



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΩΣ  
ΜΕΣΟ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΙΟΥΠΛΗ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 0210010

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2136

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α': κ. ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Β': κ. ΗΛΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2013-2014

ΒΟΛΟΣ, 2014

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

Αριθ. Εισ.: 12649/1  
Ημερ. Εισ.: 09-09-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2014  
ΤΣΙ



*Στους γονείς μου, Βασίλη & Νόπη  
και στον αδελφό μου Γιάννη*

<b>Περιεχόμενα</b>	3-5
Ευχαριστίες	6
Περίληψη	7-8
Εισαγωγή	9-10
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης	11-20
1.1 Ορισμός-αποσαφήνιση του όρου «Ένταξη» (Inclusion)	11
1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης στην Ελλάδα	12
1.3 Πλαίσια και μοντέλα εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης	14
1.4 Μοντέλα ένταξης	15
1.5 Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης στο πλαίσιο του σχολείου	18
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Συνεργατική Διδασκαλία (Collaborative teaching)	21-29
2.1 Ορισμός Συνεργατικής Διδασκαλίας	21
2.2 Μοντέλα Συνεργατικής Διδασκαλίας	22
2.3 Η Συνεργατική Διδασκαλία στην Ελλάδα	24
2.4 Προϋποθέσεις της συνεργατικής διδασκαλίας	25
2.4.1 Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών	25
2.4.2 Κοινός χρόνος σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος	26
2.4.3 Επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας	27
2.5 Συμβουλές για μια αποτελεσματική συνεργατική διδασκαλία	28
2.6 Η αναγκαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας	29
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Διαφοροποιημένη διδασκαλία	30-36
3.1 Προσδιορισμός περιεχομένου	30
3.2 Χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας	31
3.3 Βασικοί άξονες παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας	32
3.4 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας	35
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> : Μέθοδος	37-55
4.1 Η διαδικασία διεξαγωγής της Έρευνας	37
4.1.1 Ορισμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας	38
4.1.2 Κοινά σημεία και διαφορές ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας	39
4.2 Περιπτώσιολογικές μελέτες	40
4.2.1 Μελέτες περίπτωσης (case studies)	40
4.2.2 Τύποι μελετών περίπτωσης	41

4.2.3 Ορισμός μελετών περίπτωσης στην παρούσα έρευνα	41
4.2.3.1 Περιπτωσιολογική μελέτη Α- Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου	41
4.2.3.2 Περιπτωσιολογική μελέτη Β- Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου	43
4.2.3.3 Περιπτωσιολογική μελέτη Γ-Νηπιαγωγείο	44
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	46
4.4 Εργαλεία	47
4.4.1 Παρατήρηση (Observation)	47
4.4.1.1 Οι ρόλοι παρατήρησης	48
4.4.1.2 Διεξαγωγή παρατήρησης στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα	48
4.4.1.3 Η κλείδα παρατήρησης	49
4.4.2 Έγγραφο/ερωτηματολόγια	50
4.4.2.1 Έγγραφο/ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής	51
4.4.2.2 Έγγραφο/ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής	53
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> : Αποτελέσματα	56-80
5.1 Περιπτωσιολογική μελέτη Α-Δημοτικό Σχολείο	56
5.1.1 Γενικός Εκπαιδευτικός	56
5.1.2 Ειδικός Παιδαγωγός	58
5.1.3 Κλείδες παρατήρησης	61
5.2 Περιπτωσιολογική μελέτη Β-Δημοτικό Σχολείο	65
5.2.1 Γενικός Παιδαγωγός	65
5.2.2 Ειδικός Παιδαγωγός	67
5.2.3 Κλείδες παρατήρησης	67
5.3 Περιπτωσιολογική μελέτη Γ-Νηπιαγωγείο	73
5.3.1 Γενικός Παιδαγωγός	73
5.3.2 Ειδικός Παιδαγωγός	75
5.3.3 Κλείδες παρατήρησης	76
5.4 Κλίμακα αξιολόγησης από τις κλείδες παρατήρησης	80
Κεφάλαιο 6 <sup>ο</sup> : Συζήτηση	81-85
Κεφάλαιο 7 <sup>ο</sup> : Συμπεράσματα	86-91
Βιβλιογραφία	92-94
Παραρτήματα	95-122

Παράρτημα Α: Κλείδα παρατήρησης	95
Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγια	99
Παράρτημα Β.1: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου	99
Παράρτημα Β.2: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου	104
Παράρτημα Β.3: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου	111
Παράρτημα Β.4: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου	116

## **Ευχαριστίες**

Για το σχεδιασμό και εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας σημαντική ήταν η συμβολή και η βοήθεια του καθηγητή μου κ. Βασίλη Στρογγυλού, τον οποίο θέλω να ευχαριστήσω θερμά για τις συμβουλές, τις υποδείξεις του και το χρόνο που διέθεσε σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω και τον κ. Ηλία Αβραμίδα, ως συνεπιβλέποντα στη εργασία αυτή.

Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ προς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς του Νομού Πιερίας και πιο συγκεκριμένα του Δήμου Κατερίνης, που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Η συμμετοχή τους ήταν πολύτιμη.

Κλείνοντας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την οικογένεια μου-τους γονείς μου και τον αδελφό μου-η οποία μου συμπαραστάθηκε και με υποστήριξε σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας με το δικό της τρόπο.

## Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ένα ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό. Η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος που χρησιμοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί-γενικής και ειδικής αγωγής, για να εντάξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο των τάξεων συνδιδασκαλίας. Στα πλαίσια της εργασίας, μελετώνται τρεις περιπτώσιολογικές μελέτες. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιούνται δύο ερευνητικά εργαλεία, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής μια φόρμα συμπλήρωσης/ερωτηματολόγιο, όπου καλούνται να περιγράψουν μια δραστηριότητα που διδάχτηκε σε όλους τους μαθητές της τάξης συμπεριλαμβανόμενου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καταγράψουν τυχόν διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος που εφάρμοσαν για την ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκαν για δύο ημέρες προκειμένου να καταγραφούν τυχόν διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν φανερώνουν ότι (α) οι διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος αφορούν κυρίως τον τρόπο διδασκαλίας κι όχι τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) το περιεχόμενο της δραστηριότητας σε ορισμένες περιπτώσεις τροποποιείται έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, (γ) οι περισσότερες διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, (δ) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρησιμοποιούν απλοποιημένες τεχνικές διαφοροποίησης/τροποποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και (ε) οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αξιολογούν θετικά τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες/διδασκαλίες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν. Εν κατακλείδι, γίνεται αναφορά σε προτάσεις μέσω των οποίων ενισχύεται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Η οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων, η συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συνίστανται για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις (adaptations/modifications), ένταξη (inclusion), συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching)

## Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία υλοποιείται στα πλαίσια απόκτησης τίτλου σπουδών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το θέμα της εργασίας αφορά τη διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, ως μέσο πρόσβασης των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί-γενικής και ειδικής αγωγής-σε τάξεις συνδιδασκαλίας, για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τους Florian, Rose & Tilstone (1998), σε παγκόσμιο επίπεδο, η φιλοσοφία της «ενταξιακής εκπαίδευσης» (inclusive education) έχει γίνει το επίκεντρο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Shevlin, Kenny & McNeela, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, οι «υπέρμαχοι» της φιλοσοφίας της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζουν το αίτημα για ίση παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ισότιμων ευκαιριών. Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει όχι μόνο να αποκτούν πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση αλλά και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για να συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές της (Shevlin et al., 2010).

Στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη θεωρητική ανασκόπηση των όρων: «Ένταξη» (Inclusion), «Συνεργατική Διδασκαλία» (Collaborative teaching) και «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αφιερώνεται στον προσδιορισμό-αποσαφήνιση του όρου «Ένταξη», στο νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης που ισχύει στην Ελλάδα, στα πλαίσια και τα μοντέλα εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης και στις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να επιτευχτεί η ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «Συνεργατική Διδασκαλία» και στα μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας που υπάρχουν. Ακόμη, γίνεται αναφορά στην εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στην Ελλάδα, στις προϋποθέσεις της, στους τρόπους επίτευξης της και στο πόσο σημαντική είναι.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία», τα χαρακτηριστικά της, τις προϋποθέσεις της και τους βασικούς άξονες παρέμβασης της.



Στο τέταρτο, πέμπτο, έκτο και έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της ποιοτικής έρευνας που έλαβε χώρα, στα πλαίσια της συγκεκριμένης μελέτης. Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αντίστοιχα, αναλύεται η μέθοδος με την οποία εκπονήθηκε η παρούσα έρευνα και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν, μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο έκτο κεφάλαιο, ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα αλλά και από αντίστοιχες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, μέσω των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε προτάσεις, οι οποίες προωθούν με τρόπο αποτελεσματικό την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

**Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>:** Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης

### **1.1 Ορισμός-αποσαφήνιση του όρου «Ένταξη» (Inclusion)**

Όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια κάνει την εμφάνιση του στην παιδαγωγική ορολογία ο όρος «ένταξη» (inclusion). Σύμφωνα με τον Barton (2004), προσπαθώντας κανείς να αποδώσει το περιεχόμενο του όρου, συναντάει κάποιες δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει διότι ο όρος «ένταξη» συγγέεται με τον όρο «αφομοίωση-ενσωμάτωση» (integration) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ο Barton (2004) υποστηρίζει ότι για να επιτευχθεί μια ουσιαστική κατανόηση και αποσαφήνιση του περιεχομένου του όρου «ένταξη», πρέπει να εντοπιστούν εκείνα τα στοιχεία-χαρακτηριστικά-ιδιότητες που δεν περιλαμβάνονται στον όρο αυτό. Αρχικά, λοιπόν, η ένταξη, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αφομοίωση-ενσωμάτωση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Και στις δύο περιπτώσεις, αυτές της ένταξης και της αφομοίωσης-ενσωμάτωσης, γίνεται λόγος για μια αλληλεπίδραση μιας ομάδας ατόμων ή ακόμα και κοινωνικών ομάδων. Η μία ομάδα προσπαθεί να μετακινηθεί στο εσωτερικό της άλλης. Στο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο, και οι δύο όροι σχετίζονται με τη μάθηση και την κοινή ζωή είτε παιδιών είτε ενηλίκων με ή χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το στοιχείο που διαφοροποιεί το «ενταξιακό» μοντέλο από το μοντέλο της «αφομοίωσης-ενσωμάτωσης» είναι ο τρόπος με τον οποίο η μία ομάδα δέχεται την άλλη. Στο μοντέλο της ένταξης τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας δεν αλλάζουν, διατηρούνται. Η ένταξη, λοιπόν, δεν αγνοεί τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και των ομάδων κατά τη διαδικασία τοποθέτησης τους μέσα σ' ένα πλαίσιο είτε εκπαιδευτικό είτε κοινωνικό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ένα παράδειγμα που αντικατοπτρίζει πιο ξεκάθαρα τη διαφορά των δύο μοντέλων είναι το πρόγραμμα διδασκαλίας στο σχολείο. Στη διαδικασία της ένταξης, ολόκληρη η δομή, η διδασκαλία, τα υλικά-εποπτικά μέσα, το προσωπικό και η ομαδοποίηση των παιδιών αναδομείται-σχεδιάζεται-οργανώνεται από την αρχή λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες όλων των μαθητών, ενώ στη διαδικασία της ενσωμάτωσης ολόκληρο το πρόγραμμα παραμένει ως έχει, δεν πραγματοποιείται καμία αλλαγή-τροποποίηση.

Επιπλέον, η εννοιολογική σημασία του όρου ένταξη δεν αφορά τη μετακίνηση παιδιών-ατόμων από ένα πλαίσιο σ' ένα άλλο χωρίς να έχει προηγηθεί κάποιος

συγκεκριμένος προγραμματισμός. Ωστόσο, ο ελλιπής προγραμματισμός είναι το βασικό χαρακτηριστικό στις προσπάθειες για την εφαρμογή του «ενταξιακού» μοντέλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ο Barton (2004) υποστηρίζει ότι «η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά το μέσο για να επιτευχτεί ο στόχος για μια κοινωνία ένταξης». Επιπλέον, κατά τους Booth και συνεργάτες (2000) «η ένταξη δεν αποτελεί μια άλλη ονομασία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είναι μια διαφορετική προσέγγιση, μέσα από την οποία αναδύονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντώνται μέσα στα σχολεία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 56).

Μέσα από αυτή την προσπάθεια αποδόμησης του όρου η «ένταξη» πραγματεύεται «με τις αιτίες, τον τρόπο, τον χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 55). Επιπλέον, μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας, ο ρόλος του σχολείου διαφοροποιείται. Κατά τον Sehrbrock (όπ. αναφ. στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), γίνεται λόγος για το σχολείο της ένταξης, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Η παιδαγωγική της ενσωμάτωσης αντικαθίσταται από την παιδαγωγική της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

## **1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης στην Ελλάδα**

Η θεσμοθέτηση της ένταξης στην Ελλάδα έλαβε χώρα με το νόμο 1566/1985, ο οποίος αφορούσε τη δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις. Ο συγκεκριμένος νόμος πραγματεύεται γενικότερα ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά, εκφράζεται η επιθυμία της κυβέρνησης να καταργηθούν οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των παιδιών και γίνονται προσπάθειες εγκατάλειψης της πολιτικής της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων. «Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται στις κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και εκπαίδευση» (Νόμος 1566/1985, άρθρο 2, § 4). Επίσης, κάποιες επιπρόσθετες ρυθμίσεις είναι η μεταβίβαση όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούν ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ζητήματα αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες

στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ακόμη, μέσω των άρθρων του νόμου προβλέπονται η διδασκαλία μας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία και η εκτύπωση με το σύστημα Braille διδακτικών βιβλίων για τυφλούς (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Ωστόσο, παρόλο που η πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης προσπαθεί να υιοθετήσει τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, δεν παύουν να υφίστανται πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς οι στόχοι της ειδικής αγωγής βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τους στόχους της γενικής. Αυτό συμβαίνει διότι η κείμενη νομοθεσία δεν προέβλεπε την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τη θεσμοθέτηση μεταπτυχιακών σπουδών ειδικής αγωγής στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και δεν καθόριζε αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό-συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αλλά το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Επιπρόσθετα και με το νόμο 2817/2000 για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις γίνεται μια προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), και ο συγκεκριμένος νόμος εστιάζει στην παιδαγωγική σημασία και προώθηση της ένταξης. Μολαταύτα, η ένταξη δεν αφορά όλα τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά μόνο αυτά με ήπιες και μέτριες δυσκολίες μάθησης. Τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες συνεχίζουν να βρίσκονται στα ειδικά σχολεία.

Όπως υποστηρίζουν οι Σούλης (2002) και Φλουρής (2006), το νομοθετικό πλαίσιο διακρίνεται από ανακρίβειες, ασάφειες και αδυναμίες (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Επίσης, οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός του παραπάνω νομοθετικού πλαισίου με την άτυπη εφαρμογή των προγραμμάτων ένταξης στα σχολεία δεν έχουν συνδράμει στην καθιέρωση ενός οικολογικού εκπαιδευτικού συστήματος των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Vlachou (2004) παρόμοιες δυσκολίες συναντώνται και σε άλλες χώρες καθώς υπάρχουν πολλά προβλήματα στην εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης με αποτέλεσμα να προωθούνται αποσπασματικές και ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007).

Συμπερασματικά, κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000) εξαιτίας του ελλιπούς σχεδιασμού μιας καινούργιας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αποδοχή των διαφορετικών παιδιών στο σχολείο, η διαδικασία της ένταξης αδυνατεί να εφαρμοστεί στην Ελλάδα (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Η πολιτική της ένταξης για να εφαρμοστεί με επιτυχία πρέπει να πραγματοποιηθούν κάποιες αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές αφορούν μια νέα διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων, καινούργια αναλυτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικές ανάγκες, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές, αξίες και πρακτικές της ένταξης, εισαγωγή νέου προσωπικού στα σχολεία όπως ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοπεδικοί, φυσικοθεραπευτές, σχολικοί νοσοκόμοι κ.ά. (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2000).

### **1.3 Πλαίσια και μοντέλα εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης**

Το σκεπτικό του μη αποκλεισμού των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο γενικής εκπαίδευσης και η ένταξή τους σ' αυτό, παράλληλα με τη συνεκπαίδευσή τους με τους συνομηλίκους μαθητές, βασίζεται σε μια νέα φιλοσοφία και μια νέα οπτική γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία και τις νέες τάσεις που τη συνοδεύουν.

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες, όπως προκύπτει από το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο, αρχίζει να στρέφεται και να υιοθετεί πρακτικές ενταξιακής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ένταξη των μαθητών υλοποιείται βασιζόμενη σε ποικίλα μοντέλα, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ατόμων με Αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Οι μαθητές, λοιπόν, μπορεί να φοιτούν:

- Σε σχολική τάξη σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους φοίτηση αφορά κυρίως μαθητές με ήπιες δυσκολίες μάθησης. Η υποστήριξη παρέχεται αποκλειστικά από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Ωστόσο, προβλέπεται συνεργασία με τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6).
- Σε σχολική τάξη σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από ειδικό παιδαγωγό. Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση

παρέχεται σε μαθητές οι οποίοι μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή δεν υπάρχει κάποιο ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης ή όταν καθίσταται απαραίτητη σύμφωνα με γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6).

- Σε τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είτε της πρωτοβάθμιας είτε της δευτεροβάθμιας. Τα τμήματα ένταξης μπορούν να λειτουργήσουν με δύο είδη προγραμμάτων: α) με κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) με εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6).
- Σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σε τμήματα ένταξης όταν πρόκειται για μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν. Η στήριξη και η παρουσία του ειδικού βοηθητικού προσωπικού είναι ανάλογη με το είδος της αναπηρίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Νόμος 3699/2008, άρθρο 6).

Συμπερασματικά, λοιπόν, σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο η φοίτηση ενός παιδιού με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λάβει χώρα είτε σε σχολική τάξη σχολείου γενικής εκπαίδευσης με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, ή σε τμήμα ένταξης στα πλαίσια του σχολείου γενικής εκπαίδευσης ή σε αυτοτελείς μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

#### **1.4 Μοντέλα ένταξης**

Η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να λάβει χώρα σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα (Πολυχρονπούλου, 2003):

- **Στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης:**

**A) Χωρίς την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό ή ειδικό υποστηρικτή.** Στην προκειμένη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την οργάνωση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματος διδασκαλίας, το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί ανάλογη εκπαίδευση και επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού.

**B) Με συνδιδασκαλία.** Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται μαζί με έναν ειδικό εκπαιδευτικό ή υποστηρικτή για μερικές ώρες την εβδομάδα ή σε κάποια μαθήματα, σχεδιάζοντας από κοινού τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα εφαρμοστούν στη σχολική τάξη. Ο ειδικός παιδαγωγός ή υποστηρικτής εστιάζει το ενδιαφέρον του στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσέχοντας να μην ετικετοποιήσει ή στιγματίσει τους μαθητές του. Για το λόγο αυτό πέρα από την υποστήριξη αυτή το παιδί συνεκπαιδεύεται και με μια μικρότερη ομάδα συμμαθητών του πότε από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και πότε από τον ειδικό εκπαιδευτικό ή υποστηρικτή.

**Γ) Με την παροχή βοήθειας από έναν περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό.** Και σε αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης έχει την ευθύνη για όλους τους μαθητές, αλλά υποστηρίζεται από έναν περιπατητικό ειδικό, ο οποίος μπορεί να είναι είτε κάποιος/α άλλος/άλλη εκπαιδευτικός, ειδικός παιδαγωγός, σχολικός ψυχολόγος, λογοπεδικός κ.ά.. Ο περιπατητικός εκπαιδευτικός βοηθά το παιδί ανά τακτά χρονικά διαστήματα (μια ή δύο φορές την εβδομάδα), συμβουλεύει τον/την εκπαιδευτικό σε θέματα αξιολόγησης, οργάνωσης της διδασκαλίας, προόδου και κατανόησης των προβλημάτων του παιδιού και προμηθεύει στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

**Δ) Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας.** Η συγκεκριμένη ομάδα αποτελείται από ένα σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους, έναν της γενικής εκπαίδευσης και έναν της ειδικής αγωγής. Η ομάδα αυτή συμβουλεύει και παρέχει βοήθεια σε παιδιά και εκπαιδευτικούς ενός συγκεκριμένου αριθμού σχολείων ή μιας συγκεκριμένης περιοχής.

- **Σε τμήματα ένταξης τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.** Τα τμήματα αυτά άρχισαν να λειτουργούν στην Ελλάδα από το 1984 έως το 2000 με την ονομασία «ειδικές τάξεις». Με το νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε «τμήματα ένταξης». Το παιδί



απομακρύνεται προσωρινά από τη σχολική τάξη για να δεχτεί βοήθεια για κάποιες ώρες την εβδομάδα από εκπαιδευτικό ειδικευμένο στην ειδική αγωγή. Το τμήμα ένταξης αποτελείται από δύο έως έξι παιδιά και ο χρόνος φοίτησης σε αυτό ποικίλει ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί. Ως συνήθως οι μαθητές που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αριθμητική, προβλήματα συμπεριφοράς, ελαφρά έως μέτρια νοητική καθυστέρηση ή κάποια αναπηρία. Στόχος του τμήματος ένταξης είναι η όσο πιο δυνατό πλήρη ένταξη του παιδιού μέσα στη σχολική τάξη. Η ένταξη στη σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης μπορεί να είναι είτε για το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας είτε για λίγες ώρες την εβδομάδα μόνο. Στη δεύτερη περίπτωση το τμήμα ένταξης λειτουργεί μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης ή σε ειδικό σχολείο το οποίο συστεγάζεται με το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται μέσα στο ειδικό σχολείο όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας και παρακολουθούν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα μαθήματα όπως η γυμναστική, η μουσική ή κάποιο άλλο μάθημα που θεωρεί κατάλληλο ο/η εκπαιδευτικός διδάσκονται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, έρχονται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλειμματος ή των σχολικών γιορτών.

- **Στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης όπου το παιδί εντάσσεται με επιτυχία στη σχολική τάξη.** Το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη σχολική τάξη μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του συμμετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του. Ο τρόπος διδασκαλίας και ο τρόπος μάθησης μπορεί να διαφέρουν.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, θα ήταν θεμιτό να σημειωθεί ότι η σχολική ένταξη προωθείται σε όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά σε διαφορετικά επίπεδα. Σε κάποιες περιπτώσεις η ένταξη αφορά παιδιά με οποιαδήποτε αναπηρία ή/και ειδική ανάγκη, ενώ σε άλλες περιορίζεται σε ορισμένες μορφές των ειδικών αναγκών. Συναντάει κανείς, λοιπόν, διαφορετικές μορφές ένταξης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και βαθμίδες των χωρών αυτών όπως είναι (Πολυχρονοπούλου, 2003):



A) η χωροταξική ένταξη, όπου τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται απλά μέσα στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης.

B) η κοινωνική ένταξη στόχος της οποίας είναι η κοινωνική ανάπτυξη και η επαφή του παιδιού με τους συμμαθητές του.

Γ) η ένταξη στην διδακτική διαδικασία. Το παιδί εκπαιδεύεται μέσα σε σχολική τάξη του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης με τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως τμήματα ένταξης, υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή υποστηρικτή κ.ά. αλλά και με παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

### **1.5 Προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης στο πλαίσιο του σχολείου**

Τις τελευταίες δεκαετίες, μια πληθώρα ερευνών και μελετών έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στον όρο «ενταξιακή εκπαίδευση» (inclusive education)-τι περιλαμβάνει ο όρος αυτός, επιτυχημένες και μη πρακτικές εφαρμογές του συγκεκριμένου μοντέλου (Ferguson, 2008). Κατά τον Elmore (1996) (όπως αναφ. στη Ferguson, 2008) ένα μεγάλο κομμάτι της έρευνας δραστηριοποιείται-εκτός από το πεδίο των διαρθρωτικών αλλαγών που εμπλέκονται στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε νέα περιβάλλοντα μάθησης-στον τομέα των θεμελιωδών αλλαγών που πρέπει να πραγματοποιηθούν στον «πυρήνα της εκπαιδευτικής πρακτικής». Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει: τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη γνώση και το ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τον τρόπο με τον οποίο οι ιδέες αυτές για τη γνώση και τη μάθηση εκδηλώνονται-εφαρμόζονται στη διδασκαλία και την εργασία στην τάξη. Επίσης, περιλαμβάνονται διαρθρωτικές αλλαγές στα σχολεία, όπως η διάταξη των αιθουσών διδασκαλίας, οι πρακτικές ομαδοποίησης των μαθητών, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, οι διαδικασίες για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών και η ενημέρωση, σχετικά με τις αξιολογήσεις αυτές, μαθητών, δασκάλων, γονέων κ.ά..

Σε άρθρο της η Ferguson (2008) προτείνει κάποιες σημαντικές ενέργειες-πρακτικές που διευκολύνουν την ένταξη στα πλαίσια του σχολείου. Κάποιες από αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Απομάκρυνση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί παραδίδουν, εξηγούν και κάνουν ερωτήσεις σχετικά με το

μάθημα, ενώ οι μαθητές ακούν ήσυχα και παθητικά έως ότου τους ζητηθεί να γράψουν κάτι ή να απαντήσουν σε κάτι.

- Υιοθέτηση στρατηγικών όπως ο σχεδιασμός ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, το οποίο να συμπεριλαμβάνει, να ανταποκρίνεται και να ικανοποιεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η «διαφοροποίηση» της διδασκαλίας. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας (τι συγκεκριμένα θα μαθαίνει ο κάθε μαθητής), τη διαδικασία της διδασκαλίας (πώς ο κάθε μαθητής μαθαίνει, επεξεργάζεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας) και το παραγόμενο προϊόν-αποτέλεσμα (αυτό που ο μαθητής παράγει ως απόδειξη της μάθησης) σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών.
- Παροχή υποστήριξης κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας μέχρι να κατανοηθεί και να αποκτηθεί η νέα γνώση.
- Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή όπως: χρήση κατάλληλων οπτικών μέσων και λεκτικών δομών, κατάλληλα έπιπλα και οπτικοακουστικά μέσα και κατάλληλοι χώροι.
- Νέο κλίμα συνεργασίας μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης (Ferguson, Ralph & Sampson, 2002; Maeroff, 1993, όπως αναφ. στη Ferguson, 2008). Η στάση του/της εκπαιδευτικού αλλά και του βοηθητικού προσωπικού απέναντι στο παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτει μέσα από τις σχέσεις που έχουν. Αν οι σχέσεις αναπτύσσονται μέσα σ' ένα κλίμα συνεργασίας και κατανόησης, η ένταξη του παιδιού θα επιτευχθεί πιο ομαλά. Αντίθετα, αν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης δεν έρχεται σε επαφή, δεν συνεργάζεται με το βοηθητικό προσωπικό, τότε δεν θα μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία το πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκριθεί στις ανάγκες του παιδιού.
- Συνεργασία σχολείου και εκπαιδευτικών με τους γονείς. Η συνεργασία αυτή αφορά υποστηρικτική-συμβουλευτική βοήθεια των γονέων και συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού τους.

- Αλλαγή κοινωνικών θεσμών που επηρεάζουν τη σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Αλλαγή υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και υιοθέτηση νέου που να έχει υιοθετήσει τις βασικές αρχές και τους σκοπούς της παιδαγωγικής της ένταξης.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Συνεργατική Διδασκαλία (Collaborative teaching)

### 2.1 Ορισμός Συνεργατικής Διδασκαλίας

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συντελείται υπό το πρίσμα και τη γενικότερη φιλοσοφία-τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education). Η κείμενη νομοθεσία-τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ελληνικό επίπεδο-έχει επιχειρήσει, μέσω της ψήφισης νόμων, να υιοθετήσει το παιδαγωγικό μοντέλο της ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, με τους νόμους 3817/2000 και 3699/2008 προωθείται η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την πρόσληψη εκπαιδευτικών που προσφέρουν παράλληλη στήριξη στους μαθητές. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή αντιμετωπίζει ακόμα σημαντικά προβλήματα. Οι Nind και Wearmouth (2006), (όπ. αναφ. στο Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου & Παπαδημητρίου, 2013), υποστηρίζουν ότι η φοίτηση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης δεν συμβάλει από μόνη της στη συμμετοχή των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα, κατά τον Wehmeyer (2011) η φοίτηση πρέπει να συνοδεύεται από πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Κατά την Lacey (2001) (όπ. αναφ. στο Τραγουλιά κ.συν., 2013) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνεται πολύ σημαντική και αποτελεσματική για την εκπαίδευση των παιδιών. Κατά τους Hughes και Murawski (2001), η συνεργατική διδασκαλία ορίζεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με κύρια γνωρίσματα και χαρακτηριστικά το διάλογο και τον από κοινού σχεδιασμό μεταξύ δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Επίσης, κατά τους Scruggs, Mastropieri, και McDuffie (2007), οι εκπαιδευτικοί στη συνεργατική διδασκαλία συνεργάζονται για να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες όχι μόνο σε μαθητές με αναπηρίες αλλά και σε μαθητές που βιώνουν τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας λόγω αρνητικών συνεπειών που έχουν επιφέρει κάποιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Sileo, 2001). Σύμφωνα με τους Mastropieri and Scruggs (2006) στη συνεργατική διδασκαλία ένας εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και ένας

εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης διδάσκουν μαζί σε μια σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης όπου φοιτούν μαθητές με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Όπως αναφέρουν οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, η συνεργατική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία αφορά την αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, όπου δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές και ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο, ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στα πλαίσια της τάξης γενικής εκπαίδευσης. Ορισμένες φορές η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μοντέλο εκπαιδευτικής προσέγγισης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με την ένταξη. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, για να εμπλουτίσει και να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές και να μειώσει το στίγμα που φέρουν συχνά παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η.).

Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Roth και Tobin (2004) και ο McLaughlin (2002), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής δεν αναφέρεται στην υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο να συνεχίζουν να βρίσκονται μέσα στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Επίσης δεν αναφέρεται και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μέσα στην ίδια σχολική τάξη. Η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού τους έργου με απώτερο και κεντρικό στόχο την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών για μια ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως τους μαθητές στην κοινωνία της μάθησης (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η.).

## 2.2 Μοντέλα Συνεργατικής Διδασκαλίας

Σύμφωνα με τους Friend and Cook (2007) τα βασικά μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας είναι τα ακόλουθα (Τραγουλιά κ.συν., 2013. Stogilos and Tragoulia, 2013):

- **Υποστηρικτική διδασκαλία (One teaching and one assisting):** στο συγκεκριμένο μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει το σύνολο της τάξης και ο δεύτερος εκπαιδευτικός, που βρίσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα, βοηθάει/υποστηρίζει παράλληλα ένα μαθητή ή μια ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παρακολούθηση της πορείας της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην κατανόηση του προγράμματος της σχολικής τάξης.

- **Διδασκαλία σε σταθμούς (Station teaching):** στο μοντέλο αυτό τα παιδιά-οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ή περισσότερες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα παρέχουν ατομική ή ομαδική υποστήριξη στα παιδιά της κάθε ομάδας. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο κάθε εκπαιδευτικός είναι συμπληρωματικός-αλληλοβοηθητικός
- **Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching):** στην παράλληλη διδασκαλία ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μάθησης χωρίζοντας όμως την τάξη σε δύο ή περισσότερες ομάδες, ακολουθώντας διαφορετικές προσεγγίσεις.
- **Εναλλακτική ή Συμπληρωματική διδασκαλία (Alternating or Complementary teaching):** ο ένας από του δύο εκπαιδευτικούς έχει ενισχυτικό ρόλο, ενισχύει τη διδασκαλία που παρέχει ο άλλος εκπαιδευτικός. Ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια ομάδα μαθητών σε ένα συγκεκριμένο χώρο μέσα στη σχολική τάξη για να επαναλάβει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προηγήθηκε ή να προσφέρει επιπλέον ασκήσεις εμπέδωσης και κατανόησης σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες μάθησης στο γνωστικό αντικείμενο/στη μαθησιακή περιοχή που στόχευε η διδασκαλία.
- **Ομαδική διδασκαλία (Team teaching):** στην ομαδική διδασκαλία και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι από κοινού για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, για την επιλογή των μέσων διδασκαλίας και του εποπτικού υλικού που θα χρησιμοποιήσουν και για την αξιολόγηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Γενικότερα είναι αρμόδιοι και υπεύθυνοι για όλη την τάξη, απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, προσφέροντας βοήθεια σε αυτούς που την έχουν ανάγκη.. Στο μοντέλο αυτό οι ρόλοι και των δύο εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί και ισότιμοι.

Σύμφωνα με τους Fontana (2005) και Mastropieri et al. (2005) τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας δεν τα χαρακτηρίζει το στοιχείο της σταθερότητας και στασιμότητας, αλλά διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής χρονιάς ανάλογα με το δυναμικό της σχολικής τάξης και τη σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Επίσης, κατά τις Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη (χ.η.), οι παραπάνω μορφές συνεργατικής διδασκαλίας ποικίλουν ως προς το βαθμό δυσκολίας, την ένταση, το είδος της συνεργασίας, τις απαιτούμενες οργανωτικές διευθετήσεις και τους τρόπους οργάνωσης της τάξης (Αλεβίζος κ.συν., χ.η.).

### **2.3 Η Συνεργατική Διδασκαλία στην Ελλάδα**

Η συνεργατική διδασκαλία εδραιώθηκε στην Ελλάδα πριν περίπου δέκα χρόνια, μετά την υπογραφή της συνθήκης της Σαλαμάνκας το 2004 (Strogilos and Tragoulia, 2013). Πιο συγκεκριμένα, με το νόμο 2817/2000 η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί βασική εκπαιδευτική πρακτική προώθησης της ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, πραγματοποιούνται προσλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής-οι οποίοι ορίζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης-και ο ρόλος τους αφορά την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη του σχολείου γενικής εκπαίδευσης (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Μετά από λίγα χρόνια το 2008 με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 καθορίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής ως υπεύθυνων για την πρόοδο των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενισχύεται η πρακτική της υποστηρικτικής διδασκαλίας με τη μορφή της παράλληλης στήριξης, ως μέσο προώθησης της ένταξης των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Ο νόμος ορίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με απώτερο στόχο την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Επιπλέον ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι ο κύριος υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Επιπρόσθετα, με τον ίδιο νόμο (3699/2008) οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, που παρουσιάζουν αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές και προκλητική συμπεριφορά έχουν το δικαίωμα παρακολούθησης-φοίτησης σε τάξη συνδιδασκαλίας. Ωστόσο, στοιχεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας έχουν δείξει ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τάξεις συνδιδασκαλίας παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης (π.χ. παιδιά με σύνδρομο Asperger), ήπια νοητική καθυστέρηση και ήπιες κινητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ το νομοθετικό πλαίσιο προσανατολίζεται στην υιοθέτηση μιας ενταξιακής πρακτικής με κύριο στόχο την ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης ο κρατικός μηχανισμός δεν καταβάλλει προσπάθειες στήριξης του εγχειρήματος αυτού (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Έρευνα των Strogilos και Tragoulia (2011) (όπως αναφ. στο Τραγουλιά κ.συν., 2013) κατέγραψε ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης προσέρχονται στα σχολεία με μεγάλη χρονική καθυστέρηση, στα μέσα της σχολικής χρονιάς περίπου τις περισσότερες φορές. Ακόμη, η παράλληλη στήριξη δεν είναι εξασφαλισμένη και για την επόμενη σχολική χρονιά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης είναι αποσπασματική ή ανύπαρκτη σε πολλές περιπτώσεις. Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αναφέρθηκαν έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη και σε συνδυασμό με την άγνοια των βασικών μοντέλων συνδιδασκαλίας και τη σύγχυση ρόλων και ευθυνών μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οδηγούν σε μια ευκαιριακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μια επιφανειακή προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

## **2.4 Προϋποθέσεις της συνεργατικής διδασκαλίας**

Σύμφωνα με έρευνες των Dieker (2001), Harbort et al. (2007), Scruggs et al. (2007) και Weiss & Lloyd (2002) η ισότιμη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων μεταξύ των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών, ο κοινός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος και η επιμόρφωση των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών σε πρακτικές συνδιδασκαλίας αποτελούν τις βασικότερες προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής και άρτιας σχεδιασμένης συνεργατικής διδασκαλίας (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

### **2.4.1 Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών**

Η εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπου φοιτούν μαθητές με ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτει τη συνύρπαξη δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να καθοριστούν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών έτσι ώστε να καλύπτονται οι διάφορες ανάγκες της ανομοιογενούς ομάδας των μαθητών (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Σύμφωνα με τους Austin (2001) και Cook et al. (2011), οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής διαδραματίζουν ένα πιο ενεργητικό ρόλο στην



εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Η πεποίθηση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής αποδίδεται ο χαρακτηρισμός του «επισκέπτη» της σχολικής τάξης διότι με τις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέχουν διαφοροποιούν και προσαρμόζουν το σχολικό πρόγραμμα, του οποίου το περιεχόμενο έχει καθοριστεί από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Walter-Thomas, Bryant και Land (1996) κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζονται μεταξύ τους και να μοιράζονται από κοινού χρόνο ώστε να εκφράσουν τις απόψεις για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να καθορίσουν με ακρίβεια τις ευθύνες και τους ρόλους τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Κατά τους Keefe και Moore (2004), οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δεν είναι σαφώς καθορισμένοι και οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής κυριαρχούν έναντι των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής στα πλαίσια της σχολικής τάξης, διαταράσσοντας με τον τρόπο αυτό τις σχέσεις ισότητας η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει τη σχέση αυτή.

#### **2.4.2 Κοινός χρόνος σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι ο από κοινού σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί μια βασική παράμετρο-προϋπόθεση για μια αποτελεσματική συνεργατική διδασκαλία. Αντίθετα, η έλλειψη χρόνου για κοινό σχεδιασμό αποτελεί σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ένα σοβαρό εμπόδιο για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι διδάσκονται σε τάξεις συνδιδασκαλίας (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Επιπλέον, στην έρευνα του Kohler-Evans (2006), η έλλειψη κοινού χρόνου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος και της διδασκαλίας φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη σχέση των συνδιδασκόντων εκπαιδευτικών και να εμποδίζει την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας.

Ακόμη, σε δημοσκοπική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξεις συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα από τους Strogilos, Stefanidis & Tragoulia (2012) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσουν τη συνδιδασκαλία τους. Σε αντίστοιχη έρευνα των Strogilos & Tragoulia (2011) φάνηκε ότι το ζήτημα του κοινού σχεδιασμού της διδασκαλίας συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις για τον κοινό χρόνο σχεδιασμού δίστανται διότι και οι

δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να δουλεύουν και να σχεδιάζουν τη διδασκαλία μόνοι τους είναι η ενδεδειγμένη πρακτική με βάση το σχεδιασμό του προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας. Συνήθως, λοιπόν, δεν αφιερώνουν χρόνο για να σχεδιάσουν το πρόγραμμα της διδασκαλίας από κοινού, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα να παραμένει στην ατομική ευθύνη του κάθε διδάσκοντα και να προκαλούνται δυσκολίες και προβλήματα στη συνεργασία και τη συνύπαρξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

#### **2.4.3 Επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας**

Ακόμη ένα απαραίτητο στοιχείο για την επίτευξη της συνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί η επιμόρφωση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρακτικής. Η ασάφεια που χαρακτηρίζει τους ρόλους και τις αρμοδιότητες-τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών συνδέεται και σαφώς επηρεάζεται από την απουσία επιμορφωτικών σεμιναρίων. Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να επιμορφωθούν σε ζητήματα χρήσης στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, τρόπους εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας και διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με έρευνα των Strogilos & Tragoulia (2011) οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν λαμβάνουν καμία υποστήριξη ούτε από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ ούτε από το Υπουργείο Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα εκφράζεται η ανάγκη για επιμόρφωση πάνω σε θέματα τόσο συνεργασίας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και σε θέματα στρατηγικών διδασκαλίας ανάλογα με την αναπηρία που παρουσιάζουν οι μαθητές. Ο Duke (2004) σημειώνει ότι η εκμάθηση νέων στρατηγικών συνεργατικής διδασκαλίας αποτελεί βασική ανάγκη επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ωστόσο, κατά τους Friend et al. (2012) οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δεν κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη στάση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι ίδιοι θεωρούν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αποτελεί δική τους ευθύνη και επομένως δε χρειάζεται να εμπλακούν στην εκμάθηση στρατηγικών διδασκαλίας και παρέμβασης για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Ακόμη, κατά τους Magiera, Smith, Zigmond & Gebauer (2005) μια διαφορετική ερμηνεία μπορεί να είναι το αίσθημα ανεπάρκειας

που νιώθουν πολλοί εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις γνώσεις που έχουν για να εκπαιδεύσουν τους συγκεκριμένους μαθητές (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

## **2.5 Συμβουλές για μια αποτελεσματική συνεργατική διδασκαλία**

Σύμφωνα με τους Villa, Thousand and Nevin (1999), η συνεργατική διδασκαλία μπορεί να προσφέρει πιο ουσιαστικά και ωφέλιμα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, όταν οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν ορισμένες συμβουλές, μικρά «tips», τα οποία θα τους βοηθήσουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικού τους έργου.

Αρχικά, λοιπόν, ως πρώτη φάση, θα ήταν καλό οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να συνεργαστούν να γνωριστούν μεταξύ τους. Η αποτελεσματική και επικοινωνιακή επικοινωνία και συνεργασία είναι το κλειδί της επιτυχίας σε τέτοιου είδους συνεργασίες (Sileo, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να γνωριστούν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν μέσα στην τάξη. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν αρνητικά τους μαθητές που βρίσκονται μέσα σε περιβάλλοντα συνεργατικής διδασκαλίας (Sileo, 2011). Όταν υπάρχει χάσμα μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, οι μαθητές βρίσκονται σε σύγχυση με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν σε ποιον από τους δύο εκπαιδευτικούς να απευθυνθούν για βοήθεια και ποιανού τις οδηγίες να ακολουθήσουν.

Ένα δεύτερο σημείο, εστίασης είναι το κομμάτι των εκπαιδευτικών στόχων. Η ξεκάθαρη διατύπωση και αποσαφήνιση των μαθησιακών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας βοηθά το κάθε μέλος που εμπλέκεται σε αυτήν να φτάσει στην επίτευξη των στόχων και την επιτυχία (Thousand, Richard and Nevin, 2006).

Επιπρόσθετα, η χρήση ενός κοινού εννοιολογικού πλαισίου είναι ένα σημαντικό στοιχείο μιας αποτελεσματικής συνεργατικής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να καθιερώσουν και να διατυπώσουν βασικούς κανόνες που θα συμβουλευούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, με τον τρόπο αυτό, θα ακολουθούν μια κοινή κατευθυντήρια εκπαιδευτική πορεία (Thousand, Richard and Nevin, 2006).

Κλείνοντας, ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών και ο κοινός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της συνεργατικής διδασκαλίας. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να γνωρίζει το τι ακριβώς διδάσκει, με ποιον τρόπο θα το διδάξει και σε ποιον απευθύνεται αυτό που

διδάσκει, σύμφωνα πάντα με τα χρονικά περιθώρια που έχουν προσδιοριστεί. Η σημασία του κοινού εκπαιδευτικού σχεδιασμού έγκειται ακριβώς στο γεγονός, ότι μέσα από αυτόν μοιράζονται οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών. Έτσι η διδασκαλία κυλάει ομαλά και οδηγεί στο επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα.

## **2.6 Η αναγκαιότητα της συνεργατικής διδασκαλίας**

Όπως αναφέρουν οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, τα τελευταία είκοσι χρόνια, η σχολική ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί ένα από τους βασικότερους στόχους της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής πολιτικής. Η πραγματικότητα, όμως, έχει δείξει ότι η ένταξη είναι μια περίπλοκη διαδικασία διότι απαιτεί την αποδέσμευση και την απομάκρυνση από τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις και πρακτικές (ελλειμματική προσέγγιση και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και την μετάβαση σε μια νέα οικολογικό σχολικό πλαίσιο. Ο ρόλος της συνεργατικής διδασκαλίας, κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής, αποτελεί βασικό παράγοντα στη δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η.).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, το περιεχόμενο της έννοιας της «συνεργασίας» (συνεργατικός σχεδιασμός, συν-διδασκαλία, συν-αξιολόγηση) δεν συναντάται ως εκπαιδευτική πρακτική. Το έργο των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής αποτελείται από περιορισμένο αριθμό μοντέλων λειτουργικής επικοινωνίας και κοινών εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για μια νέα κοινωνία «ένταξης», η δημιουργία συνεργατικών δομών αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και την δημιουργία νέων ενταξιακών πλαισίων μάθησης και εκπαίδευσης. Η ίδια η σχολική πραγματικότητα και η πολυπλοκότητα διάφορων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στα σχολεία χρήζει απαραίτητη και αναγκαία τη σύναψη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η.).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Διαφοροποιημένη διδασκαλία

### 3.1 Προσδιορισμός περιεχομένου

Στη σύγχρονη ελληνική και όχι μόνο εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου κυριαρχεί η έντονη κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση του σχολικού πληθυσμού, η ιδέα για την ύπαρξη ενός μέσου τυπικού μαθητή και μιας ενιαίας διδασκαλίας φαντάζουν σχεδόν ουτοπικές. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, με την προώθηση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης διευρύνεται η εσωτερική ποικιλομορφία στα σχολεία (Παντελειάδου, 2008).

Η Tomlinson (1999) αποδίδει το περιεχόμενο του όρου «διαφοροποίηση» ως μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό της τάξης με τους μαθητές (Αργυρόπουλος, 2013). Μέσα, λοιπόν, από την αλληλεπίδραση αυτή, ο/η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του/της, και οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν νέα πράγματα και να φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Κατά την Tomlinson (1999, 2001), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται αποτελεσματική για την παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε ομάδες μαθητών, που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ετερογένειας όπως κοινωνικές-πολιτιστικές διαφορές, διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αργυρόπουλος, 2013). Ο παράγοντας ετερογένεια καθιστά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναγκαία. Οι μαθητές διαφέρουν σε γνώσεις, εμπειρίες, στη μαθησιακή ετοιμότητα και επίδοση, στη συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα, στο μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα.

Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται στη συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες (Παντελειάδου, 2008). Η Tomlinson (2001) σημειώνει ότι σε μια τάξη που υπάρχει διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσφέρονται διαφορετικοί τρόποι στην απόκτηση του περιεχομένου μάθησης, στην διαδικασία της διδασκαλίας και στο μαθησιακό αποτέλεσμα, έτσι ώστε ο μαθητής να μάθει πιο αποδοτικά. Επίσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μια απλή στρατηγική αλλά μια διδακτική προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει-εμπερικλείει μια ποικιλία στρατηγικών, για να καλύψει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Watts-Taffe et al., 2012).

Σύμφωνα με την Tomilson (2001), η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν συνίσταται στη διάκριση του κανονικού από το διαφορετικό, ούτε συνδέεται με λιγότερη δουλειά για τους μαθητές που δυσκολεύονται (ποσοτική διάσταση). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και στη συνεχή αξιολόγηση των μαθητών (ποιοτική διάσταση), η οποία επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς να προσφέρουν κατάλληλες επιλογές στους μαθητές τους (Καραγεώργου, 2008).

### 3.2 Χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Κάποια βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα ακόλουθα:

- **Προσαρμογή διδασκαλίας εκ των προτέρων κι όχι μετά από αποτυχία:** ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία του/της, αντλώντας από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα τους και τον τρόπο με τον οποίο κατακτούν τη νέα γνώση. Η διδακτική διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται μετά από κάποια αποτυχία μια προηγούμενης προσέγγισης διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης (Παντελειάδου, 2008).
- **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας:** η διαφοροποίηση λαμβάνει χώρα από την αρχή ως το τέλος της διδακτικής διαδικασίας και δεν περιορίζεται σε κάποιο στάδιο μόνο (Παντελειάδου, 2008).
- **Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διδακτική και οργανωτική διαδικασία:** κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός τροποποιεί την πορεία της διαδικασίας της διδασκαλίας του ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, αποτελεί και οργανωτική διαδικασία διότι ο/η εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει στην εφαρμογή της επιλέγει και οργανώνει κατάλληλα το διδακτικό υλικό και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει, σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα το παρουσιάσει στα παιδιά και οργανώνει το πώς θα χωρίσει την τάξη σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών του/της.

### **3.3 Βασικοί άξονες παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας**

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει στον/στην κάθε εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρέμβει σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα συμμετοχής του μαθητή στη μάθηση (Αργυρόπουλος, 2013). Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε δύο κεντρικούς άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο άξονας που εστιάζεται στο μαθητή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, τα ενδιαφέροντα του μαθητή και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, το μαθησιακό προφίλ του (στυλ μάθησης). Αντίστοιχα, ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία και περιλαμβάνει πάλι τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο μάθησης, τη διαδικασία μάθησης, και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας-το τελικό προϊόν της μάθησης (Παντελειάδου, 2008).

#### **Άξονας Α': Μαθητής**

##### **Διαφοροποίηση ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή**

Η μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες και δεξιότητες που έχει ο μαθητής αλλά περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες του σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα κατά το χρονικό διάστημα που λαμβάνει χώρα η διδασκαλία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή αφορά την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο μάθησης όπου ο μαθητής, με υποστήριξη και βοήθεια, μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο σημείο θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή (Παντελειάδου, 2008).

##### **Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή**

Σύμφωνα με τον Brandt (1998), οι δύο βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τα κίνητρα μάθησης των μαθητών είναι: τα ενδιαφέροντα τους και η δυνατότητα επιλογής να επιλέξουν μόνοι τους τη θεματική περιοχή με την οποία θέλουν να ασχοληθούν. «Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών: **α)** βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα δικά τους ενδιαφέροντα, **β)** τους δίνει τη δυνατότητα να



αξιοποιήσουν στο σχολείο ο,τι γνώσεις έχουν ήδη από τα δικά τους ενδιαφέροντα και γ) ανατροφοδοτεί τα κίνητρά τους για μάθηση» (Παντελειάδου, 2008, σελ.11).

Ο/Η εκπαιδευτικός συμπεριλαμβάνοντας τα ενδιαφέροντα των μαθητών του/της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επιτυγχάνει τη γεφύρωση των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών των παιδιών με το περιεχόμενο της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός τονώνει-ενισχύει τα προσωπικά εσωτερικά κίνητρα μάθησης των μαθητών και τους παρέχει τη δυνατότητα να ασχοληθούν με πτυχές ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος που προτιμούν οι ίδιοι (Καραγεώργου, 2008).

### **Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ (στυλ μάθησης) του μαθητή**

Σε κάθε σχολική τάξη, ο κάθε μαθητής έχει ένα ιδιαίτερο προσωπικό μαθησιακό στυλ-προφίλ μάθησης. Πολλοί μαθητές είναι οπτικοί τύποι και κατά τη διάρκεια επεξεργασίας μιας μαθησιακής ενότητας βοηθιούνται από τη χρήση εικόνων, διαγραμμάτων και σχετικών παραδειγμάτων. Επίσης, άλλοι μαθητές είναι ακουστικοί ή κιναισθητικοί τύποι, και έχουν αντίστοιχα ανάγκη από ακουστικά ερεθίσματα ή ευκαιρίες όπου θα αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητές τους. Άλλοι πάλι μαθητές, είναι αναλυτικοί ή ολικοί τύποι. Όπως σημειώνει ο Winebrenner (1996) οι αναλυτικοί τύποι χρειάζονται μια διδασκαλία όπου τα βήματα και η πορεία της θα είναι λογικά και ξεκάθαρα προσδιορισμένα. Αντίθετα οι ολικοί τύποι αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία το σύνολο της διδασκαλίας και μπορούν να πραγματοποιούν συνδέσεις του περιεχομένου της διδασκαλίας με άλλες μαθησιακές περιοχές. Επιπλέον, πολλοί μαθητές προτιμούν να δουλεύουν είτε ατομικά είτε στα πλαίσια μιας ομάδας. Κατά τον Winebrenner (1996), ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να προσφέρει στους μαθητές του/της περισσότερους από έναν τρόπους α) παρουσίασης του περιεχομένου της διδασκαλίας (ποσοτικό, αισθητηριακό, εμπειρικό), β) οργάνωσης του (από το όλο στο μέρος και από το μέρος στο όλο), και γ) επεξεργασίας του (Καραγεώργου, 2008).

### **Άξονας Β': Αναλυτικό Πρόγραμμα**

#### **Διαφοροποίηση του περιεχομένου**

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά εκείνες τις ενέργειες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη αναφορικά με το τι ακριβώς χρειάζεται να μάθουν οι μαθητές και με τον τρόπο τον οποίο θα αποκτήσουν πρόσβαση στη συγκεκριμένη πληροφορία. Η νέα πληροφορία παρουσιάζεται μέσα από μια ευρεία



γκάμα μεθόδων και στρατηγικών ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών όπως τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους, τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και το μαθησιακό τους στυλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθησιακοί στόχοι παραμένουν σταθεροί (Αργυρόπουλος, 2013). Σύμφωνα με την Παντελειάδου (2008) και την Καραγεώργου (2008), η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας αφορά τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω, του μαθησιακού αντικειμένου και του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω, στο πως θα αποκτήσουν οι μαθητές πρόσβαση σε αυτό.

### **Διαφοροποίηση της διαδικασίας**

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας συνδέεται με τις επιλογές που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο θα επεξεργαστούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η Hart (1992) σημειώνει ότι η διαφοροποίηση της διαδικασίας αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και στις στρατηγικές-μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013). Στη φάση αυτή ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός.

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας περικλείει τους τρόπους εκείνους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές και στο πλαίσιο του σχολείου, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν στην κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας μπορεί να υλοποιηθεί είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, είτε με βάση τα ενδιαφέροντά του ή είτε με βάση το μαθησιακό του στυλ (Παντελειάδου, 2008).

### **Διαφοροποίηση αποτελέσματος-τελικού προϊόντος μάθησης**

Με τον όρο «προϊόν μάθησης» νοείται η παράγωγή και η επίδειξη των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση του προϊόντος έγκειται στο γεγονός ότι ο κάθε μαθητής επιλέγει με βάση τα ενδιαφέροντα του, το μαθησιακό προφίλ και το ακαδημαϊκό του επίπεδο, τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει τις γνώσεις που απέκτησε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Heacox, 2009) (όπ. αναφ. στο Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος συνδέεται με την τελική εργασία την οποία καλούνται να παρουσιάσουν οι μαθητές. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί το μέσο αξιολόγησης των μαθητών. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός καλείται να προσφέρει στους μαθητές του/της επιλογές ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής θα παρουσιάσει την εργασία του (δραματοποίηση, τραγούδι, κατασκευές κ.ά.) (Καραγεώργου, 2008).

### 3.4 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

- **Ένα ασφαλές και καλά οργανωμένο περιβάλλον της τάξης**, όπου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών θα επικρατεί ο αμοιβαίος σεβασμός, η ελευθερία έκφρασης διαφόρων αποριών αναφορικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η ευελιξία στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, για να εναρμονιστεί με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Καραγεώργου, 2008).
- **Επιλογή σαφών και ξεκάθαρων στόχων**. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι καλό να γνωστοποιεί στους μαθητές του/της τους στόχους της διδασκαλίας του/της, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να μπορούν να εστιάζουν-να επικεντρώνονται στους στόχους αυτούς και να μην ξεφεύγουν από την πορεία της διδασκαλίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στόχοι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι διαφορετικοί για κάθε μαθητή. Μπορεί να τροποποιούνται σε κάποιο βαθμό, αλλά κατά κύριο λόγο η κεντρική ιδέα παραμένει σταθερή. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει τους μαθητές του/της να επιτυγχάνουν τους στόχους (Καραγεώργου, 2008).
- **Επαναπροσδιορισμός της διαδικασίας της αξιολόγησης**. Όπως υποστηρίζει ο Earl (2003), η αξιολόγηση είναι το μέσο-το εργαλείο το οποίο πληροφορεί τον/την εκπαιδευτικό για την πορεία της διδασκαλίας και το βαθμό επίτευξης των στόχων και της μάθησης. Η αξιολόγηση είναι καλό να είναι συνεχής και να προέρχεται από το δάσκαλο, τους μαθητές ή να είναι αυτό-αξιολόγηση, και να έχει πολλές και ποικίλες μορφές. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές θα μπορούν να κατανοήσουν και να παρατηρήσουν αν

έχουν αναπτυχτεί και κατανοηθεί επαρκώς οι έννοιες της διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2008).

- **Ευέλικτη ομαδοποίηση.** Σύμφωνα με την Tomlinson (2008), η ευέλικτη ομαδοποίηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν τον εαυτό τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και συνεργασίας αλλά δίνει και τη δυνατότητα στον/στην ίδιο/ίδια εκπαιδευτικό να παρατηρεί τους μαθητές του/της σε διαφορετικά σχήματα (ατομικά/ ομαδοσυνεργατικά) και ρόλους μέσα στην τάξη. Η ευέλικτη ομαδοποίηση προστατεύει τις ομάδες των μαθητών από την απόδοση χαρακτηρισμών του είδους «αδύνατοι ή καλοί μαθητές» (Καραγεώργου, 2008).

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Μέθοδος

### 4.1 Η διαδικασία διεξαγωγής της Έρευνας

Η έρευνα (research) είναι μια διαδικασία, ένα σύνολο σταδίων/βημάτων που στοχεύει στη συγκέντρωση και στην ανάλυση πληροφοριών/δεδομένων για ένα φαινόμενο ή θέμα. Η έρευνα αποτελείται από τρία στάδια/βήματα. Το πρώτο στάδιο αφορά το ερώτημα που θέτει και επιθυμεί να μελετήσει ο ερευνητής, το δεύτερο στάδιο αφορά τη συγκέντρωση δεδομένων που θα βοηθήσουν τον ερευνητή να δώσει μια απάντηση στο ερώτημα του, και το τρίτο στάδιο αφορά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων/ευρημάτων που απαντούν στο συγκεκριμένο ερώτημα (Creswell, 2011).

Η διαδικασία της έρευνας (process of research) αποτελείται από έξι στάδια/βήματα. Κατά τον Creswell (2011) τα στάδια/βήματα είναι τα ακόλουθα:

1. **Η αναγνώριση του ερευνητικού ερωτήματος/προβλήματος (indentifying a research problem).** Στο συγκεκριμένο στάδιο, προσδιορίζεται το περιεχόμενο του προβλήματος και η πτυχή στην οποία θα εστιάσει την προσοχή του ο ερευνητής.
2. **Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (reviewing the literature).** Το στάδιο αυτό αφορά τον εντοπισμό, από τον ερευνητή, επιστημονικών άρθρων, βιβλίων, περιοδικών και δημοσιεύσεων για το ερώτημα/πρόβλημα που μελετά.
3. **Ο προσδιορισμός του σκοπού της έρευνας (purpose statement).** Η δήλωση του σκοπού της έρευνας αποτελεί μια αναδιατύπωση του προβλήματος/του ερευνητικού ερωτήματος που μελετάται. Η δήλωση αυτή αναδεικνύει το λόγο για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα.
4. **Η συγκέντρωση των δεδομένων (collecting data).** Στο στάδιο αυτό ο κάθε ερευνητής προβαίνει σε διαδικασίες εντοπισμού και επιλογής ατόμων που θα συμμετέχουν στην έρευνα, εξασφαλίζει την άδεια/συγκατάθεση τους για συμμετοχή στην έρευνα και συλλέγει/συγκεντρώνει δεδομένα μέσω ερωτήσεων που θέτει στα άτομα ή μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς τους.
5. **Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων (analyzing and interpreting the data).** Στο στάδιο αυτό, ο ερευνητής καταλήγει σε συμπεράσματα αναλύοντας τα ευρήματα του. Αφού, λοιπόν, ο ερευνητής παρουσιάσει/συνοψίσει με όποιο

τρόπο επιθυμεί τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, ακολουθεί η ερμηνεία τους για να δοθεί μια απάντηση στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα.

6. **Η αναφορά και η αξιολόγηση της έρευνας (reporting and evaluating research).** Η αναφορά της έρευνας περιλαμβάνει αποφάσεις αναφορικά τη δομή και συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς. Η αξιολόγηση της έρευνας σχετίζεται με την ποιοτική εκτίμηση της μελέτης σύμφωνα με κριτήρια που θέτει η ακαδημαϊκή κοινότητα.

#### 4.1.1 Ορισμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Ο κάθε ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει την έρευνα με δύο τρόπους, μέσω μιας ποιοτικής ή ποσοτικής μελέτης. Η επιλογή της προσέγγισης-ποιοτικής ή ποσοτικής-ποικίλει ανάλογα με το είδος του προβλήματος που μελετά ο ερευνητής κάθε φορά, αλλά και διαμορφώνει τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει ο ερευνητής σε κάθε στάδιο της έρευνας.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο έντονο το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη χρήση της ποιοτικής έρευνας/προσέγγισης (qualitative research) στο ερευνητικό πεδίο. Ωστόσο, μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει τη σύγχυση και την ασάφεια που επικρατεί σχετικά με το τι σημαίνει ποιοτική έρευνα. Οι Denzin και Lincoln (2005) προσπάθησαν να οριοθετήσουν το περιεχόμενο του όρου «ποιοτική έρευνα». Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτούς, «η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα, η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Η δραστηριότητα αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σ' αυτά» (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010, σελ. 29).

Κατά τον Creswell (2011), η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος έρευνας στην οποία ο ερευνητής στηρίζεται στις απόψεις που εκφέρουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι κατά βάση γραπτά κείμενα/ γραπτός λόγος που έχει παραχθεί από τους συμμετέχοντες. Για το λόγο αυτό η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία που διεξάγεται με τρόπο μεροληπτικό και υποκειμενικό.

Η συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία αποτελείται από τα παρακάτω στάδια (Creswell, 2011):

- A) Προσδιορισμός συμμετεχόντων και τοποθεσίας/ων διεξαγωγής της έρευνας.
- B) Εξασφάλιση πρόσβασης στο χώρο/στους χώρους διεξαγωγής της έρευνας.
- Γ) Καθορισμός του είδους των δεδομένων που θα συγκεντρώσει ο ερευνητής.
- Δ) Σύνταξη εντύπων συγκέντρωσης δεδομένων.
- Ε) Εφαρμογή διαδικασίας συλλογής συγκέντρωσης δεδομένων με βάση τις αρχές της ηθικής.

Εκτός, όμως, από την ποιοτική προσέγγιση ενός ερευνητικού προβλήματος, υπάρχει και η ποσοτική. Στην ποσοτική έρευνα (quantitative research), τα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής είναι μικρού εύρους, τα δεδομένα που συλλέγει εκφράζονται ποσοτικά μέσω της επιστήμης της Στατιστικής, επομένως η έρευνα διεξάγεται με αντικειμενικότητα και αμεροληψία (Creswell, 2011).

#### **4.1.2 Κοινά σημεία και διαφορές ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας**

Στην ενότητα αυτή, θα γίνει αναφορά σε κάποια κοινά σημεία αλλά και σε σημαντικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν την ποιοτική από την ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Yilmaz (2013), η ποιοτική και ποσοτική έρευνα διαφέρουν σε θεωρητική και μεθοδολογική βάση. Το θεωρητικό πλαίσιο κάθε προσέγγισης και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο ποιοτικός-ποσοτικός ερευνητής ποικίλουν. Στα προκαθορισμένα σχέδια (ποσοτικά), η πραγματικότητα θεωρείται ενιαία και απτή. Οι μεταβλητές μπορούν να προσδιοριστούν και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα τους να μετρηθεί. Αντίθετα, στα ευέλικτα σχέδια (ποιοτικά), η πραγματικότητα είναι πολλαπλή και κοινωνικά κατασκευασμένη. Οι μεταβλητές είναι πολύπλοκες και αλληλένδετες μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να μετρηθούν από τον ερευνητή (Yilmaz, 2013). Ακόμα, στην ποσοτική έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις είναι συγκεκριμένες και περιορισμένες ενώ στην ποιοτική τείνουν να είναι πιο γενικά και να διαθέτουν ένα μεγαλύτερο εύρος.

Επιπλέον, και στις δύο προσεγγίσεις, τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής συγκεντρώνει δεδομένα όπως για παράδειγμα συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, έγγραφα κ.ά. (Creswell, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με το Robson (2010), εντοπίζονται βασικές διαφορές στις ερευνητικές στρατηγικές. Στα προκαθορισμένα σχέδια, για τη συλλογή δεδομένων από τον ερευνητή, χρησιμοποιείται η μέθοδος του πειράματος. Αντίθετα, στα ευέλικτα σχέδια, παραδοσιακές ερευνητικές στρατηγικές είναι οι μελέτες περίπτωσης, οι εθνογραφικές μελέτες και οι μελέτες Θεμελιωμένης Θεωρίας (Robson, 2010).

Ακόμα, στην ποσοτική έρευνα, ο ερευνητής χρησιμοποιεί το εργαλείο κάποιου άλλου ερευνητή και συγκεντρώνει κατά βάση κλειστές πληροφορίες. Τα δεδομένα συγκεντρώνονται μέσω εργαλείων με προκαθορισμένες ερωτήσεις και είναι ποσοτικά/αριθμητικά. Οι πληροφορίες συγκεντρώνονται από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων. Στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής βασίζεται σε συνεντεύξεις ή/και παρατηρήσεις, οι οποίες δεν περιορίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων, δεν χρησιμοποιεί το εργαλείο κάποιου άλλου ερευνητή και συγκεντρώνει δεδομένα με ερωτήσεις ανοιχτού κι όχι κλειστού τύπου. Οι πληροφορίες συγκεντρώνονται από ένα μικρό σύνολο ατόμων (Creswell, 2011).

Κλείνοντας, τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής χρειάζεται άδειες για να ξεκινήσει να μελετάει το φαινόμενο που τον απασχολεί. Η ποιοτική έρευνα διαφοροποιείται λίγο στο σημείο αυτό, διότι, απαιτείται περισσότερη πρόσβαση στην τοποθεσία αυτή. Ο ερευνητής πηγαίνει στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας είτε για να πάρει συνεντεύξεις από τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα είτε για να τα παρατηρήσει. Επειδή η διαδικασία αυτή είναι αρκετά χρονοβόρα, απαιτείται ένα μεγαλύτερο επίπεδο παραμονής στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας (Creswell, 2011).

## **4.2 Περιπτώσιολογικές μελέτες**

### **4.2.1 Μελέτες περίπτωσης (case studies)**

Οι «μελέτες περίπτωσης» αποτελούν μια ερευνητική στρατηγική, μία προσέγγιση στην έρευνα ευέλικτου σχεδίου. Η στρατηγική αυτή επικεντρώνεται σε μια περίπτωση αυτή καθαυτή (περίπτωση ενός ατόμου, μιας ομάδας κ.ά.), λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη και το πλαίσιο της. Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει ποικίλες μεθόδους συλλογής δεδομένων. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι σχεδόν πάντα ποιοτικά, χωρίς να αποκλείονται και τα ποσοτικά δεδομένα σε ορισμένες περιπτώσεις (Robson, 2010).

Κατά τον Yin (1981, 1994) «η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης» (Robson, 2010, σελ. 212).

#### 4.2.2 Τύποι μελετών περίπτωσης

Όπως υποστηρίζει ο Robson (2010), η «περίπτωση» μπορεί να περιλαμβάνει σχεδόν οτιδήποτε, από ένα μεμονωμένο άτομο έως μια ομάδα, ένα θεσμό, μια κοινότητα, ένα θεσμό, μια σχέση. Το μεμονωμένου άτομο αποτελεί την πιο απλή μορφή μελέτη περίπτωσης. Παρακάτω ακολουθούν κάποιοι βασικοί τύποι μελέτης περίπτωσης σύμφωνα με τον Hakim (1987) (όπ. αναφ. στο Robson, 2010).

Κάποιοι σημαντικοί/κύριοι τύποι μελετών είναι οι ακόλουθοι:

- Η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης: στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται μια λεπτομερή αναφορά για ένα άτομο/πρόσωπο.
- Σύνολο μεμονωμένων περιπτώσεων: στη συγκεκριμένη περίπτωση μελετάται ένα μικρό αριθμητικά σύνολο ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά.
- Η μελέτη κοινότητας: στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αναλύονται οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ατόμων της κοινότητας.
- Η μελέτη κοινωνικής ομάδας.
- Οι μελέτες οργανισμών και θεσμών.
- Οι μελέτες γεγονότων, ρόλων και σχέσεων.

#### 4.2.3 Ορισμός μελετών περίπτωσης στην παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν τρεις περιπτωσιολογικές μελέτες. Ως περιπτώσεις ορίζονται οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής αγωγής), σε μία τάξη συνδιδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσφέρει παράλληλη στήριξη σε μαθητή/μαθήτρια με κάποια αναπηρία ή/και ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί έχουν κοινό σημείο αναφοράς τον μαθητή/μαθήτρια με κάποια αναπηρία ή/και ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Παρακάτω ακολουθούν οι τρεις περιπτωσιολογικές μελέτες.

##### 4.2.3.1 Περιπτωσιολογική μελέτη Α- Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

###### -Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη σχολική βαθμίδα του δημοτικού. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή, με συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο δύο συν τη διάρκεια της εξομοίωσης. Η συνολική εκπαιδευτική του εμπειρία είναι 25 έτη. Ο συγκεκριμένος



εκπαιδευτικός έχει αναλάβει την τρίτη τάξη σε ένα δημοτικό σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι συνολικά 15 μαθητές. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε ένα μαθητή και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι κάτοχος πτυχίου στην ειδική αγωγή, με τέσσερα συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική εκπαιδευτική της εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι τέσσερις μήνες. Η συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει αναλάβει να προσφέρει παράλληλη στήριξη σε ένα μαθητή τρίτης τάξης δημοτικού και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **-Προφίλ μαθητή**

Ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη είναι ένα αγόρι, εννέα ετών, το οποίο φοιτά στην τρίτη δημοτικού. Ο μαθητής έχει αυτισμό μέσης λειτουργικότητας και αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή, ο ίδιος χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να φορέσει το μπουφάν του. Οι εκπαιδευτικοί του δίνουν προφορικές οδηγίες για να βάλει το ένα μανίκι και μετά το άλλο. Επίσης τον παροτρύνουν να ανοίξει την τσάντα του και να βγάλει τα βιβλία και τα τετράδια του. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του δείχνει πώς να τοποθετεί τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και να σχηματίζει τη λέξη στον αέρα). Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ο μαθητής ήταν ενεργά εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Έφερε εις πέρας τις ασκήσεις που έπρεπε να λύσει όπως όλα τα παιδιά και μάλιστα χωρίς μεγάλη χρονική καθυστέρηση. Απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις, είτε σωστά είτε λανθασμένα, που του έθετε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, έγραφε τις ασκήσεις του και έλυne τις μαθηματικές πράξεις κυρίως αφαίρεσης, πρόσθεσης, πολλαπλασιασμού. Ωστόσο, τις εκφωνήσεις του σχολικού βιβλίου του τις διάβαζε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος η διάσπαση προσοχής ήταν αρκετά έντονη, κουραζόταν πολύ εύκολα, σηκωνόταν από την καρέκλα του κι έτρεχε ή περπατούσε δίπλα στο θρανίο του, έκλεγε και φώναζε. Μερικές φορές δεν ήθελε να λύσει κάποια άσκηση, αλλά με συνεχή παρότρυνση από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης

προχωρούσε στην επίλυση της. Στις δραστηριότητες της τάξης, παρόλο που ήταν κοινές για όλα τα παιδιά, ο μαθητής εργαζόταν πάνω σε αυτές μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, στο δικό του θρανίο, στο πίσω μέρος της σχολικής αίθουσας. Δεν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεργαζόταν στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Δεν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτόν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Οι εργασίες που υλοποίησε ο μαθητής ήταν όμοιες με αυτές των υπόλοιπων παιδιών. Όλοι επίλυσαν το ίδιο επαναληπτικό κριτήριο μαθηματικών. Ο μαθητής ανταποκρίθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό στις ασκήσεις που έπρεπε να επιλύσει. Έλυσε όλες τις ασκήσεις μέσα στα χρονικά πλαίσια της διδακτικής ώρας, πραγματοποιούσε προσθέσεις αφαιρέσεις και πολλαπλασιασμούς. Δεν γνώριζε πολύ καλά την προπαίδεια. Μόνο την προπαίδεια του ένα, δύο, τρία και τέσσερα είχε μάθει. Και πάλι συναντούσε δυσκολίες στο να τις θυμηθεί κατά την επίλυση των αριθμητικών πράξεων. Ακόμη, πολλές φορές έκανε λάθος στις αριθμητικές πράξεις αλλά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης διόρθωνε τα λάθη του. Η εργασία του μαθητή ήταν κατάλληλη για την ηλικία του και ανταποκρινόταν στις αρχές του αναλυτικού προγράμματος.

#### **4.2.3.2 Περιπτωσιολογική μελέτη Β- Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου**

##### **-Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών**

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη σχολική βαθμίδα του δημοτικού. Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή, με τέσσερα συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική εκπαιδευτική της εμπειρία είναι 13 έτη και δύο μήνες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει αναλάβει την πρώτη τάξη σε ένα δημοτικό σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι συνολικά 20 μαθητές. Η εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε μία μαθήτρια και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δεν συμπλήρωσε τη φόρμα/ερωτηματολόγιο που δόθηκε στα πλαίσια της έρευνας. Κατά συνέπεια δεν μπορεί να γίνει καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων.

### **-Προφίλ μαθητή**

Η μαθήτρια που δέχεται παράλληλη στήριξη είναι ένα κορίτσι, επτά ετών, το οποίο φοιτά στην πρώτη δημοτικού. Η μαθήτρια έχει νοητική καθυστέρηση και παρουσιάζει δυσκολίες επικοινωνίας και προβλήματα λόγου. Όσον αφορά τη γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριας, η ίδια χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να φορέσει το μπουφάν της. Οι εκπαιδευτικοί της δίνουν προφορικές οδηγίες για να βάλει το ένα μανίκι και μετά το άλλο. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, η μαθήτρια χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να γράψει μια λέξη οι εκπαιδευτικοί δίνουν προφορική καθοδήγηση, όπως πιάσε το μολύβι σταθερά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις). Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, η μαθήτρια ήταν άλλοτε ενεργά εμπλεκόμενη κατά τη διάρκεια του μαθήματος κι άλλοτε παθητικά εμπλεκόμενη. Την πρώτη ημέρα της παρατήρησης έφερε εις πέρας τις δραστηριότητες (γραφή και ζωγραφική) που είχε να υλοποιήσει, ενώ κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρατήρησης ήταν παθητικά εμπλεκόμενη, με παρότρυνση της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης υλοποιούσε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης, παρουσίαζε έντονη διάσπαση προσοχής (έβγαινε έξω από την τάξη, πήγαινε καθόταν δίπλα στην εκπαιδευτικό της τάξης ή τους συμμαθητές του, ζητούσε να φάει το κολατσιό που είχε για το διάλειμμα). Ακόμη, ο προφορικός λόγος ήταν περιορισμένος, το παιδί με νεύματα κυρίως ζητούσε κάτι ή έδειχνε κάτι στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η μαθήτρια δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες της τάξης όπως όλα τα παιδιά. Η μόνη επαφή ήταν να ακούει ότι διαβάζει η εκπαιδευτικός της τάξης ή τα υπόλοιπα παιδιά. Ακολουθούσε το δικό της εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Επιπλέον, η μαθήτρια εργαζόταν μόνη της με τη συνεχή υποστήριξη από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η μαθήτρια δεν συνεργαζόταν με τους συμμαθητές της καθόλου. Δεν δόθηκε κάποια ευκαιρία για συνεργασία, είχε αποκλειστική συνεργασία με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Τέλος, οι εργασίες που υλοποιούσε μερικές φορές ήταν ίδιες με αυτές των συμμαθητών της και μερικές φορές ήταν τελείως διαφοροποιημένες.

### **4.2.3.3 Περιπτώσιολογική μελέτη Γ-Νηπιαγωγείο**

#### **-Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών**

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη σχολική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή με συνολικά τέσσερα έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική εκπαιδευτική της εμπειρία είναι 12 έτη και έξι μήνες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει αναλάβει το ολοήμερο τμήμα του 9<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Κατερίνης. Ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι συνολικά 22 μαθητές. Η εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε ένα μαθητή και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή, με τέσσερα συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει αναλάβει να προσφέρει παράλληλη στήριξη σε δυο μαθητές, ο ένας εκ των οποίων είναι η μελέτη περίπτωσης που μελετάται στην παρούσα έρευνα, και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρίσκεται στο νηπιαγωγείο μόνο δύο ημέρες την εβδομάδα, κάθε Τρίτη και Πέμπτη.

### **-Προφίλ μαθητή**

Ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη είναι ένα αγόρι, πέντε ετών και πηγαίνει μεγάλα νήπια. Ο μαθητής έχει προβλήματα ακοής και φορά κοχλιακό εμφύτευμα. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή, ο μαθητής δεν χρειάζεται καθόλου υποστήριξη, μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί μόνος του, συμμετέχει σε παιχνίδια με τα άλλα παιδιά κανονικά χωρίς να αντιμετωπίζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία. Αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνει την καινούργια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση (π.χ. για να φτιάξει ένα πύργο οι εκπαιδευτικοί του δίνουν προφορική καθοδήγηση, όπως βαλε το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο. Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο μαθητής δεν έχει κάποιο γνωστικό πρόβλημα. Συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Η μόνη υποστήριξη που έχει ανάγκη είναι η πιο αργή εκφορά του λόγου και καμιά φορά η επεξήγηση της δραστηριότητας. Ακόμη, ο μαθητής έχει μυωπία και φορά γυαλιά. Ο μαθητής ήταν ενεργά εμπλεκόμενος κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Απαντούσε στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του. Ωστόσο οι απαντήσεις που έδινε ήταν μονολεκτικές ή μικρές προτάσεις το πολύ πέντε λέξεων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της μια δραστηριότητας, πήγε για δέκα λεπτά και ξάπλωσε

σε έναν καναπέ διότι τον ζάλισαν οι φωνές των συμμαθητών του. Το παιδί φορά κοχλιακό εμφύτευμα κι όταν στο περιβάλλον υπάρχει φασαρία αυτό του δημιουργεί ζαλάδα. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν δίπλα στο παιδί το διάστημα αυτό. Το παρότρυνε να βγούνε στην αυλή για να ηρεμήσει και να πάρει καθαρό αέρα αλλά το παιδί αρνήθηκε. Επίσης, και οι δύο εκπαιδευτικοί, ζήτησαν από τα υπόλοιπα παιδιά να μην φωνάζουν πάρα πολύ. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεργαζόταν με τους συμμαθητές του. Του δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσει μαζί τους, να τους απευθύνει ερωτήσεις, να απαντήσει σε δικές τους, να τους παρουσιάσει το αγαπημένο του παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν δίπλα στο παιδί για να του επαναλαμβάνει κυρίως τις ερωτήσεις που έθετε η νηπιαγωγός της τάξης έτσι ώστε να τις ξανακούσει μια φορά ακόμη το παιδί. Γενικότερα, η εργασία του παιδιού ήταν όμοια με αυτή των συμμαθητών του.

#### **4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Αρχικά, το πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν η έκδοση της σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία ενέκρινε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με θέμα: «Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην εκπαίδευση». Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες (δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία) του Δήμου Κατερίνης, και πιο συγκεκριμένα σε δύο δημοτικά σχολεία και ένα νηπιαγωγείο. Έπειτα, ακολούθησε ο εντοπισμός των αντίστοιχων σχολικών μονάδων/σχολείων, όπου υπήρχε παράλληλη στήριξη. Αρμόδια υπηρεσία για να ενημερώσει για τις λίστες των αντίστοιχων σχολικών μονάδων ήταν η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Ωστόσο, επειδή δεν υπήρχε άμεση εξυπηρέτηση από την υπηρεσία έγινε αναζήτηση των σχολικών μονάδων στο διαδίκτυο. Αφού λοιπόν, έγινε ο εντοπισμός των συγκεκριμένων σχολείων, ξεκίνησε η διαδικασία αναζήτησης για τα τρία σχολεία που θα δεχτούν να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα. Πριν την έναρξη της έρευνας, έγινε ενημέρωση των αντίστοιχων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των οποίων οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Αφού συμφώνησαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, πραγματοποιήθηκε ο προγραμματισμός για τις δύο παρατηρήσεις που έλαβαν χώρα

στις τάξεις συνδιδασκαλίας και έγινε η διανομή εγγράφων/ερωτηματολογίων προς συμπλήρωση από τους δυο εκπαιδευτικούς της τάξης (γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης). Η παρατήρηση έλαβε χώρα σε δύο διαφορετικές ημέρες στα μέσα Φεβρουαρίου, κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του εκάστοτε σχολείου, και αφορούσε την παρακολούθηση μιας διδακτικής ώρας (στο δημοτικό μία διδακτική ώρα και στο νηπιαγωγείο μια ολοκληρωμένη δραστηριότητα). Χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένη προκαθορισμένη κλείδα παρατήρησης. Τα έγγραφα/ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση οι εκπαιδευτικοί τα επέστρεψαν μέσα στο χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαΐου. Αφού συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από τις κλείδες παρατήρησης και τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Τα έγγραφα/ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς για να τα συμπληρώσουν, είχε προγραμματιστεί να δοθούν δύο φορές σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώσουν το έγγραφο/ερωτηματολόγιο μόνο μία φορά.

#### **4.4 Εργαλεία**

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων είναι παρατήρηση και τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για να τα συμπληρώσουν.

##### **4.4.1 Παρατήρηση (Observation)**

Η παρατήρηση είναι μια από τις πιο συχνές χρησιμοποιούμενες μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων. Η παρατήρηση είναι μία άμεση διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, αφού ο ερευνητής/παρατηρητής είναι αυτός που διεξάγει την παρατήρηση των ανθρώπων και του χώρου στον τόπο της έρευνας (Creswell, 2011).

Όπως κάθε ερευνητικό εργαλείο η παρατήρηση έχει κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα. Η καταγραφή των πληροφοριών όπως εμφανίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο, η ουσιαστική μελέτη της συμπεριφοράς καθώς και οι ποικίλες εκφάνσεις της είναι κάποια από τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης. Ωστόσο, η παρατήρηση έχει και μερικά μειονεκτήματα. Στην παρατήρηση ο ερευνητής περιορίζεται στους χώρους και τις καταστάσεις στις οποίες αποκτά πρόσβαση. Όπως προκύπτει, η παρατήρηση ως μέθοδος συγκέντρωσης δεδομένων απαιτεί ιδιαίτερα ανεπτυγμένες

δεξιότητες ακρόασης και μεγάλη προσοχή στις οπτικές λεπτομέρειες (Creswell, 2011).

#### 4.4.1.1 Οι ρόλοι παρατήρησης

Στη διαδικασία της παρατήρησης ο ερευνητής είναι ικανός να υιοθετεί διαφορετικούς ρόλους. Κάποιοι από αυτούς τους ρόλους είναι οι ακόλουθοι:

- **Ο ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή:** ο συμμετέχων παρατηρητής (participant observer) συμμετέχει σε δραστηριότητες στο χώρο που διεξάγει την έρευνα. Καθώς συμμετέχει στις ποικίλες δράσεις, παράλληλα καταγράφει και τις πληροφορίες που χρειάζεται να συλλέξει για την έρευνα του. Ωστόσο, επειδή είναι δύσκολο να κρατά κανείς σημειώσεις την ώρα που συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα, ίσως χρειαστεί να περιμένει να καταγράψει τις παρατηρήσεις και σημειώσεις του αφού αποχωρήσει από τον τόπο της έρευνας (Creswell, 2011).
- **Ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή:** με τον όρο αμέτοχο παρατηρητή (nonparticipant observer) νοείται ο παρατηρητής ο οποίος κρατά σημειώσεις χωρίς να συμμετέχει στις δράσεις που συμβαίνουν στο χώρο της έρευνας (Creswell, 2011). Ο αμέτοχος παρατηρητής αποστασιοποιείται από την όλη δραστηριότητα που εκτυλίσσεται μπροστά του. Κάθεται σε μια άκρη και παρατηρεί τα όσα συμβαίνουν γύρω του.
- **Ο ρόλος του μεταβαλλόμενου παρατηρητή (changing observational role):** ο συγκεκριμένος ρόλος δίνει τη δυνατότητα στον κάθε παρατηρητή να προσαρμόζει το ρόλο του μέσα στον τόπο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή, ο παρατηρητής μπορεί να είναι αμέτοχος από την όλη διαδικασία και στη συνέχεια, σταδιακά, να εμπλέκεται ως συμμετέχων (Creswell, 2011).

#### 4.4.1.2 Διεξαγωγή παρατήρησης στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα από τα εργαλεία συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι η παρατήρηση. Η παρατήρηση αφορούσε τον τρόπο διδασκαλίας ενός μαθήματος (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά) στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (πρώτη και τρίτη δημοτικού) σε τμήμα με παράλληλη στήριξη και μιας ολοκληρωμένης δραστηριότητας σε νηπιαγωγείο με παράλληλη



στήριξη. Αρχικά, λοιπόν, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η παρατήρηση, έπρεπε να δοθεί άδεια πρόσβασης στα σχολεία. Ήρθα, λοιπόν, σε επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς της τάξης για να τους ενημερώσω για το λόγο τον οποίο επιθυμώ να πραγματοποιήσω την παρατήρηση και να τους δώσω τις αντίστοιχες άδειες. Αφού, συμφώνησαν ο έκαστος διευθυντής της σχολικής μονάδας και οι δυο εκπαιδευτικοί της τάξης, προγραμματίστηκαν οι ημέρες που θα πραγματοποιούνταν η παρατήρηση. Η παρατήρηση σε κάθε σχολείο έλαβε χώρα δυο διαφορετικές ημέρες στο χρονικό διάστημα του Φεβρουαρίου. Τα σχολεία που επιλέχτηκαν για τη διεξαγωγή της παρατήρησης ήταν δύο δημοτικά και ένα νηπιαγωγείο. Η κάθε παρατήρηση διήρκεσε όσο μια διδακτική ώρα. Αντικείμενο της παρατήρησης ήταν ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος από τους δυο εκπαιδευτικούς (γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης), οι τυχόν διαφοροποιήσεις του προγράμματος διδασκαλίας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και έμμεσα οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με το παιδί και του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς. Η στάση του παρατηρητή που τηρήθηκε ήταν μη συμμετοχική. Ο παρατηρητής καθόταν σε μια άκρη της αίθουσας, όχι παρά πολύ κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μην του προκαλέσω κάποια ανησυχία ή διάσπαση προσοχής. Ωστόσο, στην περίπτωση του Α Δημοτικού Σχολείου, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάστηκε από την παρουσία του παρατηρητή-ερευνητή μέσα στην τάξη. Παρουσίαζε έντονη ανησυχία και διάσπαση προσοχής. Κατά την αποχώρησης από τη αίθουσα, ο ερευνητής ευχαρίστησε τους δυο εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου για τη συνδρομή τους στην έρευνα.

#### **4.4.1.3 Η κλείδα παρατήρησης**

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε μια προκαθορισμένη κλείδα παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα Α) για να καταγράφουν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που προέκυψαν. Στο πρώτο μέρος της κλείδας παρατήρησης καταγράφονται στοιχεία όπως το σχολείο, η τάξη, το όνομα του μαθητή, του παρατηρητή και της ημερομηνίας της παρατήρησης. Έπειτα, ακολουθεί η πορεία της δραστηριότητας που στην τάξη και τα μέρη της (αφόρμηση, κύριο μέρος και αξιολόγηση). Στην κλείδα παρατήρησης, καταγράφονται η διδασκαλία όπως αυτή υλοποιήθηκε για όλους τους μαθητές και τις τυχόν διαφοροποιήσεις που έλαβαν χώρα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση της παρατήρησης και των διαφοροποιήσεων που υλοποιήθηκαν, από τον παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν το βαθμό εμπλοκής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία (ενεργά/παθητικά εμπλεκόμενος, παρουσίαζε διάσπαση προσοχής), τον τρόπο εργασίας του μαθητή (συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό/συμμαθητές), το είδος των δραστηριοτήτων που έκανε ο μαθητής (διαφοροποιημένες/όμοιες δραστηριότητες με τους συμμαθητές του). Ακόμη, οι ερωτήσεις, εξετάζουν το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους στόχους της διδασκαλίας (αν κατάφερε να μάθει αυτά που έπρεπε να μάθει) και την καταλληλότητα της δραστηριότητας/εργασίας σύμφωνα με την ηλικία του μαθητή.

Κλείνοντας, ακολουθεί ένας πίνακας αξιολόγησης, με κλίμακα από το 1=συμφωνώ απόλυτα έως το 5=διαφωνώ απόλυτα. Το περιεχόμενο του πίνακα αφορά το πόσο όμοια ή διαφοροποιημένη και κατάλληλη ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σχετικά με το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο ή το μάθημα στο δημοτικό για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο παρατηρητής καλείται να αξιολογήσει αν οι στόχοι, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, τα υλικά, οι μέθοδοι εργασίας, και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ίδιες/όμοιες με των υπόλοιπων συμμαθητών του. Τέλος, όσον αφορά το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο παρατηρητής καλείται να αξιολογήσει το πόσο καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι στόχοι, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας για την ηλικία του μαθητή, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά, ο χρόνος που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς.

#### **4.4.2 Έγγραφα/ερωτηματολόγια**

Στην παρούσα έρευνα για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, εκτός από την κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς της

γενικής και ειδικής αγωγής έγγραφο/ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση (βλέπε Παράρτημα Β). Για κάθε εκπαιδευτικό κάθε βαθμίδας δόθηκε ξεχωριστό έγγραφο/ερωτηματολόγιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν στα έγγραφο/ερωτηματολόγιο δραστηριότητες που είχαν ήδη εφαρμοστεί και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιούσαν στο μέλλον. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συμπληρώσουν το έγγραφο/ερωτηματολόγιο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιέγραφαν έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

#### **4.4.2.1 Έγγραφο/ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής**

Το συγκεκριμένο έγγραφο, αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να τον βοηθήσουν να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Το έγγραφο αποτελείται από τρία (3) μέρη.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος ο εκπαιδευτικός καλείται να καταγράψει τα δικά του δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζει. Τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν το φύλο, την ηλικία τους, τους μήνες/χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκουν, τις σπουδές τους, τα έτη σπουδών μετά το λύκειο, τον αριθμό των μαθητών που προσφέρουν παράλληλη στήριξη, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν, το συνολικό αριθμό μαθητών της τάξης τους και το αν έχουν εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν αυτά είναι το φύλο, η ηλικία του μαθητή, την αναπηρία ή/και την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη που παρουσιάζει ο μαθητής. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρωθούν δύο πινακάκια στα οποία αναδεικνύουν το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε θέματα

γενικότερης λειτουργικότητας του (αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) και στον τρόπο πρόσληψης της καινούργιας γνώσης.

Μετά τη συμπλήρωση των παραπάνω στοιχείων, ακολουθεί η περιγραφή μιας δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς, από οποιοδήποτε πεδίο/μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία έχει διδαχτεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και έχει διαφοροποιηθεί για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δραστηριότητα επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τίθεται ένας βασικός περιορισμός. Η δραστηριότητα πρέπει να έχει διδαχτεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην περιγραφή της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταγράψουν τον τίτλο της δραστηριότητας, το πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος, τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της δραστηριότητας, τους μαθησιακούς στόχους για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα εποπτικά μέσα και υλικά για όλους τους μαθητές, τα συμπληρωματικά εποπτικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις επιπλέον μεθόδους διδασκαλίας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, καλούνται να καταγράψουν την περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, τον τρόπο που έμπλεξαν το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας, τον τρόπο που έλαβε χώρα η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά και το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν επιπρόσθετα σχόλια.

Στο τρίτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε κλίμακα από το 1=συμφωνώ απόλυτα έως το 5=διαφωνώ απόλυτα, τις διαφοροποιήσεις που υιοθέτησαν αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το βαθμό ευκολίας χρήσης των διαφοροποιήσεων που σχεδίασαν, το βαθμό ευκολίας αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διαφοροποιήσεων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το αν χρησιμοποιούσαν ξανά τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις και το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στις διαφοροποιήσεις που εφάρμοσαν.

Όσον αφορά το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο ή το μάθημα στο δημοτικό για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν αν οι στόχοι, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν, τα υλικά, οι μέθοδοι εργασίας, και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ίδιες/όμοιες με των υπόλοιπων συμμαθητών του. Τέλος, ως προς το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν το πόσο καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι στόχοι, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας για την ηλικία του μαθητή, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά, ο χρόνος που έδωσαν στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποίησαν.

#### **4.4.2.2 Έγγραφο/ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής**

Το συγκεκριμένο έγγραφο/ερωτηματολόγιο, αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να τον βοηθήσουν να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Το έγγραφο αποτελείται από τρία (3) μέρη.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταγράψουν τα δικά τους δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζει. Τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν το φύλο, την ηλικία τους, τους μήνες/χρόνια της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, την εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκουν, τις σπουδές τους, τα έτη σπουδών μετά το λύκειο, τον αριθμό των μαθητών που προσφέρουν παράλληλη στήριξη, την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκουν, το συνολικό αριθμό μαθητών της τάξης τους και το αν έχουν εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν αυτά είναι το φύλο, η ηλικία του μαθητή, την αναπηρία ή/και την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη που παρουσιάζει ο μαθητής. Επίσης, ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρωθούν δύο πινακάκια στα οποία αναδεικνύουν το βαθμό υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε θέματα γενικότερης λειτουργικότητας του (αυτοεξυπηρέτηση, επικοινωνία/αλληλεπίδραση με άλλους, συμμετοχή σε παιχνίδια) και στον τρόπο πρόσληψης της καινούργιας γνώσης.

Μετά τη συμπλήρωση των παραπάνω στοιχείων, ακολουθεί η περιγραφή μιας δραστηριότητας από τους εκπαιδευτικούς, από οποιοδήποτε πεδίο/μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία έχει διδαχτεί σε όλα τα παιδιά της τάξης. Η δραστηριότητα επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τίθεται ένας βασικός περιορισμός. Η δραστηριότητα πρέπει να έχει διδαχτεί σε όλα τα παιδιά της τάξης και να έχει προσαρμοστεί (ή όχι) για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην περιγραφή της δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταγράψουν τον τίτλο της δραστηριότητας, το πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος, τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της δραστηριότητας, τα εποπτικά μέσα και υλικά και τις μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη, καλούνται να καταγράψουν την περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, τον τρόπο που έλαβε χώρα η αξιολόγηση των μαθησιακών. Αφού ολοκληρωθεί η περιγραφή της δραστηριότητας ζητείται από τους εκπαιδευτικούς, να καταγράψουν/περιγράψουν τις διαφοροποιήσεις που εφάρμοσαν για να συμπεριλάβουν το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στους εκπαιδευτικούς δίνονται δυο επιλογές. Οι επιλογές είναι «ναι και όχι». Αν οι μαθησιακοί στόχοι, τα εποπτικά μέσα και υλικά, οι μέθοδοι εργασίας, η πορεία της διδασκαλίας και η αξιολόγηση της δραστηριότητας ήταν όμοια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την απάντηση «ναι». Αν έχουν υλοποιήσει διαφοροποιήσεις, επιλέγουν την απάντηση «όχι» και σημειώνουν τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν επιπρόσθετα σχόλια.

Στο τρίτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε κλίμακα από το 1=συμφωνώ απόλυτα έως το 5=διαφωνώ απόλυτα, τις διαφοροποιήσεις που υιοθέτησαν αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη στις

ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το βαθμό ευκολίας χρήσης των διαφοροποιήσεων που σχεδίασαν και το βαθμό ευκολίας αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διαφοροποιήσεων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το αν χρησιμοποιούσαν ξανά τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις και το βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στις διαφοροποιήσεις που εφάρμοσαν.

Όσον αφορά το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο ή το μάθημα στο δημοτικό για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν αν οι στόχοι, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν, τα υλικά, οι μέθοδοι εργασίας, και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ίδιες/όμοιες με των υπόλοιπων συμμαθητών του. Τέλος, ως προς το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν το πόσο καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι στόχοι, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας για την ηλικία του μαθητή, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά, ο χρόνος που έδωσαν στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποίησαν.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα προέκυψαν από τις κλείδες παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και τις φόρμες/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί-γενικής και ειδικής αγωγής-των τάξεων συνδιδασκαλίας. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τριών περιπτώσιολογικών μελετών, που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα.

### 5.1 Περιπτώσιολογική μελέτη Α-Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου

#### 5.1.1 Γενικός Εκπαιδευτικός

Η διδασκαλία που περιγράφει ο εκπαιδευτικός στη φόρμα, αφορά μια δραστηριότητα μαθηματικών. Το θέμα της δραστηριότητας είναι: «τα δεκαδικά κλάσματα». Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές της τάξης «να καταλάβουν την αξία των δεκαδικών κλασμάτων, χρησιμοποιώντας διάφορες μονάδες αναφοράς (όπως: μέτρο, κιλό, ευρώ) και να γίνει μια εισαγωγή στους δεκαδικούς αριθμούς». Οι μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι: «κυρίως να μάθει να διαβάσει τα κλάσματα, να αναγνωρίζει ποια είναι τα δεκαδικά και να βρίσκει το σωστό κλάσμα σε απλές ασκήσεις». Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανόμενου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο πίνακας, το μέτρο και ξυλάκια. Δεν χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ερωταπαντήσεις, η συζήτηση και η αναφορά σε παραδείγματα. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «το παιδί υποστηρίχθηκε με διαδοχικές ερωτήσεις και εξατομικευμένη διδασκαλία 5-10 λεπτών».

Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «η αφόρμηση έγινε με τα κλάσματα που γνωρίσαμε μέχρι τώρα σε προηγούμενα μαθήματα και προσπαθήσαμε να απομονώσουμε αυτά που έχουν παρονομαστή το 10, 100, 1000 κτλ., δηλαδή τα δεκαδικά κλάσματα που είναι και το ζητούμενο. Επειδή, προσωπικά, νομίζω ότι τα δεκαδικά κλάσματα και οι δεκαδικοί αριθμοί πρέπει να διδάσκονται παράλληλα, έκανα και μια αρκετά κατατοπιστική αναφορά και στους δεκαδικούς





αριθμούς. Κατόπιν, κάναμε τις ασκήσεις του βιβλίου εξηγώντας και επαναλαμβάνοντας δύσκολα σημεία». Η εμπλοκή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας έγινε «με απλές ερωτήσεις που είχαν στόχο την αναγνώριση, από το μαθητή, των δεκαδικών κλασμάτων, χρησιμοποιώντας κυρίως το μέτρο και τις υποδιαιρέσεις σε δεκατόμετρα, εκατοστόμετρα κτλ.».

Στο τέλος της δραστηριότητας (αξιολόγηση) «έγιναν αρκετές ερωτήσεις προς τους μαθητές για να επαναλάβουμε κάποιες ασκήσεις και να επισημάνουμε το επίπεδο κατανόησης από τους μαθητές, δηλαδή αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι». Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε «με απλές ερωτήσεις για να διαπιστωθεί αν το παιδί μπορεί να αναγνωρίζει και να διαβάζει τα δεκαδικά κλάσματα».

Κλείνοντας, όσον αφορά την κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό, ο ίδιος σημειώνει ότι:

**A) Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:**

- Κατά μέσο όρο, ήταν εύκολο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα χρησιμοποιούσε τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανε. Ωστόσο, έχει κάποιες επιφυλάξεις αναφορικά με το βαθμό ευκολίας εφαρμογής των διαφοροποιήσεων που σχεδίασε.

**B) Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών. Ακόμη, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας ήταν ίδια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και οι δεξιότητες που



διδάχθηκαν σε αυτόν ποίκιλαν, όχι σε μεγάλο βαθμό, με το χρόνο που χρειάστηκαν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης και τις δεξιότητες που διδάχθηκαν σε αυτούς.

**Γ) Αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που έδωσε ο ίδιος στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία και τα υλικά που χρησιμοποίησε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένα για τις ανάγκες του μαθητή. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός διατηρεί επιφυλάξεις για το αν η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **5.1.2 Ειδικός Παιδαγωγός**

Η διδασκαλία που περιγράφει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στη φόρμα συμπλήρωσης και έχει διδαχθεί σε όλους τους μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφορά μια δραστηριότητα μαθηματικών. Το θέμα της δραστηριότητας είναι: «Μαθαίνω να κάνω πρόσθεση, χωρίς και με κρατούμενα, διψήφιων έως και τετραψήφιων αριθμών». Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές της τάξης «να κατακτήσουν το μηχανισμό της πρόσθεσης». Οι μαθησιακοί στόχοι για όλους τους μαθητές και το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές «*ήταν ίδιοι, απλά ξεκινήσαμε την έναρξη της πορείας της διδασκαλίας από ένα κατώτερο σημείο και συνεχίζουμε βήμα-βήμα μέχρι να φτάσουμε το επίπεδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης*».

Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το αριθμητήριο και ξυλάκια-καλαμάκια. Δεν χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «*τα υλικά ήταν απλά περισσότερα και χρησιμοποιήθηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν έχουν τόσο την ανάγκη αριθμητηρίου*». Η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι η ατομική εργασία. Για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε η ίδια μέθοδος, δηλαδή, η ατομική

εργασία, με συνεχή παρότρυνση, σωματική και λεκτική. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «στην πορεία της διδασκαλίας με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφαρμόστηκε έντονα η διδασκαλία με αμοιβές. Το στοιχείο της αμοιβής ήταν αρκετά έντονο. Το πρόγραμμα διδασκαλίας ήταν καθαρά εξατομικευμένο. Η συνεργατική εργασία σ' αυτό το σημείο είναι δύσκολη, ίσως εφαρμοστεί αργότερα».

Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός σημειώνει τα βήματα της πορείας της δραστηριότητας. Παρακάτω ακολουθούν τα βήματα της δραστηριότητας όπως τα περιγράφει η εκπαιδευτικός:

*Πορεία δραστηριότητας:*

*1<sup>ο</sup> βήμα: Πρώτα μάθαμε το σύμβολο της πρόσθεσης (+).*

*2<sup>ο</sup> βήμα: Στη συνέχεια, τις πιθανές ερμηνείες του συμβόλου (+), όπως προσθέτω, βάζω και άλλα, μεγαλώνω, ενώνω.*

*3<sup>ο</sup> βήμα: Ποιο το αποτέλεσμα μέσα από αυτή την αριθμητική πράξη, δηλαδή βρίσκω το άθροισμα.*

*4<sup>ο</sup> βήμα: Συνεχίζουμε με απλές προσθέσεις (διψήφιων και τετραψήφιων αριθμών) χωρίς κρατούμενα, με τη βοήθεια του αριθμητηρίου.*

*5<sup>ο</sup> βήμα: Τέλος περνάμε σε προσθέσεις με κρατούμενα, κυρίως τετραψήφιων αριθμών.*

*Το 5<sup>ο</sup> βήμα πήρε χρόνο και ίσως να μην έχει κατακτηθεί ακόμα πλήρως ο στόχος. Η προσπάθεια συνεχίζεται ακόμα.*

Στο τέλος της δραστηριότητας (αξιολόγηση) η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «μέσα από εργασίες καθορίστηκαν οι στόχοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βλέποντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του». Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθησιακών στόχων του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διέφερε με τον τρόπο αξιολόγησης των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δεν αναφέρει/σημειώνει πως έγινε η αξιολόγηση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

Κλείνοντας, όσον αφορά την κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, η ίδια σημειώνει ότι:

**A) Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:**

- Ήταν ιδιαίτερα εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσε. Ακόμη, η ίδια συμφωνεί στο γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσε τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανε.

**B) Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της διδασκαλίας και οι δεξιότητες που διδάχτηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ίδιες για το συγκεκριμένο μαθητή. Δεν υπήρξε καμία τροποποίηση/διαφοροποίηση. Ακόμη, η δομή/πορεία της δραστηριότητας και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στη δραστηριότητα ήταν κοινά για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός διέφερε ως ένα βαθμό. Κλείνοντας, οι μέθοδοι εργασίας διέφεραν απόλυτα-σύμφωνα με την εκπαιδευτικό- με τις μεθόδους εργασίας των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργάστηκε ατομικά όπως όλοι οι συμμαθητές του αλλά η εργασία αυτή ενισχύθηκε από αμοιβές, και σωματική/λεκτική παρότρυνση, πράγμα το οποίο δεν εφαρμόστηκε με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

**Γ) Αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Σε γενικές γραμμές η διαφοροποιημένη δραστηριότητα ήταν καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας αναφορικά με την ηλικία του μαθητή, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που έδωσε ο ίδιος στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά που

χρησιμοποίησε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μέθοδοι εργασίας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή.

### 5.1.3 Κλειδες παρατήρησης

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το δεύτερο εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Μέσα, λοιπόν από τις δυο κλειδες παρατήρησης, καταγράφονται στοιχεία για τον τρόπο διδασκαλίας ενός διδακτικού αντικειμένου σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι παρατηρήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών. Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν όλοι οι μαθητές της τάξης ήταν «η πρόσθεση, αφαίρεση και ο πολλαπλασιασμός μονάδων, δεκάδων, εκατοντάδων και χιλιάδων» και «η επίλυση αριθμητικών πράξεων (προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμοί) με πολλαπλάσια του 10».

Στην πρώτη παρατήρηση, η αφόρμηση του μαθήματος διέφερε. Η αφόρμηση για όλους τους μαθητές έγινε με τον εξής τρόπο: «Όλα τα παιδιά έχουν συγκεντρωθεί μετά το διάλειμμα στην αίθουσα και ο εκπαιδευτικός της τάξης τους ζητά να γράψουν στο βιβλίο των μαθηματικών την ημερομηνία της ημέρας. Έπειτα, τους αναφέρει ότι το σημερινό μάθημα αφορά την επίλυση ενός κριτηρίου αξιολόγησης του σχολικού βιβλίου με θέμα πρόσθεση, αφαίρεση και πολλαπλασιασμό μονάδων, δεκάδων, εκατοντάδων και χιλιάδων». Από την άλλη πλευρά, υπήρξε διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της αφόρμησης για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. «Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επέλεξε να κάνουν μια επανάληψη στις μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες και χιλιάδες. Έλεγε προφορικά στο παιδί παραδείγματα αριθμών και εκείνο καλούνταν να γράψει στο τετράδιο του, τον αντίστοιχο αριθμό και κάτω από τον αντίστοιχο αριθμό το γράμμα «Μ» για τη μονάδα, το γράμμα «Δ» για τη δεκάδα, το γράμμα «Ε» για την εκατοντάδα και το γράμμα «Χ» για τη χιλιάδα. Έπειτα το παιδί διάβαζε προφορικά τον κάθε αριθμό».

Στη συνέχεια στο κύριο μέρος της δραστηριότητας, η επίλυση του κριτηρίου αξιολόγησης του βιβλίου των μαθηματικών ήταν κοινή για όλα τα παιδιά της τάξης. Πριν την έναρξη του κριτηρίου, ο εκπαιδευτικός έκανε μια μικρή επανάληψη στον πίνακα του τρόπου με τον οποίο προσθέτουμε και πολλαπλασιάζουμε μονάδες, δεκάδες και λοιπά. Το κάθε παιδί εργαζόταν μόνο του για να λύσει τις ασκήσεις. Ο εκπαιδευτικός έδινε προφορικές επεξηγήσεις ή γραπτά παραδείγματα όταν ρωτούσαν τα παιδιά. Επίσης, κατά τη διάρκεια της ώρας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός σήκωνε

με τη σειρά στον πίνακα τα παιδιά για να λύσουν τις πράξεις του κριτηρίου. Όταν το παιδί δυσκολευόταν σε μια πράξη, ο εκπαιδευτικός το βοηθούσε να είτε με προφορικές οδηγίες, είτε με κάποιο γραπτό παράδειγμα στον πίνακα. Αναφορικά με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπήρξε διαφοροποίηση. Το παιδί λάμβανε υποστήριξη και βοήθεια από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του επαναλάμβανε προφορικά αρκετές φορές τον αριθμό που πρέπει να γράψει ή την πράξη που πρέπει να κάνει. Για παράδειγμα σε μια πράξη πολλαπλασιασμού η εκπαιδευτικός έλεγε στο παιδί πόσο κάνει  $3*7$  και το παιδί έγραφε και έλεγε πόσο κάνει το αποτέλεσμα κατευθείαν. Ακόμη και στις πράξεις επαναλάμβανε τους αριθμούς και τα κρατούμενα για να βοηθήσει το παιδί να ολοκληρώσει την πράξη. Επίσης στο τετράδιο που είχε το παιδί του έδειχνε αρκετά παραδείγματα με πράξεις αριθμών για να τις κατανοήσει καλύτερα. Επίσης, υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στις μεθόδους εργασίας. Οι μαθητές της τάξης εργάστηκαν ατομικά. Ο εκπαιδευτικός εξηγούσε κάποια δύσκολα σημεία και απεύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές κι εκείνοι απαντούσαν. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργάστηκε ατομικά με συνεχή υποστήριξη από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η λεκτική παρακίνηση και τα γραπτά παραδείγματα αποτελούσαν έντονα στοιχεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Σε γενικές γραμμές, η εργασία των παιδιών ήταν ατομική. Τα παιδιά έλυσαν τις ασκήσεις του κριτηρίου αξιολόγησης του βιβλίου των μαθηματικών μόνα τους, κι έπειτα ο εκπαιδευτικός της τάξης τα σήκωνε ένα ένα για να λύσουν στον πίνακα τις ασκήσεις αυτές. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε την ίδια δραστηριότητα όπως όλα τα παιδιά. Ωστόσο υπήρξαν κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις όπως:

- Λεκτική βοήθεια/παρακίνηση από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης
- Επιπρόσθετα γραπτά και προφορικά παραδείγματα από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης
- Αρκετές προφορικές εξηγήσεις
- Βοήθεια για να κρατάει το μολύβι
- Συχνή επανάληψη του αριθμού που πρέπει να γράψει το παιδί

- Λεκτική επιβράβευση για κάθε σωστή απάντηση για να τονώσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού ότι τα καταφέρνει εξίσου καλά όπως οι συμμαθητές του π.χ. Μπράβο! Πολύ σωστά!
- Τα υλικά ήταν ίδια, απλά χρησιμοποιήθηκε ένα τετράδιο για τα παραδείγματα της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος, αυτή έγινε με την επίλυση της τελευταίας επαναληπτικής άσκησης του κριτηρίου αξιολόγησης, όπου τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν τα υψόμετρα κάποιων βουνών της Ελλάδας, να βρουν ποια είναι τα δύο μεγαλύτερα βουνά και πόση διαφορά υψομέτρου έχουν. Η ανακεφαλαίωση του μαθήματος ήταν κοινή και για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απλά δόθηκε περισσότερος χρόνος στο παιδί και βοήθεια-υποδείξεις από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. ακολουθεί ένα σχετικό παράδειγμα όπου φαίνεται ο βοηθητικός/υποστηρικτικός ρόλος της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Παράδειγμα:

*Εκπαιδευτικός: - Ποιο από τα δύο βουνά είναι πιο ψηλό;*

*Παιδί: - Δεν ξέρω, όλα τα ύψη ξεκινάνε από δύο.*

*Εκπαιδευτικός: - Αφού είναι ίδιο το πρώτο ψηφίο, κοιτάμε το δεύτερο. Για προσπάθησε πάλι, παρατήρησε τα καλά.*

*Παιδί: - Τότε είναι αυτό με το εννιά και το επτά.*

*Εκπαιδευτικός: - Πολύ σωστά!*

Στη δεύτερη παρατήρηση η αφόρμηση του μαθήματος ήταν κοινή για όλους του μαθητές συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αφόρμηση του μαθήματος έλαβε χώρα με μια μικρή επανάληψη και με λύση κάποιων προσθέσεων και αφαιρέσεων, πολλαπλασιασμών και διαιρέσεων με πολλαπλάσια του δέκα. Ο εκπαιδευτικός θύμισε στα παιδιά ότι όταν πολλαπλασιάζουμε έναν αριθμό με το 10 προσθέτουμε στον αριθμό ένα μηδενικό, όταν διαιρούμε δεκάδες, εκατοντάδες ή χιλιάδες με το 10, αφαιρούμε από τον αριθμό ένα μηδενικό, όταν πολλαπλασιάζουμε έναν αριθμό με το 100 προσθέτουμε στον αριθμό δύο μηδενικά, και όταν διαιρούμε εκατοντάδες ή χιλιάδες με το 100, αφαιρούμε από τον αριθμό δύο μηδενικά. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός έλυσε στον πίνακα αντίστοιχα παραδείγματα. Για

το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντί για τον εκπαιδευτικό της τάξης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ανέλαβε να θυμίσει στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ότι ανέφερε ο εκπαιδευτικός της τάξης. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κάθεται στο τελευταίο θρανίο με το παιδί και επαναλαμβάνει αρκετές φορές τους παραπάνω κανόνες μέχρι το παιδί να τους θυμηθεί πλήρως. Παράλληλα σε ένα πρόχειρο τετράδιο του δείχνει τα αντίστοιχα παραδείγματα.

Στο κύριο μέρος της διδασκαλίας, λαμβάνει χώρα η επίλυση προβλημάτων του σχολικού βιβλίου. Πραγματοποιούνται μαθηματικές πράξεις με πολλαπλάσια του 10. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει μία σειρά από μαθηματικά προβλήματα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός της τάξης διαβάσει το κάθε πρόβλημα και βάζει τα παιδιά να προβληματιστούν πάνω σε αυτό για λίγα λεπτά. Έπειτα ρωτά με ποιο τρόπο θα βρουν την απάντηση στο πρόβλημα, δηλαδή τι πράξη πρέπει να κάνουν. Αφού τα παιδιά απαντήσουν, ο εκπαιδευτικός σηκώνει με τη σειρά τα παιδιά στον πίνακα και αυτά λύνουν το πρόβλημα. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν το συμμαθητή τους στον πίνακα και αντιγράφουν τη λύση του προβλήματος στο σχολικό βιβλίο. Το περιεχόμενο του μαθήματος/της διδασκαλίας ήταν ίδιο για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο υπήρξαν οι παρακάτω διαφοροποιήσεις:

- Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επαναλαμβάνει (2-3 φορές) την εκφώνηση του προβλήματος για να το κατανοήσει το παιδί.
- Παρέχει στο παιδί την προφορική υπόδειξη για το πόσα μηδενικά προσθέτουμε ή αφαιρούμε όταν έχουμε πράξεις με ακέραια πολλαπλάσια του 10 (παραδείγματα:  $10 \Rightarrow 1$  μηδενικό,  $100 \Rightarrow 2$  μηδενικά,  $1000 \Rightarrow 3$  μηδενικά).
- Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κρατάει το χέρι του παιδιού για να γράψει.
- Το παιδί χρησιμοποιεί το τετράδιο για το μάθημα των μαθηματικών για να λύσει τις ασκήσεις και τα προβλήματα του σχολικού βιβλίου.
- Επιπλέον, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μαζί με το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πριν ξεκινήσουν την επίλυση των προβλημάτων, κάνουν επανάληψη την προπαίδεια.
- Δίνεται περισσότερος χρόνος στο παιδί για να ολοκληρώσει/λύσει την κάθε άσκηση/ το κάθε πρόβλημα.



- Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ενισχύει, υποβοηθά το παιδί με ερωτήσεις του τύπου: τι πράξη πρέπει να κάνω τώρα;
- Αποκλειστική υποστήριξη και συνεργασία με εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν έλαβαν χώρα ατομικές εργασίες. Δεν δόθηκε η ευκαιρία τα παιδιά να εργαστούν μέσα σε ομαδικά πλαίσια. Κλείνοντας, στο κλείσιμο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα κάποιες αριθμητικές πράξεις και ζητά από τα παιδιά να τις αντιγράψουν στο τετράδιο των μαθηματικών τους. Τους επισημαίνει ότι θα τις έχουν για το σπίτι. Για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έλαβε χώρα κάποιου είδους ανακεφαλαίωση. Το παιδί μόλις ολοκλήρωσε την επίλυση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου αρνούνταν να κάνει κάτι άλλο γιατί είχε κουραστεί, όπως τόνιζε. Δεν δόθηκε κάποια εργασία για το σπίτι.

## 5.2 Περιπτώσιολογική μελέτη Β-Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου

### 5.2.1 Γενικός Παιδαγωγός

Η διδασκαλία που περιγράφει η εκπαιδευτικός στη φόρμα συμπλήρωσης, αφορά μια δραστηριότητα μαθηματικών. Το θέμα της δραστηριότητας είναι: *«η αισθητοποίηση της έννοιας της αφαίρεσης»*. Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι: *«η ενθάρρυνση της μαθηματικής σκέψης των μαθητών, η χρήση λέξεων που υποδηλώνουν αφαίρεση (π.χ. πόσα μένουν;) και να είναι ικανοί οι μαθητές να κινούνται στην πρώτη δεκάδα προσθέτοντας/αφαιρώντας»*. Οι μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμένουν οι ίδιοι. Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανόμενου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι 10 πλαστικά μπουκάλια και η αριθμογραμμή. Δεν χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ερωταπαντήσεις, η συζήτηση και η παρατήρηση. Δεν χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.



Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «Έχει ήδη βάλει τα 10 μπουκαλάκια σε σειρά και τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο ώστε όλα να παρακολουθούν. Ξεκινάει με την ερώτηση:

- «τι συμβαίνει στον αριθμό των μπουκαλιών κάθε φορά που ένα μπουκάλι πέφτει;» (μέσα από την παρατήρηση οι μαθητές θα καταλάβουν ότι ο αριθμός των μπουκαλιών μικραίνει κάθε φορά που ένα μπουκάλι πέφτει). Στη συνέχεια ακλουθούν επιπλέον ερωτήσεις προς τους μαθητές.
- «Δείξε με τα δάκτυλα πόσα μένουν όρθια».
- «Αν πέσουν δύο μπουκάλια ταυτόχρονα πόσα μένουν όρθια; Πως το ξέρετε; (κάποια παιδιά θα αντιληφθούν ψάχνοντας να βρουν την απάντηση, ότι μπορούν να αφαιρέσουν μετρώντας πίσω από ένα δεδομένο αριθμό. Για βοήθεια έχουμε και μια αριθμογραμμή)».
- «Αν μετρήσετε τα όρθια μπουκάλια και τα πεσμένα μπορείτε να βρείτε κάποιο μοτίβο; (όταν ο ένας αριθμός μεγαλώνει ο άλλος μικραίνει)».

Η εμπλοκή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας έγινε με τον παρακάτω τρόπο: «η μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολούθησε με ενδιαφέρον αυτό που συνέβαινε μπροστά της. Έδειξε με τα δάκτυλα της τον αριθμό των μπουκαλιών που της ζητήθηκε. Χρησιμοποίησε την αριθμογραμμή. Συμμετείχε στη διαδικασία όταν της ζητήθηκε να ρίξει κάτω ένα μπουκάλι και απευθύνθηκε στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης με νόημα του χεριού της «πόσα;» (δηλαδή «πόσα μένουν όρθια»).

Στο τέλος της δραστηριότητας αξιολόγηση δεν έγινε. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, η εκπαιδευτικός μπορούσε να καταλάβει κατά πόσο τα παιδιά κατανοούσαν αυτό που συνέβαινε.

Κλείνοντας, όσον αφορά την κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, η ίδια σημειώνει ότι:

#### **A) Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:**

- Ήταν ιδιαίτερα εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσε. Ακόμη, η ίδια συμφωνεί στο γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσε τις

συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανε.

**Β) Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών. Ακόμη, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα υλικά, οι μέθοδοι εργασίας και οι δεξιότητες ήταν ίδια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν υπήρχε κάποιου είδους διαφοροποίηση.

**Γ) Αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της δραστηριότητας και το επίπεδο δυσκολίας της, δεν ήταν ιδιαίτερα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, η δομή/πορεία, τα υλικά της δραστηριότητας, ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκε και οι μέθοδοι εργασίας ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή.

### **5.2.2 Ειδικός Παιδαγωγός**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν συμπλήρωσε το έγγραφο που δόθηκε προς συμπλήρωση.

### **5.2.3 Κλείδες παρατήρησης**

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι παρατηρήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας. Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν όλοι οι μαθητές της τάξης ήταν η μάθηση διφθόγγου «τζ» και του διφθόγγου «ευ».

Στην πρώτη παρατήρηση, η αφόρμηση του μαθήματος, για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των υπολοίπων συμμαθητών του, διέφερε. Η αφόρμηση του μαθήματος έλαβε χώρα με τη γραφή της ημερομηνίας στον πίνακα, την ορθογραφία και την ανάγνωση του μαθήματος της προηγούμενης ημέρας. Η εκπαιδευτικός της τάξης σήκωσε ένα παιδί στον πίνακα για να γράψει την ημερομηνία (π.χ. Τετάρτη 12 Φεβρουαρίου 2014). Στην ορθογραφία, η εκπαιδευτικός έλεγε διάφορες λέξεις στα παιδιά κι αυτά τις έγραφαν στο τετράδιο τους. Όσον αφορά την ανάγνωση του μαθήματος, τα παιδιά με τη σειρά διάβαζαν ένα απόσπασμα του κειμένου του σχολικού βιβλίου. Από την άλλη πλευρά, υπήρξε διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της αφόρμησης για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια της αφόρμησης του μαθήματος υπήρξαν οι παρακάτω διαφοροποιήσεις:

- Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης τοποθετεί τα αντίστοιχα βιβλία και τετράδια στο θρανίο.
- Την ώρα που γράφει το παιδί στον πίνακα την ημερομηνία, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δίνει στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μία κόλλα Α4 όπου αναγράφονται οι μέρες της εβδομάδας και οι μήνες, για να γράψει το παιδί την ημερομηνία στο τετράδιο του. Κάθε λέξη είναι γραμμένη με διαφορετικό χρώμα.
- Στην ορθογραφία, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν γράφει τις ίδιες λέξεις με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (διαφοροποίηση περιεχομένου). Αντιγράφει στο τετράδιο της ορθογραφίας πιο απλές λέξεις από ένα τετράδιο. Στο τετράδιο αυτό, το παιδί μαζί με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης γράφει τις λέξεις που έχει μάθει κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Η εκπαιδευτικός με τη χρήση ενός νεύματος δείχνει στο παιδί ότι πρέπει να γράψει τις λέξεις στο τετράδιο.
- Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του μαθήματος της προηγούμενης ημέρας, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δίνει μια καρτέλα στο παιδί όπου υπάρχουν γραμμένες λέξεις με τις αντίστοιχες εικόνες. Το παιδί καλείται να διαβάσει τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί με το χέρι ποιες λέξεις πρέπει να διαβάσει.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της αφόρμησης, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας και στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τους μαθητές της τάξης και το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μέθοδοι εργασίας για τους

μαθητές της τάξης ήταν η ατομική εργασία και ανάγνωση, ενώ τα υλικά/εποπτικά μέσα ήταν το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Γλώσσας, τετράδια ορθογραφίας, μολύβια, γόμες, ο πίνακας, και ο μαρκαδόρος για τον πίνακα. Αντίθετα, για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι μέθοδοι εργασίας ήταν η εξατομικευμένη εργασία, η ανάγνωση. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της αφόρμησης, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αλλά και το παιδί επικοινωνούσαν με νεύματα και χειρονομίες. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Γλώσσας, το τετράδιο ορθογραφίας, μολύβι, γόμα, κόλλα Α4 όπου αναγράφονται οι μέρες της εβδομάδας και οι μήνες, ένα τετράδιο με λέξεις και καρτέλες με λέξεις και εικόνες.

Στη συνέχεια, κατά την παράδοση του μαθήματος η εκπαιδευτικός της τάξης αφηγείται στα παιδιά ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Η κυρία Αλφαβήτα και τα παιδάκια της». Το απόσπασμα αναφέρεται στο σχηματισμό του δίφθογγου «τζ». Μόλις, η εκπαιδευτικός ολοκληρώσει την αφήγηση, γράφει στον πίνακα τις λέξεις «τουλίπα», «ζουμπούλι» και «τζιτζίκι» που αναφέρθηκαν στο παραμύθι και εξηγεί στα παιδιά ότι ο δίφθογγος «τζ» σχηματίζεται αν ενώσουμε το γράμμα «τ» και το γράμμα «ζ». Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να κυκλώσουν τις λέξεις του βιβλίου που αρχίζουν από «τζ». Αφού τα παιδιά βρουν τις λέξεις, η εκπαιδευτικός διαβάσει το μάθημα του σχολικού βιβλίου. Τέλος, τα παιδιά προχωρούν στην επίλυση των ασκήσεων κατανόησης του σχολικού βιβλίου. Η εκπαιδευτικός διαβάσει την εκφώνηση της κάθε άσκησης κάθε φορά. Όταν τα παιδιά ολοκληρώνουν την κάθε άσκηση η εκπαιδευτικός τα ρωτά με τη σειρά ώστε να ελέγξουν τις απαντήσεις τους.

Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακούει το παραμύθι όπως όλα τα παιδιά. Δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στην αφήγηση του παραμυθιού. Έπειτα, επειδή το παιδί έχει φτάσει μόνο μέχρι το γράμμα «γ», η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δίνει δύο καρτέλες στο παιδί. Στη μία αναγράφονται λέξεις που αρχίζουν από τα γράμματα «α, β, γ». Πάνω από την κάθε λέξη υπάρχει και η αντίστοιχη εικόνα. Στη άλλη καρτέλα υπάρχουν μόνο οι αντίστοιχες εικόνες, λείπουν οι λέξεις. Το παιδί καλείται να αντιγράψει τις αντίστοιχες λέξεις. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δείχνει στο παιδί με το δάκτυλο ποια λέξη πρέπει να γράψει κάθε φορά και ορισμένες φορές του κρατάει το χέρι με το μολύβι για να το βοηθήσει στην αντιγραφή των λέξεων. Το παιδί δεν εργάζεται πάνω στο κεφάλαιο που βρίσκονται οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης, ούτε λύνει τις αντίστοιχες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου. Επίσης του δίνεται αρκετός χρόνος για να αντιγράψει τις λέξεις.

Επίσης, υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση στις μεθόδους εργασίας και τα εποπτικά υλικά/μέσα. Οι μέθοδοι εργασίας για όλους τους μαθητές ήταν η αφήγηση, η επίδειξη, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, και η ατομική εργασία. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργάζεται αποκλειστικά με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν μολύβια, γόμες και καρτέλες με λέξεις και εικόνες.

Επιπλέον, δόθηκε, σε μια στιγμή του μαθήματος, η ευκαιρία στους μαθητές της τάξης να εργαστούν ομαδικά. Η διάταξη των θρανίων στην τάξη ήταν σε τετράδες. Κάθε τετράδα διάβαζε δυνατά το κείμενο του σχολικού βιβλίου. Όλα τα μέλη της ομάδας έπρεπε να συντονιστούν μεταξύ τους για να διαβάσουν σωστά το κείμενο. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε διαφορετική δραστηριότητα. Ζωγράφιζε εικόνες από τις καρτέλες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν διαφορετικά (καρτέλες και μπογιές). Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης το βοήθησε να τελειώσει το χρωματισμό των εικόνων. Ο χρόνος της δραστηριότητας διέφερε. Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάστηκε περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει το χρωματισμό των εικόνων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος, αυτή πραγματοποιήθηκε με την περιγραφή τριών εικόνων της τελευταίας άσκησης του σχολικού βιβλίου. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν τις εικόνες κι έπειτα να συνθέσουν και να αφηγηθούν μια μικρή ιστορία με αυτές. Όταν τα παιδιά δυσκολεύονταν η εκπαιδευτικός της τάξης τα υποστήριζε με βοηθητικές ερωτήσεις του τύπου: τι δείχνει η εικόνα;, τι έγινε στην αρχή-στο τέλος;. Για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πραγματοποιήθηκε κάποια ανακεφαλαίωση/αξιολόγηση. Το παιδί το διάστημα αυτό είχε πάει τουαλέτα με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Στη δεύτερη παρατήρηση, η αφόρμηση του μαθήματος έλαβε χώρα με τη γραφή της ημερομηνίας στον πίνακα, την ορθογραφία και την ανάγνωση μιας φωτοτυπίας που είχε δώσει η εκπαιδευτικός στα παιδιά την προηγούμενη ημέρα. Η εκπαιδευτικός της τάξης σήκωσε ένα παιδί στον πίνακα για να γράψει την ημερομηνία (π.χ. Παρασκευή 14 Φεβρουαρίου 2014). Η εκπαιδευτικός βοηθάει το παιδί επειδή δυσκολεύεται στη γραφή της λέξης «Παρασκευή». Του λέει ποια γράμματα πρέπει να γράψει. Στην ορθογραφία, η εκπαιδευτικός λέει προφορικά την πρόταση «Τζιτζικα πιες λίγο ζεστό τσάι» και τα παιδιά καλούνται να τη γράψουν. Αφού όλα τα παιδιά γράψουν στο

τετράδιο τους την πρόταση, η εκπαιδευτικός την επαναλαμβάνει για να ελέγξουν τα παιδιά αν έγραψαν όλες τις λέξεις. Αφού τα παιδιά γράψουν την ορθογραφία και δώσουν στην εκπαιδευτικό τα τετράδια, η ίδια τους ζητά να βγάλουν και να διαβάσουν μια φωτοτυπία με μια ιστορία, την οποία τους την είχε δώσει την προηγούμενη ημέρα. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ένα παιδί δυσκολεύεται να διαβάσει τη λέξη «άρπαζε» επειδή έχει τρία σύμφωνα στη σειρά. Έτσι, η εκπαιδευτικός τη γράφει στον πίνακα και τη χωρίζει σε συλλαβές για να διευκολύνει το παιδί. Κλείνοντας, αφού ολοκληρωθεί και η ανάγνωση της ιστορίας από τα παιδιά, η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ένα βιβλίο με γλωσσοδέτες, που έφερε ένα παιδί. Η ίδια διαβάζει κάποια παραδείγματα από το βιβλίο και τα παιδιά ακούν με προσοχή. Έπειτα ζητά από τα παιδιά να τις πουν τους γλωσσοδέτες που έμαθαν στο προηγούμενο μάθημα.

Για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη διάρκεια της αφόρμησης υπήρξαν κάποιες διαφοροποιήσεις:

- Στην ορθογραφία, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δίνει στο παιδί το τετράδιο της ορθογραφίας για να γράψει κάποιες λέξεις που έχουν μάθει. Τις λέξεις αυτές το παιδί τις αντιγράφει από ένα τετράδιο όπου γράφουν λέξεις που μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Το παιδί δεν γράφει την ίδια ορθογραφία με τους συμμαθητές του. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης: επαναλαμβάνει πολλές φορές τις λέξεις που πρέπει να αντιγράψει το παιδί, τις συλλαβίζει αργά, το παροτρύνει συνεχώς να γράψει την κάθε λέξη, σβήνει τη λέξη όταν κάνει λάθος το παιδί και το παροτρύνει να την ξαναγράψει, του κρατάει το χέρι για να γράψει τις λέξεις.
- Στο παιδί δίνεται περισσότερος χρόνος, αναφορικά με τους συμμαθητές του, για να γράψει την ορθογραφία του.
- Όσον αφορά την ανάγνωση, το παιδί δεν διαβάζει τη φωτοτυπία που διαβάζουν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αλλά η εκπαιδευτικός το παροτρύνει να διαβάσει δύο λέξεις από αυτές που έγραψε στην ορθογραφία, τις προφέρει αργά και συλλαβιστά (π.χ. πες μαζί μου ζά-ρι).
- Όταν η εκπαιδευτικός της τάξης διαβάζει τους γλωσσοδέτες από το βιβλίο, το παιδί ακούει κι αυτό με προσοχή, όπως οι συμμαθητές του, την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δεν του ζητείται να πει τους γλωσσοδέτες που είπαν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας ήταν κοινά για όλους τους μαθητές. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ατομική εργασία. Ωστόσο, για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπήρξε επιπλέον υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Στο κύριο μέρος της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να βγάλουν πάνω στο θρανίο το βιβλίο της γλώσσας και ξεκινά η παράδοση του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά ότι σήμερα θα μάθουν για το δίφθογγο «ευ». Τους θυμίζει ότι τον συνάντησαν στη γραφή της ημερομηνίας. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι όταν το γράμμα «ε» και το γράμμα «υ» βρεθούν δίπλα δίπλα, σχηματίζουν το «ευ». Παράλληλα, η ίδια γράφει τα γράμματα στον πίνακα. Στη συνέχεια, τους εξηγεί ότι υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους διαβάζουμε και προφέρουμε το «ευ», και τους γράφει στον πίνακα. Άλλοτε προφέρεται «εβ» και άλλοτε «εφ». Έπειτα, ζητά από τα παιδιά καθώς θα διαβάζει το κείμενο του βιβλίου, να σημειώνουν πάνω από τις λέξεις που έχουν το «ευ», «εβ ή εφ» αντίστοιχα. Καθώς η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο, επισημαίνει τι να γράψουν τα παιδιά. Μόλις η εκπαιδευτικός ολοκληρώσει την ανάγνωση, βάζει τα παιδιά με τη σειρά να το ξαναδιαβάσουν. Ονοματίζει το κάθε παιδί που θα διαβάσει κάθε φορά. Όταν όλα τα παιδιά διαβάσουν το κείμενο, η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τις συλλαβές «τευ, πευ, κευ, ρευ, ζευ, βευ, γευ, θευ, μευ» και ζητά να τις προφέρουν όλοι μαζί για να δουν πότε το «ευ» προφέρεται «εφ ή εβ». Τέλος, ακολουθεί η λύση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Παράδειγμα: Η άσκηση του σχολικού βιβλίου ζητά από τα παιδιά να συμπληρώσουν στις λέξεις των προτάσεων το «ευ», να γράψουν δίπλα πως προφέρεται και να τονίσουν τις λέξεις. Η εκπαιδευτικός πριν τα παιδιά προχωρήσουν στην επίλυση της άσκησης, δείχνει στα παιδιά ένα παράδειγμα τονισμού. Γράφει στον πίνακα τη λέξη «ρεύμα» και επισημαίνει ότι ο τόνος μπαίνει στο «υ» κι όχι στο «ε».

Οι μέθοδοι εργασίας για όλους τους μαθητές ήταν η αφήγηση, η περιγραφή, η επεξήγηση, η χρήση παραδειγμάτων και η ατομική εργασία. Τα υλικά/εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Γλώσσας, πίνακας, μαρκαδόρος για τον πίνακα, μολύβια, γόμες.

Όσον αφορά το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπήρξαν διαφοροποιήσεις που αφορούσαν τις μεθόδους εργασίας (χρήση παραδειγμάτων, υποστήριξη, περισσότερος χρόνος) και του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βγάζει το βιβλίο της Γλώσσας από την τσάντα και το δίνει στο παιδί. Έπειτα του δείχνει το αντίστοιχο μάθημα. Αρχικά το



παιδί παρακολουθεί την εκπαιδευτικό της τάξης που διαβάζει το μάθημα και εξηγεί πως σχηματίζεται το «ευ». Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαβάζει το μάθημα. Έπειτα το παιδί με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης κυκλώνει μέσα στο κείμενο τις λέξεις που έχουν το «ευ». Η εστίαση γίνεται μόνο στον εντοπισμό του διφθόγγου μέσα στο κείμενο κι όχι στην προφορά. Η εκπαιδευτικός κρατάει το χέρι του παιδιού και το βοηθά να κυκλώσει το «ευ». Έπειτα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης δίνει στο παιδί ένα τετράδιο όπου το παιδί γράφει το δίφθογγο «ευ». Η εκπαιδευτικός γράφει την πρώτη σειρά για να δείξει στο παιδί τι πρέπει να γράψει. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση υλικών.

Η εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν σε ατομικά πλαίσια για όλα τα παιδιά. Δε δόθηκε κάποια ευκαιρία για ομαδική εργασία. Οι δράσεις που υλοποίησαν τα παιδιά είναι αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω. Κλείνοντας, δεν έγινε ανακεφαλαίωση του μαθήματος διότι χτύπησε το κουδούνι.

### **5.3 Περιπτωσιολογική μελέτη-Νηπιαγωγείο**

#### **5.3.1 Γενικός Παιδαγωγός**

Το θέμα της δραστηριότητας που περιγράφει η εκπαιδευτικός είναι «*τα συναισθήματα*». Ο γενικός μαθησιακός στόχος της δραστηριότητας είναι: «*η ομαδοποίηση θετικών-αρνητικών-ουδέτερων συναισθημάτων (μαθησιακή περιοχή: μαθηματικά)*». Ο μαθησιακός στόχος για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρει. Ο στόχος αφορά την «*αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων (μαθησιακή περιοχή: γλώσσα)*». Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανόμενου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι εικόνες έκφρασης συναισθημάτων. Στην περίπτωση του μαθητή με ειδικές ανάγκες, οι εικόνες είναι πιο «*ευκρινείς*». Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συζήτηση, η παρατήρηση και η ομαδοσυνεργατική. Χρησιμοποιήθηκε μια επιπλέον μέθοδος διδασκαλίας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η μίμηση. Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «*τα παιδιά παρατηρούν και συζητούν με αφορμή διάφορες εικόνες έκφρασης συναισθημάτων. Χωρίζονται σε τρεις ομάδες και επιλέγουν εικόνες-συναισθήματα που μας κάνουν να αισθανόμαστε ωραία (θετικό)-άσχημα (αρνητικό)-δεν μας προκαλούν κανένα συναίσθημα (ουδέτερο). Οι εικόνες ομαδοποιούνται από τις τρεις ομάδες παιδιών*». Η εμπλοκή του μαθητή με ειδικές



εκπαιδευτικές ανάγκες στη συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας έγινε με τον παρακάτω τρόπο: «ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιλέγει εικόνες από τις τρεις ομάδες και οι συμμαθητές του καλούνται να φωνάζουν το όνομα ανάλογα (π.χ. με θυμό, με χαρά, με λύπη, με έκπληξη κ.λπ.). Το παιδί καλείται να περιγράψει την εικόνα που επέλεξε και να εκφράσει το αντίστοιχο συναίσθημα».

Στο τέλος της δραστηριότητας η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά έγινε μέσω της «αξιολόγησης του στόχου της ομαδοποίησης». Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε μέσω της «αξιολόγησης της έκφρασης και αναγνώρισης των συναισθημάτων». Ακόμη, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «η δραστηριότητα επεκτάθηκε με ακουστικά μέσα, όπου το παιδί έπρεπε να επιλέγει, ανάλογα με τον ήχο την αντίστοιχη εικόνα. Η δράση αυτή ήταν εξατομικευμένη».

Κλείνοντας, όσον αφορά την κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, η ίδια σημειώνει ότι:

**A) Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:**

- Ήταν ιδιαίτερα εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσε. Ακόμη, η ίδια συμφωνεί στο γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσε τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανε.

**B) Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι της διδασκαλίας ήταν διαφορετικοί για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών. Ακόμη, η δομή/πορεία της δραστηριότητας και τα υλικά ήταν ίδια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα διαφέρει. Επίσης, διαφέρουν οι μέθοδοι εργασίας που εργάστηκε και οι

δεξιότητες που διδάχτηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά τη γλώσσα/ορολογία η εκπαιδευτικός την κατατάσσει στη μέση της κλίμακας.

**Γ) Αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Σε γενικές γραμμές η διαφοροποιημένη δραστηριότητα ήταν καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας αναφορικά με την ηλικία του μαθητή, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που έδωσε ο ίδιος στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Τα υλικά που χρησιμοποίησε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μέθοδοι εργασίας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός έχει επιφυλάξεις για το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### **5.3.2 Ειδικός Παιδαγωγός**

Η δραστηριότητα που περιγράφει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στη φόρμα συμπλήρωσης και έχει διδαχθεί σε όλους τους μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει ως θέμα την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει». Η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «τα παιδιά μαθαίνουν τις διαφορετικές μορφές ύπαρξης του νερού, τον κύκλο του νερού και τις καιρικές συνθήκες». Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η διήγηση, περιγραφή και συμμετοχή σε συζήτηση. Τα εποπτικά μέσα και υλικά είναι το παραμύθι, ο πίνακας, και βίντεο με τον κύκλο του νερού στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι μέθοδοι εργασίας είναι η συζήτηση, η αφήγηση, η διήγηση και η ζωγραφική.

*«Με αφορμή τον χειμωνιάτικο καιρό, η νηπιαγωγός διηγείται την ιστορία του χιονάνθρωπου, που δεν ήθελε να λιώσει. Μετά τη αφήγηση, γίνεται συζήτηση με τα παιδιά για το τι απέγινε ο χιονάνθρωπος (κατανόηση κειμένου-ιστορίας,*

συναισθήματα). Στη συνέχεια, δίνεται στα παιδιά η ιστορία τεμαχισμένη σε φύλλα ώστε να φτιάξουν τη δική τους εικονογράφηση και να δημιουργήσουν το δικό τους βιβλίο. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμμετείχε στη συζήτηση, αλλά παρακολουθούσε χωρίς διάσπαση προσοχής». Αξιολόγηση της δραστηριότητας δεν πραγματοποιήθηκε.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δεν διαφοροποίησε τη δραστηριότητα. Οι μαθησιακοί στόχοι, τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας ήταν όμοια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «ο μαθητής έχει πρόβλημα ακοής. Συγκεκριμένα έχει κοχλιακό εμφύτευμα. Δεν έχει κανένα γνωστικό πρόβλημα οπότε συμμετέχει κανονικά στις διάφορες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Η μόνη υποστήριξη που έχει ανάγκη είναι μια πιο αργή εκφορά του λόγου και καμιά φορά η επεξήγηση της δραστηριότητας».

**Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:**

- Οι στόχοι, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός, τα υλικά και οι δεξιότητες που διδάχτηκαν ήταν όμοια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα υπόλοιπα μέρη της κλίμακας δεν συμπληρώθηκαν από την εκπαιδευτικό.

### 5.3.3 Κλειδες παρατήρησης

Στην πρώτη παρατήρηση, το θέμα της δραστηριότητας αφορά «Τα αγαπημένα παιχνίδια!». Η δραστηριότητα αποτελεί τμήμα ενός project που υλοποιείται στην τάξη με θέμα «Τα παιχνίδια του χτες και του σήμερα». Η αφορμή για όλους τους μαθητές έγινε ως εξής: «η νηπιαγωγός της τάξης συγκέντρωσε τα νήπια στην παρεούλα έχοντας ως έναυσμα κάποια παιχνίδια που έχουν φέρει τα νήπια από το σπίτι. Τα νήπια κάθονται στην παρεούλα και παρατηρούν τα παιχνίδια». Η μέθοδος εργασίας που χρησιμοποιήθηκε είναι η παρατήρηση και τα υλικά/εποπτικά μέσα ήταν παιχνίδια των παιδιών. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφορμή για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως οι συμμαθητές του, έτσι κι αυτό κάθισε στην παρεούλα και παρατηρούσε τα παιχνίδια. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός της

παράλληλης στήριξης είχε το παιδί στην αγκαλιά της, χωρίς να του προσφέρει κάποια υποστήριξη. Οι μέθοδοι και τα υλικά/εποπτικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν όμοια.

Στη συνέχεια, αφού τα παιδιά παρατήρησαν τα παιχνίδια, η νηπιαγωγός φώναζε ονομαστικά το κάθε παιδί στο κέντρο της παρεούλας για να παρουσιάσει το παιχνίδι που έφερε. Κάθε παιδί έδειχνε σε όλα τα παιδιά το αγαπημένο του παιχνίδι, έλεγε τι παιχνίδι είναι, πως παίζετε αν ήταν κάποιο επιτραπέζιο και γιατί επέλεξε να φέρει το συγκεκριμένο παιχνίδι στην τάξη. Έπειτα, η νηπιαγωγός παρότρυνε τα υπόλοιπα νήπια να κάνουν επιπλέον ερωτήσεις στο συγκεκριμένο παιδί αναφορικά με το παιχνίδι. Οι ερωτήσεις ήταν του τύπου, «με ποιον παίζει το παιχνίδι, ποιος του το χάρισε, από πού το αγόρασε, από τι είναι κατασκευασμένο( ξύλο, ύφασμα, πλαστικό)». Αφού τα νήπια ολοκληρώσουν τις ερωτήσεις, η νηπιαγωγός παίρνει το λόγο και κάνει στο παιδί κάποιες επιπλέον συμπληρωματικές ερωτήσεις όπως «είναι ατομικό, ομαδικό η παιχνίδι γνώσεων, είναι για την ηλικία σου, αναγράφει το κουτί επάνω με πόσα άτομα παίζεται ή την ηλικία που πρέπει να έχει κάποιος για να παίζει με το συγκεκριμένο παιχνίδι (επιτραπέζια), μοιάζει με κάποιο παιχνίδι από τα παιχνίδια της μουσειοσκευής». Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται για όλα τα νήπια της τάξης. Επίσης, κάποια νήπια φέρνουν πάνω από ένα παιχνίδι. Οι μέθοδοι εργασίας ήταν η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις. Τα υλικά/εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν παιχνίδια των παιδιών. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στη δομή της δραστηριότητας για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έφερε κι αυτό και παρουσίασε το αγαπημένο του παιχνίδι, ένα λούτρινο σκυλάκι. Τα παιδιά του έκαναν ερωτήσεις κι εκείνο απαντούσε μονολεκτικά όμως. Επίσης διάλεγε ποιο παιδί θα του κάνει την ερώτηση κάθε φορά. Ονομάτιζε το κάθε παιδί ξεχωριστά. Η υποστήριξη που έλαβε από την εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στο σημείο αυτό ήταν ότι η ίδια επαναλάμβανε μία φορά με πιο αργό ρυθμό τις ερωτήσεις και της νηπιαγωγού και των υπολοίπων παιδιών, για να μπορέσει το παιδί να διαβάσει τα χείλη της και να ακούσει και κατανοήσει καλύτερα την ερώτηση. Η ίδια καθόταν δίπλα στο παιδί μαζί με τη νηπιαγωγό της τάξης. Επίσης, και η νηπιαγωγός της τάξης επαναλάμβανε δύο φορές τις ερωτήσεις πάλι με πιο αργό ρυθμό.

Κατά τη διάρκεια που παρουσίαζαν τα υπόλοιπα νήπια τα παιχνίδια τους, το παιδί καθόταν μαζί με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης στην παρεούλα, σήκωνε το χεράκι του (όχι πάντα) για να πάρει το λόγο, να ρωτήσει κι αυτό. Δεν του δινόταν πάντα ο λόγος. Επίσης, ορισμένες φορές η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρότρυνε το παιδί να κάνει κάποια ερώτηση( του μιλούσε αργά για να μπορέσει το

παιδί να κατανοήσει καλύτερα την ερώτηση) προς το συμμαθητή του ή τη συμμαθήτριά του, αλλά το παιδί αρνούσαν. Την άρνηση την έδειχνε με νεύμα. Στο σημείο αυτό, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης του έδινε τα παιχνίδια να τα πιάσει και το ρωτούσε να της πει τα χρώματα του κάθε παιχνιδιού. Το παιδί ανταποκρίθηκε αρκετά καλά. Αναγνώριζε με επιτυχία τα χρώματα. Οι μέθοδοι εργασίας ήταν η συζήτηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η επανάληψη. Τα υλικά/εποπτικά μέσα ήταν όμοια με αυτά που χρησιμοποίησαν οι συμμαθητές του.

Οι μαθητές εργάστηκαν με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω, παρουσίαζαν στο σύνολο της τάξης το αγαπημένο τους παιχνίδι. Η δομή της δραστηριότητας ήταν ίδια για όλα τα παιδιά, όπως και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Ο χρόνος που δόθηκε στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ο ίδιος χρόνος που δόθηκε και στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Είχε την υποστήριξη σε ορισμένες περιπτώσεις από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία όπως και η νηπιαγωγός της τάξης επαναλάμβαναν δύο ή περισσότερες φορές τις ερωτήσεις με πιο αργό ρυθμό.

Η αξιολόγηση της δραστηριότητας έλαβε χώρα με έναν πίνακα αναφοράς από χαρτόνι, όπου η νηπιαγωγός τον είχε χωρίσει σε τρία μέρη: ομαδικά-ατομικά παιχνίδια, παιχνίδια γνώσεων. Η νηπιαγωγός ζήτησε από το κάθε παιδί να εντάξει το παιχνίδι που έφερε σε μια από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες και να δικαιολογήσει την απάντησή του. αφού το παιδί αποφάσιζε την κατηγορία στην οποία θα εντάξει το παιχνίδι του, το ζωγράφιζε πάνω στο χαρτόνι στην αντίστοιχη κατηγορία. Τέλος, αφού όλα τα νήπια ζωγράφισαν τα παιχνίδια τους στις αντίστοιχες κατηγορίες, η νηπιαγωγός κρέμασε τον πίνακα μέσα στην τάξη. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση στην αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές. Απλά, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν δίπλα στο παιδί για να του εξηγήσει σε κάθε βήμα τι πρέπει να κάνει. Του μιλούσε αργά και καθαρά για να κατανοήσει το παιδί αυτό που του ζητήθηκε να υλοποιήσει.

Στη δεύτερη παρατήρηση, η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε αφορούσε τη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών. Το θέμα της αφορούσε μεγέθη σχημάτων και αντικειμένων. Η αφορμή για όλους τους μαθητές έγινε με τον ακόλουθο τρόπο: «Η νηπιαγωγός συγκέντρωσε τα νήπια στην παρεούλα και τους έδειξε διάφορα αντικείμενα. Κάθε αντικείμενο είχε διαφορετικό μέγεθος. Έτσι, ξεκίνησε μαζί με τα νήπια μια συζήτηση αναφορικά με το μέγεθος των αντικειμένων. Μερικές ενδεικτικές ερωτήσεις της νηπιαγωγού ήταν: «Τι διαφορετικό παρατηρείτε στα αντικείμενα αυτά;

Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;». Τα νήπια στο τέλος της συζήτησης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα αντικείμενα δεν είχαν το ίδιο μέγεθος. Άλλα ήταν μεγάλα, άλλα μικρά κι άλλα είχαν μεσαίο μέγεθος. Οι μέθοδοι εργασίας ήταν η συζήτηση και η παρατήρηση και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους. Η μόνη διαφοροποίηση που υπήρξε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ότι η νηπιαγωγός και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ρωτούσαν το μαθητή αν το αντικείμενο είναι μεγάλου, μικρού ή μεσαίου μεγέθους. Κατά τα άλλα το παιδί έδειχνε να κατανοεί την όλη συζήτηση και συμμετείχε κανονικά επισημαίνοντας μονολεκτικά το μέγεθος των αντικειμένων. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση στα υλικά και στις μεθόδους εργασίας.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός μοίρασε στα νήπια σχήματα σε διάφορα μεγέθη και ζήτησε από τα παιδιά να τα κόψουν. Αφού ολοκληρώθηκε το κόψιμο, τα νήπια τοποθέτησαν τα σχήματα σε έναν πίνακα αναφοράς ανάλογα με το μέγεθος τους. Σε μια στήλη έβαλαν τα μεγάλα σχήματα, σε άλλη τα μεσαία και σε άλλη τα μικρά. Η μόνη διαφοροποίηση για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ή η γενική εκπαιδευτικός έλεγε τη λέξη μεγάλο ή μικρό ή μεσαίο και το παιδί τοποθετούσε το σωστό σχήμα στον πίνακα.

Η εργασία που περιγράφηκε παραπάνω ήταν ατομική. Στο τέλος της δραστηριότητας τα νήπια συγκεντρώθηκαν όλα μαζί για να τοποθετήσουν τα σχήματα στον πίνακα. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε την ίδια δραστηριότητα, τον υποστήριξε ελάχιστα η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, επαναλαμβάνοντας του τι έπρεπε να κάνει και χρησιμοποίησε τα ίδια υλικά. Ο χρόνος που του δόθηκε ήταν ίδιος με το χρόνο που είχαν οι συμμαθητές του.

Η αξιολόγηση/ανακεφαλαίωση του μαθήματος για όλους τους μαθητές έγινε με φύλλο εργασίας όπου τα νήπια καλούνταν να αντιστοιχίσουν αντικείμενα του ίδιου μεγέθους. Η αξιολόγηση του μαθήματος για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έλαβε χώρα με τη χρήση ενός εποπτικού υλικού που υπήρχε στο σχολείο. Το υλικό ήταν ένα παιχνίδι με καρτέλες όπου σε αυτές απεικονίζονταν μεγέθη σκύλων και σπιτιών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο μαθητής να αντιστοιχίσει το μέγεθος του σκύλου με το αντίστοιχο μέγεθος του σπιτιού. Για παράδειγμα: μεγάλος σκύλος-μεγάλο σπίτι. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο μαθητής με το που ολοκληρώθηκε το κύριο μέρος της δραστηριότητας, μόνος του πήγε και έφερε στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης το συγκεκριμένο παιχνίδι και πρότεινε να το παίξουν.

#### 5.4 Κλίμακα αξιολόγησης από τις κλείδες παρατήρησης

Από τις κλείδες παρατήρησης προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Σχετικά με το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: οι στόχοι της δραστηριότητας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποίκιλαν. Στις μισές περιπτώσεις ήταν όμοιοι και στις μισές διαφορετικοί. Το ίδιο συμβαίνει και με τη δομή/πορεία της δραστηριότητας, και με το χρόνο που δόθηκε στο μαθητή αλλά και με τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Η ορολογία/γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες ήταν όμοια. Οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στις πέντε από τις έξι δραστηριότητες ήταν όμοιες για όλους τους μαθητές. Τέλος, οι δεξιότητες που διδάχτηκαν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες ήταν όμοιες με τις δεξιότητες που διδάχτηκαν οι συμμαθητές του.

Κλείνοντας, αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: οι στόχοι της δραστηριότητας στις τρεις από τις έξι δραστηριότητες ήταν καλά προσδιορισμένοι. Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες. Η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις πέντε από τις έξι δραστηριότητες. Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες. Ο χρόνος που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή ήταν σωστά προσαρμοσμένη και στις έξι δραστηριότητες. Τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις πέντε από τις έξι δραστηριότητες.



## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>: Συζήτηση

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις πιθανές τροποποιήσεις του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος Σπουδών για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει αναφορά σε ευρήματα άλλων ερευνών και θα συσχετιστούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, για να προκύψουν ομοιότητες ή διαφορές. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η παρούσα μελέτη-η οποία διεξάγεται σε ελληνικά πλαίσια-αποτελεί μια συνέχεια ανάλογων μελετών (Kurth & Keegan, 2012; Shevlin, Kenny & McNeela, 2010; Janney & Snell, 2006), που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

Η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, ο καθορισμός των εκπαιδευτικών/μαθησιακών στόχων, καθώς και η παροχή προσωπικής υποστήριξης είναι μερικές από τις τροποποιήσεις/διαφοροποιήσεις, στις οποίες καλούνται να προβούν οι εκπαιδευτικοί, για την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στη σχολική τάξη (Janney & Snell, 2010). Σύμφωνα με τις Janney και Snell (2010), οι διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Διαφοροποιήσεις περιεχομένου (curricular adaptations): στη συγκεκριμένη κατηγορία, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας του.
- Διαφοροποιήσεις διδασκαλίας (instructional adaptations): ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τον τρόπο διδασκαλίας, διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει μία μαθησιακή περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.
- Εναλλακτικές διαφοροποιήσεις (alternative adaptations): στην κατηγορία αυτή, ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους διδακτικούς στόχους, τον τρόπο διδασκαλίας, και γενικότερα την όλη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Επιπλέον, οι Janney και Snell (2006) θεωρούν σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας την ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Καλό είναι οι εκπαιδευτικοί της τάξης να έρχονται σε συνεννόηση πριν την έναρξη του μαθήματος/δραστηριότητας για τη συνολική πορεία, τα μέσα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Σε άτυπες συζητήσεις με τους



εκπαιδευτικούς, μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης για να σχεδιάσουν από κοινού τροποποιήσεις, οι οποίες θα εντάξουν/ θα φέρουν πιο κοντά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως φάνηκε και από την παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν συνεργάζονταν με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πραγματοποιούσαν τη διδασκαλία τους στο σύνολο της τάξης και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, εργάζονταν σε μια άκρη της αίθουσας με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, μέσα από την παρατήρηση διαπιστώθηκε σε δυο περιπτώσεις ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και τους συμμαθητές του. το παιδί συνεργαζόταν αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Η πρακτική αυτή δεν προωθεί την ομαλή κοινωνικοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον της τάξης. Το παιδί απομονώνεται από τους συμμαθητές του και δεν αναπτύσσει τις κοινωνικές του δεξιότητες. Στη μια από τις τρεις περιπτώσεις ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούσε με τους συμμαθητές του και φαινόταν ενταγμένος στη ομάδα της τάξης. Αυτό φάνηκε και από την παρατήρηση και από τις φόρμες που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης.

Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Kurth και Keegan (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία στην Αριζόνα και στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α., όπου μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, μελετήθηκε το είδος των διαφοροποιήσεων που υιοθετούν/εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Στο δείγμα των Kurth και Keegan (2012), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πιο συχνά σε ποσοστό της τάξης του 53% διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Ακολουθούν σε ποσοστό 31% διαφοροποιήσεις περιεχομένου και σε ποσοστό 16% εναλλακτικές μορφές διαφοροποιήσεων. Στην παρούσα έρευνα, οι διαφοροποιήσεις αφορούσαν κυρίως τον τρόπο διδασκαλίας κι όχι τόσο το περιεχόμενο. Οι διαφοροποιήσεις εστιάζονταν στις μεθόδους διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το περιεχόμενο της δραστηριότητας σε ορισμένες περιπτώσεις τροποποιούνταν έτσι ώστε να εναρμονίζεται με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όπως σημειώνουν οι Kurth και Keegan (2012), οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που πήραν μέρος στην έρευνα, υιοθέτησαν κατά κύριο λόγο απλοποιημένες διαφοροποιήσεις και διαφοροποιήσεις οι οποίες ανταποκρίνονταν στο μαθησιακό επίπεδο και τις ανάγκες του μαθητή. Σε μικρότερη συχνότητα εφαρμόστηκαν λειτουργικές, εναλλακτικές ή συμπληρωματικές διαφοροποιήσεις. Στην παραπάνω έρευνα δύο εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής χρησιμοποίησαν αρκετά απλοποιημένες διαφοροποιήσεις του τύπου «συμπληρωματικές ερωτήσεις ή ολιγόλεπτη εξατομικευμένη διδασκαλία». Σε μία περίπτωση μόνο, ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής χρησιμοποίησε συμπληρωματικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και επέκτεινε τη δραστηριότητα με επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί τις παράλληλης στήριξης προχώρησαν-όχι πάντα-σε διαφοροποιήσεις περιεχομένου και τρόπου διδασκαλίας. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εργάζονταν αποκλειστικά και καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Σε μία μόνο περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης ήταν καθαρά βοηθητικός-υποστηρικτικός. Επέμβαινε σε σημεία όπου είχε ανάγκη/υποστήριξη ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, μια συνολική εκτίμηση της έρευνας των Kurth και Keegan (2012) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη έρευνα, υιοθετούσαν διαφοροποιήσεις που αφορούσαν την πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον πυρήνα του γενικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, έτειναν να χρησιμοποιούν/σχεδιάζουν διαφοροποιήσεις για το σύνολο της τάξης, πραγματοποιώντας μικρές αλλαγές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ή οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης υιοθετούσαν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους συγκεκριμένους μαθητές. Το στοιχείο αυτό δείχνει να επιβεβαιώνεται και στην έρευνα αυτή. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης τείνουν να χρησιμοποιούν την εξατομικευμένη μορφή εργασίας με το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012), είναι η ποιότητα των διαφοροποιήσεων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρησιμοποιούν χαμηλότερες ποιοτικά διαφοροποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ή τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Η διαπίστωση αυτή επαληθεύεται στην παρούσα έρευνα.

αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν έχουν διδαχτεί/εκπαιδευτεί πάνω σε θέματα εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012), οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με υψηλά ποσοστά επιτυχίας τις διαφοροποιήσεις τους. Κάτι τέτοιο φάνηκε και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης θεωρούν ότι είναι εύκολο να χρησιμοποιήσουν τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσαν. Ακόμη, οι ίδιοι συμφωνούν στο γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσαν τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκαναν.

Επιπρόσθετα, μία ακόμη μελέτη αυτή των Shevlin, Kenny & McNeela (2010), περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν πρόσβαση οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η έρευνα τους έλαβε χώρα στην Ιρλανδία. Οι ερευνητές σημειώνουν ότι παραδοσιακά η οργάνωση/δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιρλανδίας βασίζεται σε μια κατηγορική διάκριση. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία ειδικής αγωγής, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σχολεία γενικής αγωγής. Από το 1970, προβλέπεται η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, με τους νόμους 3817/2000 και 3699/2008 προωθείται η ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με την πρόσληψη εκπαιδευτικών που προσφέρουν παράλληλη στήριξη στους μαθητές. Το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί είναι αρκετά σημαντικό, αν το αναλογιστεί κανείς.

Ακόμη οι Shevlin et al. (2010) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν απλή πρόσβαση στο φυσικό χώρο/περιβάλλον του γενικού σχολείου, κι όχι στο πως θα διασφαλιστεί η πλήρης πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Shevlin et al., 2010).

Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι το περιβάλλον του σχολείου και η υποδομή του, αποτελούν ένα σημαντικό πρόβλημα/εμπόδιο όσον αφορά την πρόσβαση των μαθητών στο Αναλυτικό εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Η πρόσβαση στο

περιβάλλον και στο Αναλυτικό πρόγραμμα είναι συνώνυμες. Επίσης, μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ενδυναμώνουν τους μαθητές τους παρέχοντας τους επιπλέον σημειώσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Ακόμη, αποτελέσματα της ίδιας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αφιερώνουν λίγο χρόνο στο σχεδιασμό διαφοροποιήσεων για να αποκτήσουν πρόσβαση οι μαθητές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επομένως, το συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι δεν προωθείται η ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές παρόλο που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης δεν έχουν πλήρη πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>: Συμπεράσματα

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της παρούσας εργασίας θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και θα γίνει αναφορά σε ενδεικτικές προτάσεις που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της χρήσης διαφοροποιήσεων/τροποποιήσεων του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος από εκπαιδευτικούς των τάξεων συνδιδασκαλίας για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

**1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Όπως προκύπτει από τις φόρμες που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και τις παρατηρήσεις οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις, οι οποίες να απευθύνονται στο σύνολο της τάξης. Χρησιμοποιούν ελάχιστες «επιφανειακές» διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών κυρίως γενικής αγωγής όσο και ειδικής αγωγής ενισχύουν/υποστηρίζουν/καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής σε γενικές γραμμές δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της σχολικής τάξης.

**2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις, οι οποίες απευθύνονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις παρατηρήσεις φάνηκε να χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος/δραστηριότητας. Στα έγγραφα, η μία εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε διαφοροποιήσεις ενώ η άλλη όχι. Η τρίτη εκπαιδευτικός δεν συμπλήρωσε το έγγραφο.

**3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;

- Όπως προκύπτει από τις κλείδες παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής σε γενικές γραμμές δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της σχολικής τάξης. Δεν εντοπίστηκε κάποια τροποποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Χρησιμοποίησαν το ίδιο περιεχόμενο, τα ίδια υλικά/εποπτικά μέσα, τους ίδιους στόχους, και τις ίδιες μεθόδους για όλους τους μαθητές της τάξης. Οι μόνες ελάχιστες διαφοροποιήσεις/ τροποποιήσεις που εντοπίστηκαν αφορούσαν το χρόνο που έδιναν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί έδιναν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το παιδί αποκλειστικά συνεργαζόταν με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Δεν υπήρχε κάποια αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ακόμη, η αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συμμαθητές, στις περιπτώσεις φοίτησης του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο δημοτικό του ήταν ανύπαρκτες. Δεν δόθηκε στο μαθητή η ευκαιρία να αλληλεπίδραση και να

συνεργαστεί με τους συμμαθητές του. Αντίθετα, στο νηπιαγωγείο, δόθηκε η ευκαιρία στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του.

- Όσον αφορά τα ευρήματα από τις φόρμες που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:
- Στις δύο περιπτώσεις από τις τρεις, οι στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για όλους τους μαθητές της τάξης διέφεραν από τους στόχους που έθεσαν για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μια μόνο περίπτωση οι στόχοι του μαθήματος ήταν κοινοί για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Και στις τρεις περιπτώσεις, το θέμα της δραστηριότητας και η πορεία που ακολουθήθηκε ήταν κοινά για όλους τους μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Στις δύο περιπτώσεις από τις τρεις, οι μέθοδοι εργασίας ήταν κοινές για όλους τους μαθητές, δεν υπήρχε διαφοροποίηση στα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και η ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν η ίδια για όλους τους μαθητές της τάξης. Στη μια περίπτωση, τα υλικά που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός ήταν διαφορετικά και η δραστηριότητα επεκτάθηκε με επιπλέον μέσα.
- Ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα άλλοτε ήταν ο ίδιος και άλλοτε διέφερε. Συνήθως, ο μαθητής χρειαζόταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα.
- Επίσης, η ορολογία/γλώσσα που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ίδια για όλους τους μαθητές της τάξης. Σε μία περίπτωση χρησιμοποιήθηκε διαφορετική ορολογία.

**4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;

- Όπως προκύπτει από τις κλειδές παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, χρησιμοποίησαν ένα σημαντικό εύρος διαφοροποιήσεων για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πρόγραμμα της τάξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αφορούσαν είτε το

περιεχόμενο του μαθήματος, είτε τον τρόπο διδασκαλίας. Στις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιήσαν λάμβαναν υπόψη το μαθησιακό προφίλ, μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στη δραστηριότητα άλλοτε ήταν ίδια με τα υλικά που χρησιμοποιήσαν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης κι άλλοτε διέφεραν. Στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ήταν η εξατομικευμένη. Το παιδί εργαζόταν αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, χωρίς να έρχεται σε επαφή με την υπόλοιπη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ήταν δίπλα στο παιδί όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ωστόσο, σε μια περίπτωση μόνο ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης ήταν υποστηρικτικός/ενισχυτικός όταν το είχε ανάγκη ο μαθητής. Το παιδί συμμετείχε στις δράσεις της τάξης κανονικά. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης καθόταν δίπλα στο παιδί και μόνο όταν υπήρχε ανάγκη το υποστήριζε. Επίσης, στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης έγιναν περισσότερο χρόνο στο μαθητή για να ολοκληρώσει την άσκηση που έπρεπε να λύσει.

- Αναφορικά με τις φόρμες που συμπληρώσαν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εξάγονται οι ακόλουθες διαπιστώσεις για το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: οι στόχοι της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν όμοια με αυτά των συμμαθητών του. Ωστόσο, ποίκιλε η γλώσσα/ορολογία και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Άλλοτε ο χρόνος που δινόταν στο μαθητή διέφερε, ήταν επιπλέον, κι άλλοτε ήταν όμοιος με το χρόνο που χρειάστηκαν συμμαθητές του



**5<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:** Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και τις ειδικής αγωγής τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

- Αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας από την έρευνα προκύπτει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης θεωρούν ότι είναι εύκολο να χρησιμοποιήσουν τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσαν. Ακόμη, οι ίδιοι συμφωνούν στο γεγονός ότι θα χρησιμοποιούσαν τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκαναν.
- Όσον αφορά το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: σε γενικά πλαίσια οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι η διαφοροποιημένη δραστηριότητα ήταν καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας αναφορικά με την ηλικία του μαθητή, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που έδωσε ο ίδιος στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά που χρησιμοποίησε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μέθοδοι εργασίας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή.

Παρατηρώντας και εξετάζοντας, λοιπόν, κανείς τις παραπάνω διαπιστώσεις αναζητά και συλλογίζεται τους παράγοντες που επιδρούν στις όχι και τόσο αποτελεσματικές διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, οι οποίες δεν προωθούν την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο στη χώρα μας, όσο και σε χώρες του εξωτερικού. Όπως φάνηκε και από τα ευρήματα της έρευνας η μη γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε πρακτικές διαφοροποίησης αποτελεί σημαντική αιτία για την όχι και τόσο αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, συνίσταται

η οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων, σεμιναρίων όπου εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης, να έρθουν σε επαφή και να εντρυφήσουν στα εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακόμη, καλό θα ήταν σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα και τους φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση μαθητών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, να προσφέρονται μαθήματα τα οποία να διδάσκουν τις βασικές αρχές, τα χαρακτηριστικά και τις τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Κλείνοντας, από τη στιγμή που το Υπουργείο Παιδείας προωθεί την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συστήνεται να προχωρήσει στην αξιολόγηση του ανθρωπίνου εκπαιδευτικού δυναμικού σε γνώσεις και τεχνικές διαφοροποίησης. Έτσι θα μπορέσουν να εντοπιστούν οι αδυναμίες και οι ελλείψεις και ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα όπως σχετικές υποχρεωτικές επιμορφώσεις, συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων βασισμένα στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια τη δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, η όπου προωθείται στη σύγχρονη εποχή, μπορούν να πληροφορηθούν μέσα από σχετικές έρευνες για το τι είδους διαφοροποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να υιοθετήσουν ώστε οι ίδιοι να εντάξουν καλύτερα τους μαθητές τους στη σχολική τάξη.

## Βιβλιογραφία

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελειάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-58). Αθήνα: Πεδίο.

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

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη Α. (χ.η.). Σχολική ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου και Ο. Χιουέρα. *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σελ. 75-92). INTRAWAY ΕΠΕ. Ανακτήθηκε από [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu\\_ps.pdf](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/specialedu_ps.pdf) (01/11/2013)

Creswell, W. J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ΙΩΝ.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 109-120.

Janney, R., Snell, M. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms, *Theory into practice, 45*(3), 213-223.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

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

Kurth, L., & Keegan, L. (2012). Development and Use of Curricular Adaptations for Students Receiving Special Education Services, *The Journal of Special Education*, first published on November 30, 2012 doi:10.1177/0022466912464782.

Νόμος 1566/1985. Δομή και Λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ της 30<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 167.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14<sup>ης</sup> Μαρτίου 2000, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 78.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. ΦΕΚ της 2ας Οκτωβρίου 2008, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 199.

Παντελειάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελειάδου & Φ. Αντωνίου, *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, (σελ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Αθήνα, τ. Α' .

Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή-Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. (σελ. 29). Αθήνα: Τόπος.

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (μτφ. Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Sileo, M. J. (2011). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching exceptional children*, 43(5), 32-38.

Shevlin, M., Kenny, M., McNeela E. (2010). Curriculum Access for Pupils with Disabilities: An Irish experience, *Disability & Society*, 17(2), 159-169, doi: 10.1080/09687590120122314.

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

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007, Μάιος). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία. Ανακοίνωση στο 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο Για Παιδιά Άνισα, Αθήνα.

Thousand, S. J., Villa, A. R., Nevin I. A. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching, *Theory into practice*, 45(3), 239-248.

Τραγουλιά, Ε., Στρογγυλός, Β., Βασιλειάδου, Ε., Παπαδημητρίου, Α. (2013). Συνεργατική Διδασκαλία: Προϋποθέσεις και Προοπτικές. Ανακοίνωση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο ειδικής Αγωγής με θέμα: Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, Πανεπιστημιούπολη Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή.

Yilmaz, K. (2013) Comparison of quantitative and qualitative research traditions: epistemological, theoretical and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2).

Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Conor, C., Walker-Dolhouse, D. (2012). Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1002/TRTR.01126> (5/01/2014)



**Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:**

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

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

**Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:**

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

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

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

### Αξιολόγηση διαφοροποίησης από παρατηρητή:

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

2. Συμμετείχε ο μαθητής στις δραστηριότητες της τάξης όπως και τα υπόλοιπα παιδιά ή 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.**

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

## Παράρτημα Β: Ερωτηματολόγιο

### Παράρτημα Β.1: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου



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 διδάσκει:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής		<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο			
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____ χρόνια			
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητές/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

<b>Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:</b>					
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"/>
<b>Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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"/>
<b>Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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 Β.2: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου



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 (αφ. 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):

### **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 <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

<b>Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:</b>					
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
<b>Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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
<b>Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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 Β.3: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου



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 περιγράψετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

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

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

Με εκτίμηση

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

### Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

### Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

### Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

#### Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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



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

Άλλα σχόλια:

**Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:**

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

<b>Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:</b>					
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
<b>Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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
<b>Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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 Β.4: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου



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"/> 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/ανομιότητα	<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 <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 στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (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

<b>Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:</b>					
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
<b>Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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
<b>Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
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





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121327