με ερωτήσεις, ή δινόταν περισσότερος χρόνος, για να ολοκληρώσει κάτι. Όσον αφορά το κομμάτι της αφόρμησης, (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Λαϊκή Παράδοση. Ερωτήσεις από την νηπιαγωγό, σχετικά με την παράδοση και τα χαρακτηριστικά των παλαιότερων χρόνων, τι τρώγανε οι άνθρωποι, πώς έπιναν νερό, πώς ντυνόταν. Χαρτί με πληροφορίες συγγενών του για το παρελθόν και συγκεκριμένα για το πώς έβρισκαν το νερό. Ερωταποκρίσεις. Η αφόρμηση για το παιδί με Ε.Ε.Α. ήταν η ίδια, με ίδια ακριβώς υλικά και μεθόδους. Η νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης, τον ρωτούσε ξανά και ξανά τις ερωτήσεις που έκανε η νηπιαγωγός, για την καλύτερη εμπέδωση του παιδιού σχετικά με το θέμα»). Η παρουσίαση της νέας γνώσης έγινε με τα ίδια υλικά, αλλά για το παιδί με Ε.Ε.Α. με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και ζητήθηκαν διαφορετικά πράγματα. (π.χ. « Τίτλος Δραστηριότητας: Ανθρώπινο Σώμα. Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα παιδιά στην γωνιά της παρεούλας και με αφορμή τα βιβλία, που αναφέρθηκαν άρχισε να τους μιλάει για τα όργανα, τις ονομασίες τους, το που βρίσκονται και την χρησιμότητά τους. Κάθε φορά που ανέφερε ένα όργανο τα παιδιά το επαναλάμβαναν για την καλύτερη εμπέδωση. Νέα γνώση για μαθητή με Ε.Ε.Α.: Για το παιδί με Ε.Ε.Α. χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια βιβλία. Όταν, όμως, η νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης τελείωσε την παρουσία της, η νηπιαγωγός Π.Σ. πήρε τα βιβλία και παρουσίασε ξανά τα όργανα στο παιδί, με μοναδικό σκοπό να μάθει απλά τις ονομασίες τους και πού βρίσκονται περίπου και όχι τόσο την χρησιμότητά τους. Ο αριθμός των οργάνων ήταν μικρότερος από των υπόλοιπων παιδιών (4)»). Οι εργασίες σε ομάδες έγιναν με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α., αλλά τόσο από τις δύο εκπαιδευτικούς, όσο και από τους συμμαθητές του, του δόθηκε περισσότερος χρόνος, για να ολοκληρώσει ό,τι του ζητήθηκε ή έγιναν περαιτέρω ερωτήσεις, οι οποίες τον βοήθησαν στην βαθύτερη κατανόηση του θέματος. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Λαϊκή Παράδοση. Μετά την παρουσίαση της γνώσης, προχώρησε σε ένα μικρό πείραμα. Πήρε μια λεκάνη με νερό κι ένα καρούλι με κλωστή, στο οποίο είχε δέσει ένα μικρό πλαστικό κουβά, για να δείξει τα παιδιά και πρακτικά πώς έπαιρναν τότε το νερό. Στη συνέχεια, έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά ατομικά να κάνουν την κίνηση, που χρειαζόταν,

για να πάρουν νερό, το οποίο το άδειαζαν στο κανάτι, που χρησιμοποίησε προηγουμένως η νηπιαγωγός για την αναπαράσταση. Καθώς, τα παιδιά ολοκλήρωσαν την διαδικασία, η νηπιαγωγός τους έκανε και πάλι ερωτήσεις, για τον αν το κατάλαβαν και αν χρειάζεται να το ξανακάνουν για καλύτερη εμπέδωση. Η δραστηριότητα ήταν ίδια και για το παιδί με Ε.Ε.Α. Και από τις δύο νηπιαγωγούς, όμως, και από τα ίδια τα παιδιά, του δόθηκε περισσότερος χρόνος, για να το καταφέρει και να το επαναλάβει αρκετές φορές, είτε με την βοήθεια των εκπαιδευτικών, είτε με των συμμαθητών, για να φτάσει στο σημείο να το κάνει στην συνέχεια μόνο του»). Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων στις δύο παρατηρήσεις του συγκεκριμένου μαθητή έγιναν με ίδια υλικά και πορεία, αλλά δόθηκε περαιτέρω χρόνος και πάλι, ή πραγματοποίησε την δραστηριότητα της αξιολόγησης με την βοήθεια της νηπιαγωγού. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Ανθρώπινο Σώμα. Αφού, τα παιδιά έκοψαν τα όργανα, η νηπιαγωγός προχώρησε στην αξιολόγηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Είχε κατασκευάσει εκ των προτέρων ένα ομοίωμα ανθρώπου, και τα παιδιά καλούταν να κολλήσουν το όργανο τους εκεί που έπρεπε, ενώ παράλληλα φώναζαν το όνομα του οργάνου. Αξιολόγηση για μαθητή με Ε.Ε.Α.: Η αξιολόγηση ήταν ίδια, αλλά το παιδί τοποθέτησε το όργανο με την βοήθεια της εκπαιδευτικού και είτε το όργανο, αφού το επανέλαβε μια με δύο φορές η νηπιαγωγός Π.Σ.»).

Στη συνέχεια ακολούθησε η αξιολόγηση της δραστηριότητας με ερωτήσεις, όπως και στα ερωτηματολόγια, οι απαντήσεις των οποίων βρίσκονταν σε πεντάβαθμη κλίμακα μορφής Likert. Όπως και στα ερωτηματολόγια, έτσι και στις παρατηρήσεις, η πεντάβαθμη κλίμακα είναι από 1 έως 5, δηλαδή συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα. Το πόσο όμοιες / διαφορετικές ήταν οι δραστηριότητες για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. κυμαίνεται στο ποσοστό του 2,14. Το πόσο καλά προσαρμοσμένες ήταν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. στο 1,81. Έτσι, μέσω των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν στην συγκεκριμένη τάξη φαίνεται ότι πραγματοποιείται μία ελαφρά διαφοροποίηση, όσον αφορά στον χρόνο, κυρίως, που προσφέρεται στον μαθητή με Ε.Ε.Α. και οι διαφορετικές απαιτήσεις, που έχει η εκπαιδευτικός της Π.Σ. της τάξης.

4.6.2. Περίπτωση 2: Β' Τάξη Δημοτικού:

Ερωτηματολόγια

Τόσο η εκπαιδευτικός Γ.Ε., όσο και η εκπαιδευτικός Ε.Ε. της συγκεκριμένης τάξης κατέγραψαν ακριβώς τις ίδιες δραστηριότητες (μία από το γνωστικό κομμάτι των Μαθηματικών και μία της Γλώσσας) με κοινά υλικά, στόχους, πορεία, μεθόδους,

αξιολόγηση κτλ., όσον αφορά τους μαθητές όλης της τάξης. Ωστόσο, παρατηρείται διαφορά, σχετικά με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. Πιο αναλυτικά, σχετικά με την εκπαιδευτικό Γ.Ε., οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες. Αρχικά, το πεδίο Α.Π. / Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι είναι ίδιοι για όλη την τάξη, όπως και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος δραστηριότητας: Πρόσθεση και αφαίρεση (με διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς). Να αφομοιώσουν τις τεχνικές εκτέλεσης των πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης (με ή χωρίς κρατούμενο). Να μπορούν να μετατρέπουν οριζόντιες προσθέσεις και αφαιρέσεις σε κάθετες και να τις επιλύουν. Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ: Οι ίδιοι». Τα εποπτικά μέσα και υλικά είναι ίδια, επίσης, για όλη την τάξη, όπως και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Τρόποι αναζήτησης πληροφοριών. Λεξικό, αφίσες, εφημερίδες»). Επίσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι ίδιοι και αυτοί. (π.χ. «Τίτλος δραστηριότητας: Πρόσθεση και αφαίρεση (με διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς). Ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ατομική εργασία»). Η περιγραφή πορείας των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε με όμοιο τρόπο, χωρίς καθόλου διαφοροποίηση για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Τρόποι αναζήτησης πληροφοριών. Εντοπισμός πληροφοριών από διάφορες πηγές. Παρουσίαση της διαδικασίας. Αναζήτηση και εντοπισμός χρήσιμων πληροφοριών από διάφορες πηγές πληροφόρησης (λεξικό, αφίσα τσίρκου, εφημερίδα). Εργασία (ατομική και ομαδική): Να αναζητήσουν μια λέξη στο λεξικό και αφού την εντοπίσουν να καταγράψουν χρήσιμες πληροφορίες για αυτή. Πχ σημασία της λέξης, τι μέρος του λόγου είναι, ένα παράδειγμα χρήσης της. Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας; Με τον ίδιο τρόπο»). Τέλος, και η αξιολόγηση, και στις δύο δραστηριότητες πραγματοποιήθηκε με πανομοιότυπο τρόπο. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Πρόσθεση και αφαίρεση (με διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς). Φύλλο εργασίας, ασκήσεις»).

Και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός συμπλήρωσε στο τέλος τις ανάλογες ερωτήσεις των προηγούμενων, πάντα σε μορφή Likert. Βέβαια, δεν απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις, λόγω της μη ύπαρξης διαφοροποιημένης δραστηριότητας. Στην κατηγορία ερωτήσεων, λοιπόν, σχετικά με την ευκολία διαφοροποίησης των διδασκαλιών, δεν δόθηκε καμία απάντηση. Στο πόσο όμοιες/διαφορετικές ήταν οι δραστηριότητες για το μαθητή με Ε.Ε.Α. και στο πόσο καλά προσαρμοσμένες ήταν οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. το ποσοστό απαντήσεων είναι 1. Και στην συγκεκριμένη

περίπτωση η μορφή των απαντήσεων ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα από 1 – 5 (συμφωνώ απόλυτα – διαφωνώ απόλυτα).

Η εκπαιδευτικός Ε.Ε., όπως αναφέρθηκε πιο πάνω παρουσίασε και εκείνη τις ίδιες δραστηριότητες με όμοιο τρόπο. Αναφέρει πώς δεν υπήρξε καμία διαφοροποίηση παρά μόνο στα υλικά και τις μεθόδους της μίας εκ των δύο δραστηριοτήτων. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Πρόσθεση και αφαίρεση (με διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς) με ή χωρίς κρατούμενο). Υλικά για μαθητή με Ε.Ε.Α. Ξυλάκια και χάρτινα χεράκια, μονάδες/ δεκάδες»). Τα υλικά για την υπόλοιπη τάξη δεν αναφέρονται από καμία εκπαιδευτικό. Οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφοροποιούνται με τον εξής τρόπο. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Πρόσθεση και αφαίρεση (με διψήφιους και τριψήφιους αριθμούς). Μέθοδοι διδασκαλίας για όλη την τάξη: Ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ατομική εργασία. Μέθοδοι διδασκαλίας για μαθητή με Ε.Ε.Α. Στην αρχή έγινε επανάληψη των μονάδων, δεκάδων, με χρήση του παραπάνω υλικού. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα σύμβολα, προκειμένου να αφομοιώσει καλύτερα τη διαδικασία. Τέλος, υπήρξε αμοιβή (αυτοκόλλητο), διότι έλυσε περισσότερες ασκήσεις»). Τέλος, η αξιολόγηση ήταν ακριβώς ίδια και στις δύο δραστηριότητες, όπως ακριβώς παρουσιάστηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, σχετικά με τις δραστηριότητες, που παρουσίασε η εκπαιδευτικός Γ.Ε.

Στην κλίμακα Likert οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού είναι οι εξής. Στην ευκολία στην χρήση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων απαντήθηκαν οι ερωτήσεις του ενός μόνο ερωτηματολογίου, άρα το ποσοστό αυτού είναι 1.50. Στο πόσο όμοιες/διαφορετικές ήταν οι δραστηριότητες για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.. το ποσοστό ομοιότητας είναι στο 1,71 και τέλος για το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. το ποσοστό είναι 1,43. Φαίνεται, λοιπόν, και από τις δύο εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης τάξης, ότι πραγματοποιείται ελάχιστη, έως καθόλου τροποποίηση του Α.Π. για τον μαθητή με Ε.Ε.Α.

Παρατήρηση

Στις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης τάξης διαπιστώθηκε ότι δεν πραγματοποιείται διαφοροποιημένη δραστηριότητα σε κανένα μέρος του Α.Π., παρά μόνο ελάχιστη βοήθεια και ενθάρρυνση, σχετικά με τις εργασίες σε ομάδες και την αξιολόγηση, αλλά σε μία από

τις δύο δραστηριότητες. Σχετικά με την αφόρμηση δεν παρατηρείται καμία αλλαγή κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Γλώσσα – Μαθαίνω για το λεξικό.; Ξεκινώντας το μάθημα της γλώσσας η δασκάλα, χρησιμοποιεί ως αφόρμηση την άσκηση από το σχολικό βιβλίο, το οποίο αναφέρεται στο λεξικό. Τους ρωτάει αν γνωρίζουν που ψάχνουμε όταν δεν ξέρουμε μία λέξη και με αυτό τον τρόπο τους εισάγει στο θέμα. Αφόρμηση για παιδί με Ε.Ε.Α.: Η αφόρμηση ήταν ακριβώς η ίδια και για το παιδί με Ε.Ε.Α., χωρίς καμία αλλαγή είτε στα υλικά, είτε στις μεθόδους»). Σχετικά με την παρουσίαση της νέας γνώσης, ήταν, επίσης, η ίδια και για όλους τους μαθητές, αλλά και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Γλώσσα – Δραστηριότητες στο λεξικό Για όλους τους μαθητές: Η δασκάλα ενημερώνει τα παιδιά ότι η τοποθέτηση των γραμμάτων είναι συγκεκριμένη μέσα στο λεξικό τους.

Αα - Γγ: Αρχή λεξικού

Ζζ – Ρρ: Μέση λεξικού

Σς – Ωω: Τέλος λεξικού

Χρησιμοποιώντας αυτό το «πινακάκι» από το σχολικό εγχειρίδιο τα παιδιά συνειδητοποιούν πως ακριβώς βρίσκουμε τις λέξεις, καθώς όταν μάθουν που βρίσκεται το κάθε γράμμα, μπορούν να βρίσκουν και τις λέξεις πιο εύκολα. Υπενθυμίζει και πάλι τα παιδιά ότι οι λέξεις στο λεξικό είναι τοποθετημένες με αλφαβητική σειρά. Η παρουσίαση νέας γνώσης είναι ίδια και για το παιδί με Ε.Ε.Α.»). Η εργασία σε ομάδες δεν είχε καμία διαφορά ανάμεσα στα παιδιά όλης της τάξης και στον μαθητή με Ε.Ε.Α., παρά μόνο περισσότερο χρόνο και ενθάρρυνση, ωστόσο όχι με ενθαρρυντικό τρόπο. (π.χ. Γλώσσα – Δραστηριότητες στο λεξικό. Για όλους τους μαθητές: Τα παιδιά έκαναν 2 ασκήσεις από το εγχειρίδιο ασκήσεων. Αρχικά, τους δίνονται ορισμένες λέξεις σε πίνακα. Το πάνω μέρος του πίνακα έχει 3 στήλες, στις οποίες αναγράφονται «Αρχή, Μέση, Τέλος». Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν αν βρίσκονται στην αρχή, στην μέση ή στο τέλος του λεξικού, βάζοντας ένα τικ στο ανάλογο τετράγωνο του πίνακα, δίπλα από την κάθε λέξη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τους δίνει μία σελίδα του λεξικού, στην οποία πρέπει να βρουν μία λέξη με γράμματα. Τα παιδιά την βρίσκουν και την γράφουν στο βιβλίο. Στη συνέχεια, τους ζητείται να βάλουν σε αλφαβητική σειρά τα γράμματα της κάθε λέξης. Π.χ. στροφή: ηορσφ. Αφού κάνουν τις λέξεις η δασκάλα δίνει τον λόγο, κάθε φορά σε διαφορετικό παιδί, κι ελέγχει αν όλοι έγραψαν σωστά την εργασία. Εργασία για μαθητή με Ε.Ε.Α. Οι εργασίες ήταν ίδιες και για το παιδί με Ε.Ε.Α. σε μία λέξη δυσκολεύτηκε, αλλά

τον κατεύθυνε η δασκάλα, για να το βρει. Για να δει αν είχε μάθει τον τρόπο η εκπαιδευτικός Π.Σ. του ζητά να βρει την λέξη χτένα. Το παιδί αρχικά δυσκολεύεται, αλλά δεν του δίνει τον απαιτούμενο χρόνο και του λέει τα δύο πρώτα γράμματα (χτ), κι έτσι το παιδί το βρήκε. Στην 2η δραστηριότητα δεν κατάλαβε ότι χρειαζόταν αλφαβητική σειρά και απλά έβαλε τα γράμματα από το τέλος προς τα μπρος, (π.χ. στροφή : ηφορτσ). Επειδή, όμως, δεν του δόθηκε ο κατάλληλος χρόνος και η λέξη γράφτηκε σχεδόν αμέσως στον πίνακα το παιδί την έκανε αντιγραφή»). Τέλος, η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο, τόσο για όλους τους μαθητές, όσο και για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Γλώσσα – Μαθαίνουμε για το λεξικό. Για όλους τους μαθητές: Η αξιολόγηση για την επιβεβαίωση κατάκτησης της γνώσης δόθηκε μέσω μίας άσκησης από την δασκάλα. Έδωσε στα παιδιά κάποια γράμματα (Μ, Ρ, Σ, Χ, Γ) και ζήτησε από τα παιδιά να βρουν πάλι την σελίδα που ξεκινάει το κάθε γράμμα και την πρώτη τους λέξη. Στο τέλος, τα παιδιά είπαν τις απαντήσεις. Η αξιολόγηση ήταν ίδια και για το παιδί με Ε.Ε.Α. Ανταποκρίθηκε στην άσκηση, με ορισμένα, όμως, λάθη»).

Στην κλίμακα Likert οι απαντήσεις των ερωτήσεων, οι οποίες και εδώ κυμαίνονται στην πεντάβαθμη κλίμακα 1 – 5 (συμφωνώ απόλυτα – διαφωνώ απόλυτα) παρουσιάζουν τις εξής τιμές. Η ομοιότητα / διαφορά των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων για τον μαθητή με Ε.Ε.Α. είναι 1. Η προσαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων στις ανάγκες του μαθητή με Ε.Ε.Α. είναι 2,4. Τα ποσοστά αυτά μαρτυρούν ότι δεν πραγματοποιείται διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, χωρίς, όμως, να σημαίνει ότι αυτό είναι καλό για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή, καθώς δεν ανταποκρίνονται όλα στις ικανότητες του παιδιού.

4.6.3.Περίπτωση 3: Γ' Δημοτικού:

Ερωτηματολόγια

Ο εκπαιδευτικό Γ.Ε. της συγκεκριμένης τάξης περιέγραψε δύο δραστηριότητες, η μία από τον χώρο των Μαθηματικών και η άλλη της Γλώσσας. Μέσα από τις απαντήσεις του διαφαίνονται ελάχιστες διαφοροποιήσεις, κυρίως στην Γλώσσα, στους στόχους και την περιγραφή. Πιο συγκεκριμένα, στο πεδίο του Α.Π. υπάρχει διαφοροποίηση στην δραστηριότητα της Γλώσσας. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθαίνω να κάνω την περίληψη στο μάθημα της Γλώσσας. Στόχοι για όλους τους μαθητές: Μετά την ανάγνωση

του μαθήματος της ημέρας τα παιδιά πρέπει να εξασκηθούν στην αφήγηση του νοήματος ή της περίληψης του κειμένου. Στόχος: Διήγηση με λίγα λόγια του μαθήματος. Στόχοι για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α.: Στο παιδί με ΕΕΑ ο στόχος θα προσαρμοστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί: Ξεκινούμε με ερώτηση για παρότρυνση, στόχος είναι να συνεχίσει το παιδί. Σε κάποιο σημείο γίνεται 2η ερώτηση με σκοπό να ολοκληρωθεί η περίληψη»). Τα εποπτικά μέσα και υλικά, αναφέρθηκαν μόνο στην περιγραφή της δραστηριότητας των Μαθηματικών και είναι ίδια, χωρίς τροποποίηση για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Διαίρεση και πολλαπλασιασμός με το 10 το 100 και το 1000. Υλικά: Ασκήσεις βιβλίων, πίνακας, φύλλα εργασίας»). Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι ίδιοι για όλη την τάξη, όπως και για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. και στις δύο δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθαίνω να κάνω περίληψη στο μάθημα της Γλώσσας. Μέθοδοι: Γίνεται η ανάγνωση του μαθήματος, υπογραμμίζουμε τα σημαντικά σημεία, εξηγούμε τις άγνωστες λέξεις, παροτρύνουμε τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις»). Στην περιγραφή της κυρίως δραστηριότητας παρατηρείται ομοιότητα και στις δύο δραστηριότητες και κυρίως στα Μαθηματικά ενώ στην Γλώσσα υπάρχει μία περαιτέρω βοήθεια με ερωτήσεις και ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό Γ.Ε. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθαίνω να κάνω περίληψη στο μάθημα της Γλώσσας. Κυρίως πορεία για όλους τους μαθητές: Η δραστηριότητα εξελίχθηκε σε γενικές γραμμές, όπως ήταν προγραμματισμένη. Σχεδόν όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και το παιδί με ΕΕΑ, έχοντας την κατάλληλη βοήθεια με τις ερωτήσεις κατάφερε να ολοκληρώσει το στόχο. Περιγραφή για μαθήτριά με Ε.Ε.Α.: Της έδωσα τον λόγο να μας πει αν της άρεσε το κείμενο που της διαβάσαμε. Μετά την θετική απάντηση πήρα την αφορμή να της πω «μπορείς τώρα να μας πεις με δικά σου λόγια τι κατάλαβες»; «Όσο λες θα σου κάνω ερωτήσεις, για να σε βοηθήσω»). Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση στο μάθημα της Γλώσσα δεν έγινε κάποια μορφής αξιολόγηση, παρά μόνο παρατήρηση κατά την διάρκεια της δραστηριότητας. Στο μάθημα των Μαθηματικών πραγματοποιήθηκε η ίδια αξιολόγηση και για όλους τους μαθητές, αλλά και για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Διαίρεση και πολλαπλασιασμός με το 10 το 100 και το 1000. Αξιολόγηση: Σηκώθηκαν όλα στον πίνακα και έλυσαν από ένα παράδειγμα»). Ο εκπαιδευτικός σχολίασε, επίσης, μετά το τέλος της περιγραφής της δραστηριότητας των Μαθηματικών, πώς δεν πραγματοποιήθηκε κάποια τροποποίηση για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε κι εδώ η περιγραφή των δραστηριοτήτων, ακολούθησαν οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων ήταν σε μορφή Likert. Οι

κατηγορίες των ερωτήσεων ήταν κι εδώ οι ίδιες με τα προηγούμενα ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το βαθμό ευκολίας της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, απαντήθηκαν οι ερωτήσεις του ενός ερωτηματολογίου, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπήρξε διαφοροποίηση στα Μαθηματικά. Σχετικά με την Γλώσσα το ποσοστό ευκολίας είναι 1.5. Επίσης, δεν δόθηκαν απαντήσεις και στις ερωτήσεις, που αφορούσαν την προσαρμογή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας και πάλι στο μάθημα των Μαθηματικών, για τον ίδιο λόγο που δεν απαντήθηκαν και στην πρώτη κατηγορία ερωτήσεων. Στην συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων σχετικά με το μάθημα της Γλώσσας το ποσοστό προσαρμογής ήταν 1.5. Τέλος, το ποσοστό ομοιότητας και στις δύο δραστηριότητες ήταν 1,5 επίσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι διαφοροποίηση υπήρξε μόνο σε μία από τις δύο δραστηριότητες, λόγω καλύτερης επίδοσης της μαθήτριας περισσότερο στα Μαθηματικά, παρά στην Γλώσσα, κάτι που διαπιστώθηκε και στις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης μαθήτριας, οι οποίες θα περιγραφούν παρακάτω.

Η εκπαιδευτικός Ε.Ε. της συγκεκριμένης τάξης περιέγραψε, επίσης, δύο δραστηριότητες, στις οποίες υπάρχει διαφοροποίηση στην μία δραστηριότητα στην μέθοδο/πορεία διδασκαλίας και στα υλικά, ενώ στην άλλη μόνο στη μέθοδο/διδασκαλία. Η παιδαγωγός παρουσίασε δύο δραστηριότητες από το γνωστικό κομμάτι των Μαθηματικών. Σχετικά με το πεδίο Α.Π./γενικούς στόχους δεν υπήρξε τροποποίηση σε καμία από τις δύο δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθαίνω τον κάθετο πολλαπλασιασμό με διψήφιο. Στόχος για όλους τους μαθητές και για μαθήτρια με Ε.Ε.Α.: Ο στόχος είναι να λύνει με ευκολία τον κάθετο πολλαπλασιασμό»). Τα υλικά διαφοροποιήθηκαν στην μία από τις δύο δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Δεκαδικά κλάσματα και δεκαδικοί αριθμοί. Μέσα και υλικά για όλους τους μαθητές: Βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, πίνακας, φωτοτυπίες. Μέσα και υλικά για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α.: Αριθμομηχανή, μέτρο»). Όσον αφορά την μέθοδο διδασκαλίας και την πορεία της, υπήρξαν τροποποιήσεις και στις δύο δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθαίνω τον κάθετο πολλαπλασιασμό με διψήφιο. Περιγραφή για όλους τους μαθητές: Η δραστηριότητα συνεχιζόταν για αρκετά μαθήματα. Ξεκινήσαμε με υποδειγματική διδασκαλία στον πίνακα τον πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο και όταν αυτό είχε γίνει κατανοητό προχωρήσαμε σε διψήφιους αριθμούς. Όλα τα παιδιά δοκίμασαν να λύσουν στον πίνακα. Τους δόθηκε το ανάλογο υλικό για το σπίτι. Περιγραφή για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α.: Στη μαθήτρια με ΕΕΑ ακολούθησα πιο αργό ρυθμό διδασκαλίας. Χρησιμοποιούσα αντικείμενα μικρά, για να κρύβω πότε το ένα και πότε το άλλο ψηφίο, ώστε να μην

μπερδεύει τη διαδικασία. Το έκανα αυτό, για να συνδέσει την καινούρια γνώση με τη γνώση που είχε στον πολλαπλασιασμό με μονοψήφιο. Τα χρωματιστά στυλό βοήθησαν στο να θυμάται τα βήματα που ακολουθεί (π.χ. πρώτα με το πράσινο, το πρώτο γινόμενο, με το κόκκινο το άλλο»). Τέλος, η αξιολόγηση ήταν ίδια και για τις δύο δραστηριότητες. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Δεκαδικά κλάσματα και δεκαδικοί αριθμοί. Αξιολόγηση: Με αφόρμηση στον πίνακα και μέσω των ασκήσεων του τετραδίου εργασιών»).

Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις της κλίμακας στην συγκεκριμένη εκπαιδευτικό είναι τα εξής: Ευκολία στην χρήση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων, το ποσοστό είναι 1,12. Ομοιότητα/διαφορά στις δραστηριότητες για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α., το ποσοστό είναι 2 και η προσαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων στις ανάγκες της μαθήτριας με Ε.Ε.Α. είναι 1,25. Υπάρχει, επομένως, μία ελαφρά διαφοροποίηση για την συγκεκριμένη μαθήτρια, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Ε.Ε.

Παρατήρηση

Στις παρατηρήσεις της συγκεκριμένης μαθήτριας, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε σχεδόν καθόλου διαφοροποίηση, παρά μόνο στον χρόνο, που της δόθηκε και από τους δύο εκπαιδευτικούς και στην χρήση υλικού στην αφόρμηση της νέας γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν δύο διδασκαλίες, η μία Μαθηματικών και η άλλη Γλώσσας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τροποποίηση υπήρξε, κυρίως, στο μάθημα της Γλώσσας, στα σημεία που παρουσιάστηκαν πριν. Σχετικά με την αφόρμηση υπήρξε τροποποίηση στο υλικό. Πιο συγκεκριμένα: (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Γλώσσα – Επίσημες προσκλήσεις. Αφόρμηση για όλους τους μαθητές: Η αφορμή ήρθε από το προηγούμενο μάθημα για τις προσκλήσεις. Ο δάσκαλος έδωσε το λόγο στους μαθητές να διαβάσουν το μάθημα που είχαν και τους ζήτησε να γράψουνε αρχικά μία πρόσκληση ανεπίσημη σε ένα φίλο τους, ακολουθώντας το πρότυπο που υπήρχε στο σχολικό τους εγχειρίδιο. Έτσι, μέσα από αυτό έγινε και η αξιολόγηση για το προηγούμενο μάθημα, για να ελεγχθεί αν το είχαν καταλάβει τα παιδιά ή όχι. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά σε αυτήν την μεταφορά, καθώς δεν συνειδητοποίησαν εξαρχής πώς έπρεπε να δομήσουν την δική τους πρόσκληση, αλλά με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον δάσκαλο έφτασαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αφορμή για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α.: Αρχικά, ακολουθήθηκαν τα ίδια βήματα και για την συγκεκριμένη μαθήτρια. Η μόνη διαφορά υπήρξε στην δημιουργία της πρόσκλησης. Ο δάσκαλος Γενικής είχε ετοιμάσει μία πρόσκληση στολισμένη και με γραμμές, για να μεταφέρει απλά η μαθήτρια

την πρόσκληση. Είχε αρκετές δυσκολίες κι εκείνη, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά. Βοήθεια δέχτηκε από την δασκάλα ειδικής αγωγής αρχικά, αλλά και ενθάρρυνση από τον δάσκαλο γενικής. Με την βοήθεια της εκπαιδευτικού επέλεξε την πρόσκληση, που ήθελε κι έτσι προχώρησε στην καταγραφή της δικής της»). Η παρουσίαση της νέας γνώσης ήταν ίδια για όλους και για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α., η οποία στην δραστηριότητα των Μαθηματικών αποτέλεσε την αφορμή, για να παρουσιάσει ο δάσκαλος την νέα γνώση στους μαθητές. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθηματικά – Εικονοπροβλήματα. Παρουσίαση νέας γνώσης για όλους τους μαθητές: Ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης ρωτά τα παιδιά πότε κάνουμε πολλαπλασιασμό, πότε πρόσθεση και πότε αφαίρεση. Δίνει τον λόγο στην μαθήτριά με Ε.Ε.Α., η οποία απαντάει σωστά. Τα παιδιά συμφωνούν μαζί της και αφού ο δάσκαλος επαναλαμβάνει ότι στην πρόσθεση βρίσκουμε άθροισμα, στην αφαίρεση διαφορά και στον πολλαπλασιασμό γινόμενο, προχωρά στα προβλήματα, καθώς τα παιδιά έχουν, ήδη, κατακτήσει σε προηγούμενα μαθήματα τις έννοιες αυτών των πράξεων και τον τρόπο, με τον οποίο γίνονται. Παρουσίαση για μαθήτριά με Ε.Ε.Α.: Η παρουσίαση ήταν ίδια και για την μαθήτριά. Ανταποκρίθηκε πολύ καλά, καθώς όπως αναφέρθηκε εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα, όταν ο δάσκαλος της έδωσε τον λόγο»). Οι εργασίες, που ακολουθήθηκαν στην τάξη ήταν ίδιες και για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α., όπως και για την υπόλοιπη τάξη. Η μόνη διαφορά ήταν στον περισσότερο χρόνο, που της δόθηκε, για να απαντήσει ή να ολοκληρώσει την εργασία της. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Γλώσσα – Επίσημες προσκλήσεις. Εργασία για όλους τους μαθητές: Το βιβλίο εργασιών είχε μία άσκηση, που ζητούσε από τα παιδιά να καλέσουν τους συμμαθητές τους στην επίσημη έκθεση σχολικού βιβλίου. Δημιούργησε και ο ίδιος μία υποτιθέμενη πρόσκληση στον πίνακα και κάλεσε τα παιδιά να φτιάξουν μαζί του την επίσημη πρόσκληση τους. Ρωτούσε τα παιδιά, ποιον θέλουν να καλέσουν, ποιοι κάνουν αυτήν την εκδήλωση, που θέλουν να δημιουργηθεί και μαζί τους έγραφαν βήμα – βήμα την πρόσκλησή τους. Τους έδινε εναλλακτικές (π.χ. επέλεξε το κάθε παιδί ξεχωριστά τον χώρο του σχολείου που θέλει να γίνει η εκδήλωση. Αφού ολοκλήρωσαν το κύριο μέρος της πρόσκλησης ο δάσκαλος τους ρώτησε: «πώς άραγε κλίνουμε μία επίσημη πρόσκληση»; Αφού τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους έδωσε δύο εναλλακτικές και επέλεξε το καθένα ποια θα βάλει. Εργασία για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α.: Η μαθήτριά έκανε ακριβώς την ίδια άσκηση. Της δόθηκε περισσότερος χρόνος, διότι παρουσίαζε αρκετά συχνά διάσπαση προσοχής και χρειαζόταν περισσότερη παρακίνηση από την ειδική παιδαγωγό, για να συγκεντρωθεί και πάλι σε αυτό που έκανε. Στο τέλος, όμως, έφτασε στο ίδιο επιθυμητό αποτέλεσμα, που έφτασαν και τα υπόλοιπα παιδιά»). Τέλος, αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μόνο στα Μαθηματικά, η οποία ήταν ίδια και για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α., ενώ στην Γλώσσα δεν έγινε,

λόγω έλλειψης χρόνου. (π.χ. «Τίτλος Δραστηριότητας: Μαθηματικά – Εικονοπροβλήματα. Αξιολόγηση για όλους τους μαθητές και για την μαθήτρια με Ε.Ε.Α.: Η αξιολόγηση έγινε μέσω ενός προβλήματος που δόθηκε από τον δάσκαλο, στο οποίο υπήρχε ένα ερώτημα, το οποίο συνδύαζε και τις 3 πράξεις. Τα παιδιά ακολουθώντας βήμα - βήμα την πορεία που ακολούθησαν στα παραπάνω, προχώρησαν την λύση του προβλήματος. Αρχικά, τους ζητήθηκε να κάνουν πρόσθεση (πόσα κιλά φρούτα έχω αν μου δώσουν 5 κιλά αχλάδια, 10 κιλά μήλα και 15 κιλά πορτοκάλια); Στη συνέχεια πολλαπλασιασμό (αν ένα κιλό αχλάδια κοστίζει 2 ευρώ τα 5 πόσο; Αν το ένα κιλό μήλα κοστίζει 3 ευρώ τα 10 πόσο, αν το ένα κιλό πορτοκάλια κοστίζει δύο ευρώ πόσο κοστίζουν τα 15); Στο τέλος αφαίρεση και πρόσθεση (αν κάποιος έρθει και μου πάρει 3κιλά αχλάδια και 2 κιλά μήλα πόσα κιλά φρούτα θα έχω συνολικά);»).

Οι ερωτήσεις, που ακολούθησαν στην συνέχεια στην κλίμακα, παρουσίασαν τα εξής: Η ομοιότητα/διαφορά των δραστηριοτήτων είχε ποσοστό 1,64 ενώ η προσαρμογή των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων ήταν σε ποσοστό 1. Στις συγκεκριμένες, λοιπόν, δραστηριότητες υπήρξαν ελάχιστες έως καθόλου διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας, παρά μόνο, όπως ειπώθηκε, στον χρόνο και σε υλικά, τα οποία βοήθησαν την μαθήτρια να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις των ασκήσεων.

5.Συζήτηση

Πολλοί είναι εκείνοι που έχουν μελετήσει και ερευνήσει την τροποποίηση του Α.Π. για παιδιά με Ε.Ε.Α. σε σχολικές τάξεις (Janney & Snell,2006, Kurth, 2013, Shelvin et al., 2010).

Όπως έχει αναφερθεί στην συγκεκριμένη εργασία, για να πραγματοποιηθούν προσαρμογές του Α.Π. της τάξης, χρειάζεται τροποποίηση περιεχομένου, διαδικασίας και αποτελέσματος της διδασκαλίας. Για την επίτευξη αυτών οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένα βήματα. Ο καθορισμός των στόχων, η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η παροχή προσωπικής υποστήριξης είναι μερικές από τις «αλλαγές», στις οποίες καλούνται να προβούν οι εκπαιδευτικοί, για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην τάξη (Janney & Snell,2006). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από τα τελευταία που αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τους και άλλα δύο σημαντικά κριτήρια. Αρχικά, μέσω της τροποποίησης πρέπει να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών, ώστε να είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης καλό είναι η διαφοροποίηση να μην γίνεται καθόλη την διάρκεια της διδακτικής ώρας (Janney & Snell, 2006), γιατί αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον στιγματισμό των παιδιών και τα ίδια δεν αισθάνονται να συμβαδίζουν με την υπόλοιπη τάξη σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Kurth, 2013).

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζονται με άσχημο τρόπο από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν περιπτώσεις που αναφέρουν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπορούν να ανέβουν επίπεδο τάξης, παρόλο που οι ικανότητές του θα επέτρεπαν ανάλογη ενέργεια. Για αυτό η διδασκαλία των ατόμων αυτών είναι χαμηλού επιπέδου, όπως και οι απαιτήσεις από πλευράς εκπαιδευτικών (Shelvin et al., 2010).

Η σωστή και ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμη σοβαρός παράγοντας για την ομαλή επίτευξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεννοούνται εκ των προτέρων για την πορεία του μαθήματος, το σχεδιάγραμμα και τα υλικά, που θα χρησιμοποιηθούν, η λειτουργία του τμήματος είναι καλύτερη (Janney & Snell, 2006). Στην έρευνα, που μελετά η συγκεκριμένη εργασία, η συνεργασία των εκπαιδευτικών στις 2 από τις 3 τάξεις ήταν ομαλή. Σε άτυπη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, (Νηπιαγωγείο και στην μία τάξη του Δημοτικού), ανέφεραν πώς οργάνωναν από κοινού τις δραστηριότητες, μιλούσαν για τα διαφορετικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και την προσέγγιση του μαθήματος. Ωστόσο στην άλλη τάξη του

Δημοτικού δεν υπήρξε καλή συνεργασία μεταξύ τους, κάτι που φάνηκε και από τις δύο ώρες Παρατήρησης. Η εκπαιδευτικός Γενικής τάξης δεν έδινε τον απαιτούμενο χρόνο στο παιδί με Ε.Ε.Α., φώναζε συνεχώς, κάτι που διατάραζε την ομαλή λειτουργία της τάξης. Επίσης, δύο φορές βγήκε εκτός τμήματος, για να δείξει τις απαντήσεις των παιδιών στο μάθημα της Γλώσσας, σε μία άλλη συνάδελφό της. Φαίνεται, λοιπόν, πόσο απαραίτητη είναι η σωστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, για να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση.

Σε έρευνα των Janney & Snell, (2006), αναφέρονται κάποια βήματα, που πρέπει να ακολουθηθούν από τους εκπαιδευτικούς. Όπως προαναφέρθηκε είναι ο καθορισμός των στόχων, οι διαφορετικοί μέθοδοι και η παροχή υποστήριξης. Οι στόχοι για κάθε μαθητή είναι πάντα διαφορετικοί, λόγω των διαφορετικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων, που έχει κάθε παιδί. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, τόσο από τις παρατηρήσεις, όσο και από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, οι στόχοι δεν διέφεραν σχεδόν ποτέ για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.. Στο νηπιαγωγείο και στην μία τάξη του Δημοτικού υπήρξαν τροποποιήσεις στους στόχους. Στο Δημοτικό στη μία δραστηριότητα που παρουσιάστηκε από τον εκπαιδευτικό Γ.Ε. υπήρξε διαφοροποίηση του αρχικού στόχου, για να μπορέσει η μαθήτριά να ανταποκριθεί καλύτερα στο συγκεκριμένο μάθημα. Στην παρατήρηση, που έγινε στο μάθημα της Γλώσσας υπήρξε ο ίδιος στόχος, αλλά με αλλαγή υλικού, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί, που θεωρούν τις αναπηρίες των παιδιών ως εμπόδιο, τόσο για την λειτουργία της τάξης, όσο και για την μετέπειτα πορεία των παιδιών αυτών. Για αυτό τον λόγο τους αντιμετωπίζουν ως άτομα περιορισμένων ικανοτήτων, δίνοντάς τους εργασίες χαμηλότερου επιπέδου, όπως και οι ερωτήσεις που τους κάνουν δεν ανταποκρίνονται, επίσης, στο επίπεδο τους (Shelvin et al., 2010). Βέβαια, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν βοηθήσει παιδιά με Ε.Ε.Α., δίνοντας τους θάρρος και δύναμη, για να πιστέψουν στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, αναλαμβάνοντας δύσκολα έργα ή ανάλογα των ικανοτήτων τους.

Βέβαια, η τροποποίηση της στοχοθεσίας δεν σημαίνει και απαραίτητα επιτυχής διαφοροποίηση. Ορισμένοι μαθητές διαφέρουν ως προς την ετοιμότητά τους και το μαθησιακό τους προφίλ. Άλλοι είναι οπτικοί, άλλοι ακουστικοί και άλλοι και τα δύο. Επομένως, οι διδάσκοντες χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά μέσα και υλικά (Janney & Snell, 2006). Στις 3 περιπτώσεις της παρούσας έρευνας, παρατηρήθηκε σε

γενικές γραμμές ίδιο υλικό, με τροποποίηση χρήσης του. Πιο συγκεκριμένα, στο νηπιαγωγείο σε μία δραστηριότητα για το ανθρώπινο σώμα χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια βιβλία για όλα τα παιδιά. Στον μαθητή, όμως, με Ε.Ε.Α. ζητήθηκε κάτι διαφορετικό. Ενώ όλα τα παιδιά κοιτούσαν τα όργανα του ανθρώπου και στόχος ήταν να μάθουν τα περισσότερα, αν όχι όλα, από τον μαθητή ζητήθηκε να κοιτάξει αλλά να συγκρατήσει λιγότερα 3 με 4, την ονομασία τους και το που βρίσκονται στο σώμα μας. Στην τάξη του Δημοτικού χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα της Γλώσσας διαφορετικό υλικό, για την πραγματοποίηση μίας άσκησης. Ο δάσκαλος ζήτησε από όλα τα παιδιά της τάξης να γράψουν μία πρόσκληση με βάση το πρότυπο του σχολικού βιβλίου, ενώ στην μαθήτριά με Ε.Ε.Α. της δόθηκε έτοιμη πρόσκληση από τον εκπαιδευτικό Γ.Ε., χρωματιστή και με διάφορα σχέδια και της ζήτησε εκεί να γράψει την πρόσκλησή της.

Σύμφωνα με τις Kurth et al (2013), κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικές υποχρεώσεις, ανάλογα με τις ανάγκες τους και κάτω από τις οδηγίες των διδασκόντων. Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής μπορεί να διαβάσει το λογοτεχνικό κείμενο στην ώρα της Γλώσσας, κάποιος άλλος να ασχοληθεί με το ειδικό λεξιλόγιο κ.ο.κ.

Τελευταίο βήμα, αφού πρώτα ολοκληρωθούν τα δύο παραπάνω, είναι το αν χρειάζεται κάποιο παιδί την υποστήριξη ενός άλλου δασκάλου, Π.Σ. Σε περιπτώσεις που υπάρχουν μαθητές με σοβαρές αναπηρίες και άλλες δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία ενός Ε.Ε. στην τάξη. Καλό είναι, όμως, να μην εστιάζει μόνο στο συγκεκριμένο παιδί, αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Να μην επεμβαίνει πάντα, αλλά όταν ο μαθητής με Ε.Ε.Α. ανάγκες έχει πραγματική ανάγκη (Janney & Snell, 2006). Στις περιπτώσεις της εργασίας αυτής οι εκπαιδευτικοί Π.Σ. βρίσκονταν δίπλα στα παιδιά με Ε.Ε.Α., αλλά παρατηρούνται διαφορές από μία τάξη σε άλλη. Στο νηπιαγωγείο η εκπαιδευτικός Π.Σ. βοηθούσε και τα υπόλοιπα παιδιά, τα ενθάρρυνε να απαντήσουν και τα καθοδηγούσε. Επίσης, βοηθούσε την νηπιαγωγό της τάξης, να επιβάλει την τάξη, για να μπορέσει να κάνει το μάθημα σωστά. Στο Δημοτικό στην μία τάξη η εκπαιδευτικός Π.Σ. βρισκόταν μόνο δίπλα στον μαθητή με Ε.Ε.Α. Δεν βοηθούσε τα υπόλοιπα παιδιά και επενέβαινε, χωρίς να δίνει τον απαιτούμενο χρόνο στον μαθητή, και του έλεγε σχεδόν αμέσως την απάντηση. Σε περίπτωση λάθους έσβηνε επιτόπου την απάντηση και έλεγε ένα μέρος της σωστής απάντησης, χωρίς να δίνει χρόνο στον μαθητή. Στην άλλη, τάξη, λόγω της χωροθέτησης των θρανίων, η εκπαιδευτικός Π.Σ. βρισκόταν μεν δίπλα στην μαθήτριά,

αλλά βοηθούσε και τα υπόλοιπα παιδιά, που βρίσκονταν γύρω από το συγκεκριμένο παιδί. Τους ρωτούσε αν κατάλαβαν την άσκηση, αν είχαν απορίες ή χρειάζονταν βοήθεια.

Οι στρατηγικές διαφοροποίησης και τροποποίησης του Α.Π. της τάξης γίνονται, με σκοπό να βοηθήσουν την ένταξη όλων των μαθητών στο πρόγραμμα της τάξης. Οι προσαρμογές είναι απαραίτητες, αλλά χρειάζεται μεγάλη προσοχή στην χρήση και επιλογή του υλικού. Για αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεχτικοί σε αυτά που θα χρησιμοποιήσουν, για να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως αναγκών και ιδιαιτεροτήτων (Kurth, 2013). Η χρήση υλικού στην δική μας έρευνα ήταν η σωστή και η αλλαγή χρήσης του ή χρήσης κάποιου άλλου ήταν επίσης απαραίτητη κίνηση, για να μπορέσουν τα παιδιά να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, είναι η δομή και η χωροθέτηση της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, χαμηλότεροι πάγκοι, αντικείμενα σε ύψος προσβάσιμο για παιδιά με αναπηρίες, επιπλέον βοηθητικό προσωπικό και ευκολότερη πρόσβαση σε εργαστήρια και χώρους φυσικής αγωγής είναι μερικές από τις ενέργειες, που χρειάζεται να κάνουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, για να βοηθήσουν και να κάνουν ομαλή την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Shelvin et al., 2010).

Είναι, λοιπόν, φανερό από τα παραπάνω ότι η διαφοροποίηση της δραστηριότητας είναι ένα πολύ δύσκολο και χρονοβόρο κομμάτι, που απαιτείται, όμως, να κάνουν οι εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων. Στόχος τους πρέπει να είναι το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για όλους τους μαθητές. Φαίνεται, όμως, ότι η θεωρία από την πράξη απέχουν, καθώς στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν φαινόμενα, που δεν βοηθούν την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών. Αυτό, ίσως, οφείλεται στην λάθος διαχείριση της τάξης ή στην ελλιπή ενημέρωση των υπευθύνων από τα αρμόδια όργανα.

6. Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα αποσκοπούσε στο αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/ τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Τόσο από τις παρατηρήσεις, όσο και από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών δεν υπήρξαν ιδιαίτερες τροποποιήσεις στις δραστηριότητες για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. Οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. ακολουθούσαν την κανονική ροή του προγράμματος, δίνοντας περισσότερο χρόνο στους μαθητές με Ε.Ε.Α. ή χρησιμοποιούσαν διαφορετικά υλικά.

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα αποσκοπούσε στο αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης. Όπως οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε., έτσι και οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. πραγματοποίησαν ελάχιστες τροποποιήσεις, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Στο νηπιαγωγείο και στην Γ' Δημοτικού υπήρχε καλή συνεργασία, μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι δραστηριότητες ήταν προετοιμασμένες με τέτοιο τρόπο, που πλησίαζαν στις ανάγκες των μαθητών με Ε.Ε.Α. Όσον αφορά την Β' Δημοτικού δεν υπήρχε ιδιαίτερη συσχέτιση, γιατί δεν μπορούσαν να συνεργαστούν καλά οι παιδαγωγοί και δεν ήταν με σωστό τρόπο χωρισμένος ο χρόνος. Κυρίως με τις διαφοροποιήσεις ασχολούνταν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. με μοναδική εξαίρεση τον εκπαιδευτικό Γ.Ε. της Γ' Δημοτικού, που είχε φέρει διαφορετικό υλικό για την μαθήτριά με Ε.Ε.Α. για την πραγματοποίηση μίας άσκησης της Γλώσσας.

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα αποσκοπούσε στο να καταδείξει τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης. Όπως αναφέρθηκε υπήρχαν τροποποιήσεις στα υλικά (ή διαφορετική χρήση τους) και στις μεθόδους διδασκαλίας. Δεν πραγματοποιούσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί τις τροποποιήσεις παρά μόνο στην περίπτωση, που αναφέρθηκε στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα.

Το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα αποσκοπούσε στο να καταδείξει τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. για την ένταξη των

μαθητών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης; Οι αλλαγές αυτές έγιναν με βάση την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών με Ε.Ε.Α. Χρησιμοποιούνταν τα ίδια υλικά, με όλους τους μαθητές, στις περισσότερες περιπτώσεις, αλλά αξιοποιούνταν διαφορετικά, ως προς τι ζητούνταν από τους μαθητές με Ε.Ε.Α. να απαντήσουν ή ο τρόπος που το παρουσίαζαν, π.χ. πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.

Το πέμπτο ερευνητικό μας ερώτημα σκοπό είχε να δείξει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης; Οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. σχετικά με την ομοιότητα της δραστηριότητας και την προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, αξιολογούν με βάση την κλίμακα Likert και βαθμολογούν με 1,5, δηλαδή όμοια ή σχεδόν όμοια, καθώς και απόλυτη ή μερικώς απόλυτη προσαρμοσμένη στις ανάγκες. Με το αν ήταν εύκολη η πραγματοποίηση της διαφοροποίησης οι 2 έχουν απαντήσει με 1,5 (ήταν δηλαδή εύκολη η πραγματοποίηση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας) και η 1 εκπαιδευτικός δεν απάντησε καθόλου.

Το έκτο ερευνητικό μας ερώτημα σκοπό είχε να δείξει πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο Α.Π. της τάξης; Όλοι οι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. έχουν αξιολογήσει την πραγματοποίηση της διαφοροποιημένης ως εύκολη υπόθεση και την ομοιότητα και την προσαρμογή στις ανάγκες επίσης ως αρκετά καλές, στοιχεία, που προκύπτουν από την αξιολόγηση των απαντήσεων στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Προτάσεις

Ο τρόπος, με τον οποίο λειτουργούν οι σχολικές τάξεις της χώρας, δεν βοηθά πάντα στην πραγματοποίηση διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, κυρίως Γενικής Εκπαίδευσης, η ανυπαρξία υλικοτεχνικού εξοπλισμού, η δυσκολία στην συνεργασία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης, η καθυστερημένη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών Π.Σ. στις τάξεις είναι, ίσως, μερικοί από τους παράγοντες, που εμποδίζουν την ύπαρξη διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων στα σχολεία.

Η τροποποίηση των Α.Π. των τάξεων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την Π.Σ. και την συνδιδασκαλία μπορούν να συμβάλουν στην καλύτερη λειτουργία των τμημάτων, στα οποία φοιτούν παιδιά με Ε.Ε.Α. Το αρμόδιο υπουργείο οφείλει να ενημερώνει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς για τις αλλαγές, που χρειάζεται να γίνουν στα σχολεία, για να ενταχθούν απόλυτα τα παιδιά με Ε.Ε.Α. στις τάξεις και να συμμετέχουν ισότιμα. Η εναλλαγή ρόλων των εκπαιδευτικών, δηλαδή να αναλαμβάνει και ο / η εκπαιδευτικός Ε.Ε. τον κυρίαρχο ρόλο στην τάξη, ορισμένες φορές, θα αλλάξει το κλίμα της τάξης και την αντιμετώπιση των παιδιών, που δέχονται Π.Σ. Αυτό θα γίνει, διότι οι μαθητές δεν θα βλέπουν τον/την εκπαιδευτικό Π.Σ. μόνο ως παιδαγωγό συγκεκριμένου παιδιού και δεν θα στιγματίζεται.

Η ένταξη και περαιτέρω η διαφοροποιημένη διδασκαλία και συνδιδασκαλία είναι θέματα, τα οποία χρειάζεται να μελετηθούν αρκετά από τους εκπαιδευτικούς και να ενημερωθούν πάνω σε αυτά, για να υπάρξει καλύτερη λειτουργία των τμημάτων και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ισότιμα και ισάξια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές:

Ainscow, M., (1995). Special needs through school improvement; *school improvement through special needs*.

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

Ainscow, M., (2007). The inclusive turn. *Taking an inclusive turn, Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1), 3-7.

Βεκούρη & Κωτούλας (2005). *Πρόγραμμα Εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δυσκολίες Μάθησης*.

Bordova, E., Leang, D., (1996). Tools of the mind. *The Vygotsian approach to early children education*.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D.K., (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory Into Practise*, 44(3), 194-202.

Biklen, D., (2000). Constructing inclusion lesson from critical, disability, narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337 – 353.

Carrington, S., (1999). Inclusion Needs a Different School Culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257 – 268.

Clark, D., (1996). School as learning communities. *Transforming education. London: Gassell*.

Clark, C., Pyson, A., & Millword, A., (1997). *New Direction in Mainstream Schools*.

Cooper, P., (2001). When is an IEP Worth the Paper is Written on? *British Journal of Special Education*, 28(1), 45-46.

Cohen, L., Manion, L., E., & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μεταίχμιο, Αθήνα*.

Edwards, C., (1997). Classroom discipline and management. Columbus, Ohio, : Merrill Publ.

Eisner, E.W., (1999). Educational reform and the ecology of schooling.

Frankfort – Nachmias, C., & Nachmias, D., (1992). *Research Methods in the Social Sciences*. Edward Arnold, Λονδίνο

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

Ζώνιου – Σιδέρη, Α., (2010). Σύντομη ιστορική αναδρομή της Ειδικής Αγωγής, Ελλάδα: *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*.

Hamilton, D., (2001). Introduction: New Direction in Research – Education, Teacher, Education and Social Justice. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 93-95.

Hart, S., (1992b). Differentiation. Part of the problem or part of the solution? *Curriculum Journal*, 3(2), 131-142.

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

Hughes, C. E., & Murowski, W.W., (2001). Lessons from another field. *Applying Co-teaching Strategies to Gifted Education. Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195 – 204.

Janney, R., & Snell, M., E., (2006). *Modifying Schollwork in Inclusive Classrooms*, 45(3), 215- 223

Κακανά, Δ.Μ., (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, Αντί επιλόγου. *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*.

Καραγεωργίου, Η. (2008). Μία τάξη για όλους τους μαθητές. *Ανοιχτό σχολείο*, 109 (10-19).

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.

Kurth, J., A., (2013). *A Unit Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms*, 46(2), 34-43

Ματσαγγούρας, Η., (2005). Θεωρία της διδασκαλίας. *Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.*

Nisber, J., & Watt, J., (1984). «Case Study». Cohen, L., Manion, L., E., & Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.*

Patton, M., Q., (1990). *Qualitative Evaluation και Research Methods*, (2^η έκδοση).

Πασιαρίδης, Π., (2001). *Το σχολικό κλίμα. Αθήνα: Τυπωθήτω.*

Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., & Στρογγυλός, Β., (2010). Εισαγωγή, σελ:4: *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, Μία πολυπρισματική προσέγγιση.*

Πολυχρονοπούλου, Σ., (2003). Ειδική Αγωγή: Σύγχρονοι ορισμοί: Ορισμός Ειδικής Αγωγής: *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α.*

Peterson, J., & Hitte, M., (2003). Inclusive Teaching. *Creating Effective Schools for all learners.*

Pierce, C., (1998). *The fixation of belief.* In Weiner, p. (ed.): *Selected writings.* Columbus, Ohio: Merrill Publ.

Rainforth, B., & York-Barr, J., (1997). Collaborative Teams for Students with severe Disabilities. *Integrating Therapy and Educational Services. Baltimore: Paul Brookes.*

Robson, C., (2010). Προκαθορισμένα Σχέδια, σελ: 112. *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Gutenberg, Αθήνα.*

Στρογγυλός, Β., & Ξανθάκου, Γ., (2007). Τι είναι το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πλάνο. *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Ο σχεδιασμός του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Πλάνου*, σελ. 101-102.

Scruggs, T., & Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958e1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59e74.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392e416.

Shelvin, M., Kenny, M., McNela, E., (2010).. Curriculum Access for Pupils with Disabilities: An Irish Experience. *Disability and Society* 17(2), 159 – 169.

Sigrafoos, J., Elkins, J., Cauzens, D., Gunn, S., Roberts, D., & Kerr, M., (1993). Analysis of IEP Goals and Classroom activiries for Children with Multiple Disabilities. *Europian Journal of special Needs education*, 8 (2), 99-105.

Smith, S.W., (1990). Individualized Education Programs (IEPs) in Special Education - From Intent to Acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.

Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L., (2012). Collaborative Models of Instruction: The Empirical Foundations of Inclusion and Co-teaching. *Table 3, Collaborative Model Teaching Arrangements*, 49(5), 498 – 510.

Skrtic, T.M., (1991). Behind Special Education. *A critical Analysis of Professional Culture and School Organization*.

Strogilos, V., & Xanthakou, Y. (2006). Collaborative IEPs for the education of Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349.

Strogilos, V., & Tragoulia, E., (2013). An International Journal of Research and Studies. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*. 35, 81-91.

Τραγουλιά, Ε., Στρογγυλός, Β., Βασιλειάδου, Ε., Παπαδημητρίου, Α., (2013). *Συνεργατική Διδασκαλία: Προϋποθέσεις και Προοπτικές*. 1-13.

Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (6), 653-670.

Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I., (2004). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*.

Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. What Does Co-teaching Look Like? Four Approaches, 45(3), 195 – 204.

Tilema, H., (1997). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of teacher Education*, 20(3), 137-154.

Tomlinson, C.A., (1999). The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners. Alexandria, VA. *Association for Supervision and Curriculum Development*.

Tomlinson, C.A., (2000a). Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest*, 65(5), 25-31.

Tomlinson, C.A., (2000b). Reconcilable differences? Standards – based teaching and differentiation. *The Educational Leadership*, 58(1), 6-11.

Tomlinson, C.A., (2001). How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms, Alexandria, VA. *Association for supervision and Curriculum Development*.

Tomlinson, C.A., (2010). Η Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας. *Διαφοροποίηση της εργασίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). The Open File on Inclusive Education. Paris, France: UNESCO.

Walter-Thomas, C. S., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: the key to successful inclusion, *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-265.

Wormeli, R. (2005). Busting the myths about differentiated instruction. *Principal Leadership*, 5(7), 28-33.

Wragg, E., C., (1994). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge

Φλουρής, Γ., (2000). Αναλυτικά Προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση.

Φύκαρης, Ι., (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. *Όρια και δυνατότητες*.

Παράρτημα Ερωτηματολογίων και Δομή Παρατήρηση.

Παράρτημα ερωτηματολογίων:

Παράρτημα 1: Νηπιαγωγείο (Γενικός / ή Εκπαιδευτικός)



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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	
---	--

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

--	--	--	--	--

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):
Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ (π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση):
Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές: Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):
Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία): Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, εργασία σε ομάδες, ατομική εργασία): Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:
Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά: Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. ειδικό φυλλάδιο αξιολόγησης):

Άλλα σχόλια

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 2: Νηπιαγωγείο (Ειδικός / ή Εκπαιδευτικός)



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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ
Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, MA, PhD in SEN, University of Birmingham

Ηλίας Αβραμίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΕΑ

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):
Εποπτικά Μέσα & Υλικά:
Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. Αφόρμηση, Κύριο Μέρος , Εργασία σε ομάδες, Ατομικές εργασίες):
Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

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

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):

Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες:

Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

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

Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:

Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ ή υπάρχει κάποια στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόσατε και βοήθησε τον μαθητή με ΕΕΑ να ενταχθεί καλύτερα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (π.χ. διδασκαλία μεταξύ ομηλικών, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με αμοιβές, διδασκαλία με σύμβολα, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) .

Ναι Όχι

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

Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με τον ίδιο τρόπο για το μαθητή με ειδικές ανάγκες:

Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τις διαφορές στην αξιολόγηση:

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 3: Δημοτικό (Γενικός / ή Εκπαιδευτικός).



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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):
Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ:
Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές: Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):
Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία): Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες): Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:
Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά (π.χ. παιχνίδι ρόλων):
Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. φύλλο παρατήρησης):

Άλλα Σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 4: Δημοτικό (Ειδικός / ή Εκπαιδευτικός)



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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

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

Β. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

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

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

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 5: Παρατήρηση

Κλείδα Παρατήρησης

<p>Σχολείο:</p> <p>Όνομα μαθητή/τριας:</p> <p>Όνομα παρατηρητή:</p> <p>Ημερομηνία παρατήρησης:</p>
<p>Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. Μαθηματικά-πρόσθεση διψήφιου με μονοψήφιο)</p>
<p>Αφόρμηση:</p> <p>Πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)</p> <p>Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)</p>
<p>Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό:</p> <p>Πώς έγινε η παρουσίαση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα)</p> <p>Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην παρουσίαση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)</p>
<p>Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:</p> <p>Σε τι εργάστηκαν όλοι οι μαθητές; (περιγράφω τι έκαναν οι μαθητές στην ομάδα)</p> <p>Ο μαθητής με ΕΕΑ έκανε την ίδια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη δραστηριότητα; Τον υποστήριξε κάποιος; Χρησιμοποίησε τα ίδια υλικά; Του δόθηκε περισσότερος χρόνος; Του δόθηκαν περισσότερες εξηγήσεις;</p>
<p>Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:</p> <p>Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές;</p> <p>Πώς έγινε η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για το μαθητή με ΕΕΑ;</p>

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Αξιολόγηση διαφοροποίησης από παρατηρητή:

1. Ήταν ο μαθητής ενεργά εμπλεκόμενος, παθητικά εμπλεκόμενος ή παρουσίαζε διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια του μαθήματος; (π.χ. απαντούσε σε ερωτήσεις, συμμετείχε σε συζητήσεις, έγραφε, διάβαζε)
2. Συμμετείχε ο μαθητής στις δραστηριότητες της τάξης όπως και τα υπόλοιπα παιδιά ή εργάζονταν μόνος ή με τον ειδικό εκπαιδευτικό;
3. Συνεργάζονταν ο μαθητής με ΕΕΑ με συμμαθητές του ή κυρίως με τον ειδικό εκπαιδευτικό; (π.χ. του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει σε συμμαθητές, να φτιάξουν κάτι μαζί)
4. Έκανε ο μαθητής εργασίες σχεδόν όμοιες (διαφοροποιημένες) με των συμμαθητών του ή έκανε κάτι εντελώς διαφορετικό;
5. Κατάφερε ο μαθητής να μάθει αυτά που έπρεπε να μάθει; Ανταποκρίθηκε καλά μαθησιακά; (είτε όμοια, είτε διαφοροποιημένα, είτε διαφορετικά από αυτά των συμμαθητών του);
6. Ήταν η εργασία (όμοια, διαφορετική ή διαφοροποιημένη) του μαθητή κατάλληλη για την ηλικία του;

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

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

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



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121323