



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΣΕ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ
ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΥ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 0210053

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΔΙΚΟΥ ΜΗΤΡΩΟΥ: 2179

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α': κ. ΒΑΣΙΛΗΣ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Β': κ. ΗΛΙΑΣ ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2013-2014

ΒΟΛΟΣ, 2014



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

Αριθ. Εισ.: 13030/1
Ημερ. Εισ.: 17-09-2014
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2014
ΣΥΡ

Στους γονείς μου και σε όλους τους

καθημερινούς αφανείς ήρωες.

Περιεχόμενα	σελ. 3-4
Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Εισαγωγή	7
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης	8-13
1.1 Ορισμός της ένταξης και αποσαφήνιση του όρου	8
1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης στην Ελλάδα	9
1.3 Μοντέλα ένταξης	10
Κεφάλαιο 2 ^ο : Συνεργατική διδασκαλία	14-17
2.1 Ορισμός-αποσαφήνιση	14
2.2 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας	14
2.3 Η συνεργατική διδασκαλία στην Ελλάδα	16
Κεφάλαιο 3 ^ο : Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	18-22
3.1 Προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία»	18
3.2 Χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	19
3.3 Βασικοί άξονες παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας	19
3.4 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας	22
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μέθοδος έρευνας	23-36
4.1 Ορισμοί ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας	23
4.1.2 Αξία ποιοτικής έρευνας	23
4.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας	24
4.2 Μελέτη περίπτωσης (case study)	25
4.2.1 Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα μελέτης περίπτωσης	26
4.2.2 Τύποι μελέτης περίπτωσης	27
4.2.3 Περιπτωσιολογικές μελέτες της παρούσας έρευνας	28
4.2.3.1 Περιπτωσιολογική μελέτη 1-Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου	28
4.2.3.2 Περιπτωσιολογική μελέτη 2-Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου	29
4.2.3.3 Περιπτωσιολογική μελέτη 3-Νηπιαγωγείο	30
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	31

4.4 Ερευνητικά Εργαλεία	32
4.4.1 Παρατήρηση	32
4.4.2 Ρόλοι παρατήρησης	33
4.4.2.1 Διεξαγωγή παρατήρησης στα σχολεία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα	34
4.4.3 Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	35
4.4.4 Έγγραφο/ερωτηματολόγια	35
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα	37-55
5.1 Περιπτωσιολογική μελέτη 1-Α΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου	37
5.1.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	37
5.1.2 Ειδική παιδαγωγός	38
5.1.3 Κλείδες παρατήρησης	40
5.2 Περιπτωσιολογική μελέτη 2-Α΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου	43
5.2.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	43
5.2.2 Ειδική παιδαγωγός	45
5.2.3 Κλείδες παρατήρησης	46
5.3 Περιπτωσιολογική μελέτη 3-Νηπιαγωγείο	48
5.3.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	48
5.3.2 Ειδική παιδαγωγός	50
5.3.3 Κλείδες παρατήρησης	52
5.4 Κλίμακα αξιολόγησης από τις κλείδες παρατήρησης	54
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση	56-60
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα	61-64
Βιβλιογραφία	65-67
Παραρτήματα	68-95
Παράρτημα 1: Κλείδα παρατήρησης	68
Παράρτημα 2: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου	72
Παράρτημα 3: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου	77
Παράρτημα 4: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου	84
Παράρτημα 5: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό νηπιαγωγείου	89

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 Μαγνησίας και πιο συγκεκριμένα του Δήμου Βόλου, 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 τις αδελφές μου-η οποία μου συμπαραστάθηκε και με υποστήριξε σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας με το δικό της τρόπο.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αποτελεί ένα ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι 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 σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν φανερώνουν ότι (α) οι περισσότερες διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις του Αναλυτικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, (β) οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής χρησιμοποιούν απλοποιημένες τεχνικές διαφοροποίησης/τροποποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και (γ) οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αξιολογούν θετικά τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες/διδασκαλίες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν.

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

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.

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 στην αποσαφήνιση του όρου «Ένταξη», στο νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης που ισχύει στην Ελλάδα και στα μοντέλα εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης 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.

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.

Κεφάλαιο 1ο : Η Ένταξη των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης

1.1 Ορισμός της ένταξης και αποσαφήνιση του όρου

Τα τελευταία χρόνια στην παιδαγωγική ορολογία έχει εμφανιστεί ένας νέος όρος, εκείνος της «ένταξης» (inclusion). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), θα μπορούσε κανείς να αναφερθεί στον όρο αυτό και με την ονομασία «συμπεριληπτική εκπαίδευση», διότι ο όρος «inclusive» δεν είναι σε θέση να περιγράψει πλήρως και να ανταποκριθεί στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σημείο αυτό, προκύπτουν προβλήματα τεκμηρίωσης, όπου σύμφωνα με τον Barton (2004) (όπ. αναφ. στη Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), στην προσπάθεια να αποδοθεί το περιεχόμενο του όρου, η κυριότερη δυσκολία που προκύπτει είναι ότι συχνά ο όρος «ένταξη» (inclusion) συγχέεται με τον όρο της «ενσωμάτωσης» (intergration).

Ωστόσο, για μια πλήρη κατανόηση και αποσαφήνιση του όρου ένταξη, σύμφωνα με τον Barton (2004), θα πρέπει να εντοπιστούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που δεν εμπεριέχονται στον όρο αυτό. Η έννοια της «ένταξης», όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν ταυτίζεται με τον όρο της αφομοίωσης-ενσωμάτωσης, χωρίς το τελευταίο να σημαίνει πως μπορούν να αγνοηθούν οι διαφορές, πρακτικές και εννοιολογικές, ανάμεσα στις δυο έννοιες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά σε ομάδες ατόμων και κοινωνικών ομάδων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπου η μια ομάδα προσπαθεί να εισχωρήσει στο εσωτερικό της άλλης. Στον κοινωνικό και στον εκπαιδευτικό τομέα, οι έννοιες της ένταξης και της αφομοίωσης σχετίζονται άμεσα τόσο με τη μάθηση όσο και με τη ζωή των ατόμων, παιδιών και ενηλίκων, με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Το βασικότερο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη μια έννοια από την άλλη είναι το γεγονός ότι η μια ομάδα δέχεται την άλλη. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της ένταξης τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ομάδας διατηρούνται και δεν εξαλείφονται (Ζώνου-Σιδέρη, 2012).

Η έννοια της ένταξης πραγματεύεται κατά κύριο λόγο «με τις αιτίες, το χρόνο, τον τρόπο, τον τόπο αλλά και με όλα τα πιθανά αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων

των μαθητών, αφορά δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ.55).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Barton (2004) η έννοια της «ένταξης» δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι το μέσο για να μπορέσει να επιτευχθεί ο στόχος για μια «κοινωνία ένταξης». Οι Booth και συνεργάτες (2000), υποστηρίζουν ότι «η ένταξη δεν είναι μια επιπρόσθετη ονομασία για την ειδική αγωγή. Στην ουσία πρόκειται για μια διαφορετική προσέγγιση που προσπαθεί να εντοπίσει και να προσδιορίσει όλα εκείνα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εμφανίζονται τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ.56).

1.2 Το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η θεσμοθέτηση της ένταξης πραγματοποιήθηκε με το νόμο 1566/1985, ο οποίος αφορούσε τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά πραγματώνεται η ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στο γενικό νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ.235). Η κυβέρνηση μέσω του συγκεκριμένου νόμου εξέφρασε την επιθυμία της να καταργήσει όλες τις διαχωριστικές γραμμές που υπήρχαν ανάμεσα στους μαθητές και γι' αυτό το λόγο σταμάτησε την πολιτική ίδρυσης ειδικών σχολείων. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού δεν έπαψε να υφίσταται, αλλά αντιθέτως συνεχίστηκε με τρόπους πιο εξευγενισμένους (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα και όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ της 30^{ης} Σεπτεμβρίου (1985) οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζεται ότι έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή ακόμη και να εντάσσονται στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να αποκτήσουν την κατάλληλη ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Νόμος 1566/1985, άρθρο 2, § 4). Επιπλέον, ορισμένα άρθρα του νόμου αυτού ορίζουν τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία αλλά προβλέπουν και την εκτύπωση διδακτικών βιβλίων στηριζόμενα στο σύστημα Braille (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Με το νόμο 2817/2000 για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις καταβάλλεται μια προσπάθεια να εισαχθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο νόμος αυτός και συγκεκριμένα ο θεσμός της ένταξης απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές με ήπιες δυσκολίες μάθησης και όχι σε όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007). Σύμφωνα με τους Σούλη (2002) και Φλουρή (2006) (όπ. αναφ. στο Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007) το νομοθετικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από δυσκολίες, ανακρίβειες και ασάφειες, οι οποίες σε συνδυασμό με την άτυπη εφαρμογή του προγράμματος ένταξης δυσκολεύουν τη μεταρρύθμιση στο σύστημα της «εκπαιδευτικής οικολογίας» των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τέλος, όπως υποστηρίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) ο λόγος για τον οποίο στην Ελλάδα αδυνατεί να εφαρμοστεί η ένταξη είναι κυρίως ότι υπάρχει έλλειψη στο σχεδιασμό μιας κοινωνικής πολιτικής που θα στοχεύει στην αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει να πραγματοποιηθούν ορισμένες αλλαγές, οι οποίες αφορούν την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με βάσει τις πρακτικές ένταξης, σχεδιασμοί νέων αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, πρόσληψη εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων όπως για παράδειγμα λογοπεδικοί, εργοθεραπευτές κ.ά. (Στρογγυλός και Ξανθάκου, 2007).

1.3 Μοντέλα ένταξης

Όπως φάνηκε από την παραπάνω νομοθεσία, προκύπτει ότι το μοντέλο της ένταξης αρχίζει να υιοθετείται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003) η ένταξη πραγματοποιείται σε ορισμένα επίπεδα:

- **Στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης:** Ένταξη σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων της γενικής εκπαίδευσης: Στο συγκεκριμένο αυτό επίπεδο ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές, ακολουθώντας παράλληλα τους κανόνες του υπουργείου. Το συγκεκριμένο επίπεδο ένταξης μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από διάφορες μορφές-υποκατηγορίες:

- **Χωρίς την παροχή ειδικής βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό ή ειδικό υποστηρικτή:** Στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί δέχεται την ειδική βοήθεια

από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Για να θεωρηθεί επιτυχημένο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αναγκαίο να υπάρχει ένας μικρός αριθμός μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη αλλά και να υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ωστόσο, τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα τους χαρακτηρίζει μια ελλιπής εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής.

➤ **Με συνδιδασκαλία:** Στο πλαίσιο αυτό ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για ένα μικρό αριθμό μαθημάτων και για μερικές ώρες την εβδομάδα. Μέσα από αυτήν τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και σχεδιάζουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν μέσα στην τάξη, με τον ειδικό εκπαιδευτικό να εστιάζει περισσότερο στις δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεγάλη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο να μην στιγματιστεί ή περιθωριοποιηθεί κάποιος από τους μαθητές και γι' αυτόν το λόγο οι μαθητές εκτός από τη βοήθεια που δέχονται από τον ειδικό εκπαιδευτικό «εργάζονται» μέσα σε μικρές ομάδες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

➤ **Με τη παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλον ειδικό:** Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης είναι υπεύθυνος για την τάξη του, ενώ παράλληλα δέχεται την υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό διαφόρων ειδικοτήτων. Ο εκπαιδευτικός αυτός έχει λάβει μια ειδική εκπαίδευση πάνω σε θέματα αντιμετώπισης και αξιολόγησης συγκεκριμένων κατηγοριών ειδικών αναγκών όπως είναι η τύφλωση, η κώφωση κ.ά.. Ευθύνη του περιπατητικού εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης να καταλάβει το πρόβλημα του παιδιού, να προβεί σε αξιολόγηση της προόδου του αλλά και σε επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και υλικών (Πολυχρονοπούλου, 2003).

➤ **Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας:** Στην υποκατηγορία αυτή, η ειδική υποστηρικτική ομάδα απαρτίζεται συνήθως από ένα σχολικό ψυχολόγο και δυο σχολικούς συμβούλους, έναν της ειδικής αγωγής και έναν της γενικής εκπαίδευσης. Ευθύνη της ομάδας είναι η παροχή βοήθειας και συμβουλευτικής υποστήριξης στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς σε ένα συγκεκριμένο αριθμό σχολείων ή μιας γεωγραφικής περιοχής. Η ομάδα αυτή βοηθά τον εκπαιδευτικό να

κατανοήσει και να δεχθεί το παιδί και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, να ακολουθήσει τις οδηγίες και τις εναλλακτικές προτάσεις της. Παράλληλα ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του μαθητή και στηρίζει τον εκπαιδευτικό στο έργο του (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- **Ένταξη σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης**

Η υλοποίηση του μοντέλου αυτού πραγματοποιείται από τις εξής μορφές:

- **Ένταξη του παιδιού στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας:** Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003) η μορφή αυτή είναι ευρέως γνωστή στην Αμερική με τον όρο «resource room», ενώ στην Μεγάλη Βρετανία με τον όρο «remedial class». Στην Ελλάδα τα τμήματα αυτά λειτούργησαν από το 1984 μέχρι το 2000 με την ονομασία «ειδικές τάξεις». Ωστόσο, με τον νόμο 2817/2000 μετονομάστηκαν σε «τμήματα ένταξης». Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, ενώ πολλές φορές στα τμήματα ένταξης συμπεριλαμβάνονται μαθητές με ελαφρά προς μέτρια νοητική υστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς και άλλες αναπηρίες. Ο μαθητής στο πλαίσιο του μοντέλου αποσύρεται για ένα μικρό χρονικό διάστημα της σχολικής ημέρας από τη γενική τάξη προκειμένου να δεχθεί τη βοήθεια από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Η διάρκεια της παροχής βοήθειας εξαρτάται από τα προβλήματα του κάθε μαθητή και κυμαίνεται από ορισμένους μήνες μέχρι και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η πλήρης ένταξη του μαθητή μέσα στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Παρόλα αυτά όμως, διατηρείται και διαιωνίζεται η «ετικετοποίηση» του παιδιού ως «ειδικού» με την απομάκρυνση του από την τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Στα ελληνικά σχολεία λειτουργεί ένας παραπλήσιος θεσμός, εκείνος της «ενισχυτικής διδασκαλίας» με ρόλο παρόμοιο με τον παραπάνω (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- **Ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη για λίγες ώρες την εβδομάδα:** Οι μορφές που απαρτίζουν το μοντέλο αυτό και που συμβάλλουν στην υλοποίηση του είναι: η λειτουργία ειδικού τμήματος στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης και η συστέγαση ειδικού μονοθέσιου ή διθέσιου ειδικού σχολείου με εκείνο της γενικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές περνούν όλη τη σχολική ημέρα στο ειδικό τμήμα, ενώ

έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους μόνο κατά τα μαθήματα της γυμναστικής, της μουσικής ή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή των σχολικών εκδρομών και περιπάτων. Στην περίπτωση της συστέγασης, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες έχουν περισσότερες ευκαιρίες επαφής με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς για μια ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα και για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα συνεργάζονται προκειμένου να φέρουν εις πέρας την ολοκλήρωση ενός project (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- **Στο σπίτι:** Για τους μαθητές με παραπληγία, τετραπληγία ή άλλη σοβαρή αναπηρία, η εκπαίδευση πραγματοποιείται στο χώρο του σπιτιού του παιδιού. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη τόσο στους γονείς, όσο και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας με σκοπό να μάθουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα και τις ειδικές ανάγκες του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική ένταξη προωθείται στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη αλλά σε διαφορετικό επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ένταξη αναφέρεται σε μαθητές με οποιαδήποτε αναπηρία ή/και ειδική ανάγκη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αφορά ορισμένες μορφές ειδικών αναγκών.

Οι διαφορετικές μορφές ένταξης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ευρωπαϊκών χωρών είναι οι εξής:

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

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

Γ) Ένταξη στη διδακτική διαδικασία. Στη προκειμένη περίπτωση, ο μαθητής εκπαιδεύεται μέσα στη σχολική τάξη του σχολείου της γενικής εκπαίδευσης με τους τρόπους που προαναφέρθηκαν, όπως είναι τα τμήματα ένταξης, υποστήριξη από κάποιο ειδικό εκπαιδευτικό (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Κεφάλαιο 2^ο: Συνεργατική διδασκαλία

2.1 Ορισμός-αποσαφήνιση

Για μια αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αυτή είναι ευρέως διαδεδομένη με τον όρο «συνεργατική διδασκαλία» (collaborative teaching ή co- teaching) και οι ερμηνείες της ποικίλουν.

Αρχικά, σύμφωνα με τους Mastropieri και Scruggs (2006) η συνεργατική διδασκαλία ορίζεται συνήθως ως η διαδικασία που περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και έναν ακόμη της ειδικής αγωγής. Οι δυο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και διδάσκουν μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια σχολική αίθουσα (Strogilos and Tragoulia, 2013).

Οι Hughes και Murawski (2001) υποστηρίζουν πως η συνεργατική διδασκαλία είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται κυρίως από το διάλογο και τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, προκειμένου να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου & Παπαδημητρίου, 2013). Παράλληλα, χαρακτηρίζεται και ως μια πρακτική που έχει ως σκοπό την προώθηση και την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Επιπλέον, οι Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη υποστηρίζουν ότι η συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στην αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, όπου δυο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με ποικίλες και διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται, συντονίζουν και σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο, με σκοπό να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της τάξης της γενικής εκπαίδευσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μοντέλο εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί μια εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με τον όρο της «ένταξης» (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, χ.η.).

2.2 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας

Η συνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνει πέντε βασικά μοντέλα. Όπως υποστηρίζουν οι Friend και Cook (2007), τα βασικά χαρακτηριστικά είναι τα εξής (Τραγουλιά κ.συν., 2013. Stogilos and Tragoulia, 2013):

- **Υποστηρικτική διδασκαλία (supportive teaching)**

Στο μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης διδάσκει, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρατηρεί και υποστηρίζει τους μαθητές, είτε τον καθένα ξεχωριστά είτε μια μικρή ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, ακούει, παρατηρεί τους μαθητές που εργάζονται μεταξύ τους σε μικρές ομάδες και παρεμβαίνει όποτε κριθεί απαραίτητο. Ωστόσο, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να αντιμετωπίσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως εμπόδιο στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Αυτό, θα έχει ως απόρροια την «ετικετοποίηση» του μαθητή αλλά και την περιθωριοποίηση του από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Thousand, Villa & Nevin, 2006).

- **Παράλληλη Διδασκαλία (parallel teaching)**

Σύμφωνα με τους Thousand και συν. (2006) παράλληλη διδασκαλία ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία δυο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται και διδάσκουν διαφορετικές ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία μέσα στην σχολική αίθουσα. Διδάσκουν το ίδιο ακριβώς μάθημα, χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις.

- **Ομαδική Διδασκαλία (team teaching)**

Στην ομαδική διδασκαλία και οι δυο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι από κοινού για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, για την επιλογή των μέσων διδασκαλίας και του εποπτικού υλικού που θα χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της. Σε γενικές γραμμές είναι υπεύθυνοι για όλη τη τάξη και απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, προσφέροντας βοήθεια στους μαθητές που την έχουν ανάγκη. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, οι ρόλοι των δυο εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί και ισότιμοι.

- **Συμπληρωματική ή εναλλακτική Διδασκαλία (complementary teaching)**

Στο μοντέλο αυτό, ο ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς έχει ενισχυτικό ρόλο, καθώς ενισχύει τη διδασκαλία που παρέχει ο άλλος εκπαιδευτικός. Ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μια ομάδα μαθητών σε ένα συγκεκριμένο χώρο μέσα στην τάξη του σχολείου για να επαναλάβει τη διδασκαλία που προηγήθηκε ή να προσφέρει επιπλέον ασκήσεις εμπέδωσης και κατανόησης στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολίες μάθησης.

- **Διδασκαλία σε σταθμούς (station teaching)**

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ή περισσότερες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ταυτόχρονα ατομική ή ομαδική υποστήριξη στους μαθητές της κάθε ομάδας. Ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού είναι συμπληρωματικός-αλληλοβοηθητικός.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί και όπως υποστηρίζουν οι Fontana (2005) και Mastropieri et.al (2005) ότι τα μοντέλα αυτά δεν τα χαρακτηρίζει η σταθερότητα και η στασιμότητα, αλλά διαμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής χρονιάς, ανάλογα με το δυναμικό της τάξης και τη σχέση που έχουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

2.3 Η συνεργατική διδασκαλία στην Ελλάδα

Η συνεργατική διδασκαλία εδραιώθηκε στην Ελλάδα πριν από δέκα χρόνια με 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 που προωθεί την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Με βάση τον νόμο αυτό, πραγματοποιούνται προσλήψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι ορίζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και ο ρόλος τους είναι υποστηρικτικός ως προς τους μαθητές με αναπηρία/ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη σχολική τάξη της γενικής εκπαίδευσης (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Τέσσερα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 2008 με το νόμο 3699/2008 καθορίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής ως υπεύθυνων και αρμόδιων για τη πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία. Παράλληλα, ενισχύεται η παράλληλη στήριξη ως πρακτική

υποστηρικτικής διδασκαλίας με στόχο την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Επίσης ορίζεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής με απώτερο στόχο την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Ακόμη, ο νόμος αυτός ορίζει ότι οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και παρουσιάζουν αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές και προκλητική συμπεριφορά, έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Παρόλα αυτά, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που φοιτούν και παρακολουθούν σε τάξεις συνδιδασκαλίας παρουσιάζουν ήπιες δυσκολίες μάθησης (π.χ. παιδιά με σύνδρομο Asperger), ήπια νοητική καθυστέρηση και ήπιες κινητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες/αναπηρίες (Τραγουλιά κ.συν., 2013). Κλείνοντας, το νομοθετικό πλαίσιο προσανατολίζεται στην υιοθέτηση μιας πρακτικής με απώτερο στόχο την ένταξη των παιδιών με αναπηρία/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γενικής εκπαίδευσης με τον κρατικό μηχανισμό να μην καταβάλλει προσπάθειες στήριξης του εγχειρήματος αυτού (Τραγουλιά κ.συν., 2013).

Κεφάλαιο 3^ο: Διαφοροποιημένη διδασκαλία

3.1 Προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «διαφοροποιημένη διδασκαλία»

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία κυριαρχεί η έντονη κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση του σχολικού πληθυσμού, η ιδέα για ένα μέσο τυπικό μαθητή και μιας ενιαίας διδασκαλίας αγγίζουν τα όρια της ουτοπίας. Μέσα στο πλαίσιο αυτό και κυρίως μέσω της προώθησης της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, εξετάζεται η εσωτερική ποικιλομορφία στα σχολεία (Παντελειάδου, 2008).

Κατά τη Tomlinson (1999) η «διαφοροποίηση» ορίζεται ως μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της τάξης με τους μαθητές, όπου ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, οι οποίοι μαθαίνουν να συμμετέχουν ενεργά και να φτάνουν στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους (Αργυρόπουλος, 2013). Ακόμη, η Tomlinson (2001) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θεωρείται αποτελεσματική για τη παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους μαθητές που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ετερογένειας, όπως κοινωνικές-πολιτισμικές διαφορές, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία.

Η ετερογένεια αυτή έχει ως αποτέλεσμα να καθιστά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγκαία και απαραίτητη, διότι οι μαθητές διαφέρουν σε γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, στη μαθησιακή ετοιμότητα, στην επίδοση, στην κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα και στο μαθησιακό προφίλ. Όπως υποστηρίζει η Παντελειάδου (2008), ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται στη συστηματική προσέγγιση του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία. Επιπλέον, η Tomlinson (2001) σημειώνει ότι σε μια τάξη όπου υπάρχει διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσφέρονται διαφορετικοί τρόποι απόκτησης του περιεχομένου μάθησης, στη διαδικασία της διδασκαλίας και στο μαθησιακό αποτέλεσμα, ώστε ο μαθητής να μάθει πιο αποδοτικά. Η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» δεν αναφέρεται στη διάκριση του κανονικού από το διαφορετικό, αντιθέτως στηρίζεται στο προσεκτικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και στη διαρκή αξιολόγηση των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν τις κατάλληλες πρακτικές και επιλογές στους μαθητές (Καραγεώργου, 2008).

3.2 Χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι τα εξής:

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας: Η διαφοροποίηση πραγματοποιείται από την αρχή ως το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και δεν περιορίζεται σε ένα και μόνο στάδιο/επίπεδο.
- Προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία: Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία του λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των

μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους και το τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τη νέα γνώση.

- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι διδακτική και οργανωτική διαδικασία: Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός τροποποιεί την εκπαιδευτική του διαδικασία ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Πρόκειται για μια οργανωτική διαδικασία καθώς ο εκπαιδευτικός πριν προχωρήσει στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οργανώνει κατάλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει και σχεδιάζει τον τρόπο με τον οποίο θα το παρουσιάσει στους μαθητές του, πως θα χωρίσει τις ομάδες των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τη μαθησιακή ετοιμότητα τους (Παντελειάδου, 2008).

3.3 Βασικοί άξονες παρέμβασης διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρέμβει σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας έτσι τη πιθανότητα συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Αργυρόπουλος, 2013). Κατά το σχεδιασμό της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός εστιάζει σε δυο κύριους άξονες: στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο άξονας που εστιάζει στο μαθητή περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Ο άξονας που εστιάζει στο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις: το περιεχόμενο μάθησης, τη διαδικασία της μάθησης και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας (Παντελειάδου, 2008).

Άξονας Α': Μαθητής

Διαφοροποίηση ανάλογα με τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή

Η μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή αλλά περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες του σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα κατά το διάστημα που διαρκεί η διδασκαλία. Η διαφοροποίηση

της διδασκαλίας ανάλογα με την μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή αναφέρεται στη προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο μάθησης, κατά το οποίο ο μαθητής, με υποστήριξη και βοήθεια, μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Παντελειάδου, 2008).

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή

Κατά τον Brandt (1998), οι δυο παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση είναι τα ενδιαφέροντα και η δυνατότητα να επιλέξουν μόνοι τους τη θεματική περιοχή με την οποία θα ασχοληθούν. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα: α) βοηθά τους μαθητές να προβούν σε ανακάλυψη της σχέσης μεταξύ σχολείου και των δικών τους ενδιαφερόντων β) ανατροφοδοτεί τα κίνητρά τους για μάθηση και γ) παράλληλα τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στα πλαίσια του σχολείου ο,τι γνώσεις έχουν αποκτήσει από τα δικά τους ενδιαφέροντα (Παντελειάδου, 2008).

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

Σε κάθε σχολική τάξη οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους, καθώς ο κάθε μαθητής έχει ένα ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ. Πολλοί μαθητές είναι οπτικοί τύποι, καθώς βοηθούνται μέσα από τη χρήση εικόνων και διαγραμμάτων, άλλοι είναι ακουστικοί ή κιναισθητικοί τύποι που έχουν ανάγκη από ακουστικά ερεθίσματα προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, ενώ άλλοι είναι αναλυτικοί ή ολικοί τύποι. Ο Winebrenner (1996) υποστηρίζει ότι οι αναλυτικοί τύποι έχουν ανάγκη από μια διδασκαλία, της οποίας η πορεία και τα βήματα θα είναι λογικά και ξεκάθαρα σχεδιασμένα και προσδιορισμένα. Στον αντίποδα, οι ολικοί τύποι προσλαμβάνουν με περισσότερη άνεση το σύνολο της διδασκαλίας και είναι σε θέση να συνδυάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με άλλες μαθησιακές περιοχές. Ακόμη, πολλοί μαθητές επιλέγουν να εργάζονται είτε ομαδικά είτε ατομικά (Καραγεώργου, 2008).

Άξονας Β': Αναλυτικό Πρόγραμμα

Διαφοροποίηση περιεχομένου

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αναφέρεται σε ενέργειες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη σχετικά με το τι έχουν ανάγκη να μάθουν οι μαθητές και με το πως θα «φτάσουν» στη συγκεκριμένη πληροφορία, η οποία παρουσιάζεται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Οι στόχοι παραμένουν σταθεροί (Αργυρόπουλος, 2013). Η Παντελειάδου (2008) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας αναφέρεται στην ποιότητα της διδασκαλίας, του μαθησιακού αντικειμένου και στον τρόπο πρόσβασης της διδασκαλίας, αλλά και στο πως θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές στην όλη διαδικασία.

Διαφοροποίηση της διαδικασίας

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας σχετίζεται με τις επιλογές του μαθητή για τον τρόπο επεξεργασίας του περιεχομένου της διδασκαλίας. Η Hart (1992) υποστηρίζει ότι η διαφοροποίηση της διαδικασίας αφορά τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές είναι υποστηρικτικός και βοηθητικός (Αργυρόπουλος, 2013).

Επιπρόσθετα, η διαφοροποίηση της διαδικασίας σχετίζεται με όλους εκείνους τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Ωστόσο, οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι και κοινοί για όλους τους μαθητές, διότι στο πλαίσιο του σχολείου αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας υλοποιείται με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, με βάση τα ενδιαφέροντά του ή με βάση το μαθησιακό του στυλ (Παντελειάδου, 2008).

Διαφοροποίηση αποτελέσματος

Η διαφοροποίηση του αποτελέσματος συνδέεται με την τελική εργασία την οποία πρέπει να παρουσιάσουν οι μαθητές. Η συγκεκριμένη εργασία είναι ένα μέσο αξιολόγησης των μαθητών, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να προσφέρει στους

μαθητές επιλογές ως προς τον τρόπο που θα την παρουσιάσουν οι μαθητές (π.χ.τραγούδι, δραματοποίηση) (Καραγεώργου, 2008).

3.4 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι εξής:

Ένα σαφές και καλά οργανωμένο περιβάλλον της τάξης, όπου ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές θα πρέπει να επικρατεί ο αμοιβαίος σεβασμός, ευελιξία στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και στην ελευθερία έκφρασης διάφορων αποριών (Καραγεώργου, 2008).

Επιλογή σαφών και ξεκάθαρων στόχων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κοινοποιεί στους μαθητές τους στόχους της διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να εστιάζουν και να επικεντρώνονται στους στόχους αυτούς και να μην ξεφεύγουν από την πορεία της διδασκαλίας. Οι στόχοι της διδασκαλίας είναι κοινοί και ίδιοι για όλους τους μαθητές, τροποποιούνται σε κάποιο βαθμό αλλά η κεντρική έννοια παραμένει σταθερή. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει υποστήριξη και ενίσχυση στους μαθητές του (Καραγεώργου, 2008).

Επαναπροσδιορισμός της διαδικασίας της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση είναι το μέσο που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να πληροφορείται για την πορεία της διδασκαλίας και το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαρκής, να προέρχεται από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές ή να έχει τη μορφή της αυτο-αξιολόγησης και έτσι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να παρατηρήσουν εάν έχουν αναπτυχθεί αρκετά οι έννοιες της διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2008).

Ευέλικτη ομαδοποίηση. Η Tomlinson (2008) υποστηρίζει ότι η ευέλικτη ομαδοποίηση προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να δουν τον εαυτό τους μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και εργασίας και στον εκπαιδευτικό να παρατηρεί τους μαθητές του και τους ρόλους μέσα στην τάξη. Μέσω της ευέλικτης ομαδοποίησης προστατεύονται οι μαθητές και οι ομάδες από την απόδοση χαρακτηρισμών του τύπου «αδύνατοι ή καλοί μαθητές» (Καραγεώργου, 2008).

Κεφάλαιο 4^ο : Μέθοδος έρευνας

4.1 Ορισμοί ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, ένας ερευνητής έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει την έρευνά του είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Η επιλογή ποικίλει ανάλογα με το είδος του προβλήματος που ερευνά, μελετά και αναλύει ο ερευνητής. Το τελευταίο χρονικό διάστημα όλο και περισσότεροι ερευνητές στρέφουν την προσοχή και έρευνά τους στον ποιοτικό τρόπο προσέγγισης (qualitative research). Ωστόσο, σύμφωνα με τη παγκόσμια βιβλιογραφία, είναι δύσκολο να οριστεί με σαφήνεια ο ορισμός της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τον Cresswell (2011), ως ποιοτική έρευνα ορίζεται ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των ατόμων που συμμετέχουν. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέγονται από τον ερευνητή είναι κατά κύριο λόγο γραπτά και έχουν προέλθει από τους συμμετέχοντες. Επομένως, η ποιοτική έρευνα διεξάγεται από τον ερευνητή με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο.

Αντιθέτως, στην ποσοτική έρευνα (quantitative research) η ερευνητική διαδικασία ορίζεται ως ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής παίρνει την απόφαση για το τι θα μελετήσει. Τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες είναι κυρίως ποσοτικά και αναλύονται μέσω της Στατιστικής επιστήμης. Η έρευνα διεξάγεται με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο (Cresswell, 2011).

4.1.2 Αξία ποιοτικής έρευνας

«Έρευνα θεωρείται η διαδικασία σταδίων για την συγκέντρωση και την ανάλυση δεδομένων ή πληροφοριών ώστε να προκύψει η κατανόηση του θέματος που τίθεται υπό ανάλυση και επεξεργασία» (Creswell, 2011, σελ.23).

Σύμφωνα με τον Robson (2010) η έρευνα διεξάγεται κατά βάση με τρεις άξονες: συστηματικά, σκεπτικιστικά και δεοντολογικά. Συστηματικά με την έννοια πως ο επιστήμονας θα πρέπει να γνωρίζει ακριβώς την κάθε του πράξη, τον σκοπό και το λόγο. Να είναι σαφείς οι παρατηρήσεις του αλλά και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η έρευνα. Σκεπτικιστικά σημαίνει τόσο οι ιδέες όσο και οι παρατηρήσεις να επιδέχονται πιθανών διαψεύσεων και τα τελικά συμπεράσματα να

έχουν εξεταστεί εξονυχιστικά προτού παρουσιαστούν. Δεοντολογικά με την έννοια να τηρείται ο κώδικας δεοντολογίας και συμπεριφοράς από την πλευρά του ερευνητή ώστε να διασφαλιστεί η φύλαξη των πληροφοριών, των στοιχείων και των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων (Robson, 2010).

Ο Creswell (2011) υποστηρίζει πως τα στάδια της διαδικασίας της έρευνας είναι τα εξής:

- Αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος (identifying a research problem): Η αναγνώριση του συνιστάται στον προσδιορισμό του ζητήματος που τίθεται προς μελέτη και ανάλυση και αναπτύσσονται τα αίτια που οδηγούν στην ανάλυση αυτή. Με τον προσδιορισμό όμως ενός ζητήματος ή προβλήματος, περιορίζεται το περιεχόμενο του και θα πρέπει ο ερευνητής να εστιάσει με προσοχή σε μια συγκεκριμένη πτυχή του (Creswell, 2011).
- Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (reviewing the literature): Αναφέρεται στον εντοπισμό βιβλίων, περιοδικών, δημοσιευμένων άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά κ.α. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επιλογή των πηγών, η οποία θα πρέπει να γίνει με μεγάλη προσοχή ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος λογοκλοπής (Creswell, 2011).
- Προσδιορισμός σκοπού και έρευνας (purpose statement): Προκειμένου να μελετηθεί το ερευνητικό πρόβλημα, θα πρέπει ο ερευνητής να εστιάσει το ενδιαφέρον του σε μια συγκεκριμένη πτυχή. Στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική η δήλωση του σκοπού, δηλαδή, ο γενικός στόχος ή η πρόθεση της έρευνας καθώς πρόκειται για μια εισαγωγή σε όλη τη μελέτη, γίνεται αναφορά στα εργαλεία συλλογής δεδομένων και στα τελικά αποτελέσματα (Creswell, 2011).

4.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά ποιοτικής έρευνας

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα γίνει αναφορά σε μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός ευέλικτου σχεδίου εργασίας ή της ποιοτικής έρευνας, τα οποία ανέρχονται στον αριθμό επτά (7) συνολικά.

Αρχικά, σε μια ποιοτική ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιούνται πολλαπλές διαδικασίες συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Τα δεδομένα συνοψίζονται επαρκώς και συνήθως με τη μορφή πινάκων, ενώ δίνονται λεπτομέρειες για τον τρόπο συλλογής τους (Robson, 2010).

Ο ερευνητής στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας προβαίνει στον προσδιορισμό, τη μελέτη και τη χρήση μιας ή και περισσότερων παραδόσεων διερεύνησης. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ποικίλες τεχνικές προκειμένου να συλλέξει τα ερευνητικά δεδομένα, ενώ επικεντρώνεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η μελέτη περιλαμβάνει λεπτομερείς μεθόδους όσον αφορά τη συλλογή, την ανάλυση και τη συγγραφή των ερευνητικών δεδομένων με συνέπεια. Ο ερευνητής είναι ο απόλυτος υπεύθυνος για την απόδειξη της ακρίβειας στην αναφορά του (Robson,2010).

Αναφορικά με τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων, ο ερευνητής χρησιμοποιεί πολλαπλά επίπεδα αφαίρεσης, δηλαδή παρουσιάζει τη μελέτη του σε στάδια ή διαστρωματώνει τις αναλύσεις του από το ειδικό στο γενικό.

Κλείνοντας, μέσα απ' όλα τα παραπάνω, προκύπτει το γεγονός ότι η συγγραφή θα πρέπει να είναι σαφής και να βοηθά τον αναγνώστη να γίνεται μέρος του «όλου», ενώ τα ευρήματα γίνονται πιστευτά μόνο αν αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας (Robson, 2010).

4.2 Μελέτη περίπτωσης (case study)

Σύμφωνα με τον Robson (2010) μελέτη περίπτωσης ορίζεται η άρτια εδραιωμένη στρατηγική του ερευνητικού πεδίου, η οποία ερμηνεύεται με μεγάλη ευρύτητα καθώς περιλαμβάνει αρκετούς τύπους όπως είναι η μελέτη περίπτωσης ενός μεμονωμένου ατόμου, μιας ομάδας κλπ.. Περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων και τις περισσότερες φορές συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα χωρίς να αποκλείεται και η συλλογή ποσοτικών στοιχείων.

Οι Nisbet και Watt (1984) υποστηρίζουν πως η μελέτη περίπτωσης είναι ένα ερευνητικό παράδειγμα, το οποίο σχεδιάζεται προκειμένου να σκιαγραφήσει μια γενική κατάσταση. Η μελέτη περίπτωσης είναι σε θέση να εισχωρήσει σε καταστάσεις και γεγονότα χωρίς αυτά να επιδέχονται αριθμητική ανάλυση, ενώ παράλληλα επιτρέπει τον προσδιορισμό του αιτίου και του αιτιατού (Nisbet & Watt, 1984). Η ύπαρξη της μελέτης περίπτωσης, όπως υποστηρίζει ο Hammel (1986) ορίζεται από πολύ παλιά, καθώς η ιστορία της ανιχνεύεται στις κοινωνικές επιστήμες. Μελέτες περίπτωσης συναντά κανείς σε περιοχές που δεν έχουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους. Τέτοιες περιοχές είναι η ανατομία, η ανθρωπολογία, η

εκπαίδευση, η κλινική ιατρική κ.ά.. Ορισμένοι επιστήμονες έρχονται σε διαφωνία καθώς υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης θυμίζει περισσότερο το νομικό σύστημα και λιγότερο το ιατρικό, κάτι το οποίο υποστηρίζει η άλλη πλευρά των επιστημόνων-ερευνητών (Robson, 2010). Σύμφωνα με τον Yin (1981, 1991) (όπ. αναφ. στο Robson, 2010) η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας η οποία περιλαμβάνει μια διερεύνηση-μέσω της εμπειρίας-ενός σύγχρονου φαινομένου που εντάσσεται στο πραγματικό πλαίσιο της καθημερινής ζωής και χρησιμοποιεί ποικίλα και πολλαπλά στοιχεία ως αποδείξεις. Η μελέτη περίπτωσης μέχρι και πρόσφατα στη μεθοδολογία θεωρούνταν ένα εύκολο θέμα προς επιλογή ή ένα επιπρόσθετο στοιχείο ενός ελαττωματικού πειραματικού σχεδίου (Robson, 2010). Την άποψη αυτή φαίνεται να αποδέχεται ο Smith (1991), ο οποίος θεωρεί πως η μελέτη περίπτωσης πρόκειται για μια ασθενής μέθοδο γνώσης και με την μελέτη μεμονωμένων κοινοτήτων, εθνών να θεωρείται παρωχημένη (Smith, 1991).

Ωστόσο, πρόκειται για μια προκατάληψη διότι αναδεικνύεται το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ζήτημα του σεβασμού και της νομιμότητας προς αυτή τη μέθοδο (Smith, 1991). Την παραπάνω άποψη ενίσχυσαν οι Cook και Campbell (1979) οι οποίοι υποστήριζαν ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια νομιμοποιημένη εναλλακτική στο πειραματικό σχεδιασμό, αρκεί να πραγματοποιείται σε κατάλληλες συνθήκες (Robson, 2010). Πρόκειται για μια ουσιαστική εναλλακτική στρατηγική η οποία εφαρμόζει τον δικό της σχεδιασμό (Robson, 2010).

4.2.1 Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα μελέτης περίπτωσης

-Πλεονεκτήματα μελέτης περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει πολλά πλεονεκτήματα τα οποία ελκύουν τους ερευνητές ως προς την επιλογή αυτής της μεθόδου. Οι Hitchcock και Hughes (1995) υποστηρίζουν πως η μελέτη περίπτωσης παρέχει τη δυνατότητα να συλλεχθούν πλούσιες περιγραφές γεγονότων και καταστάσεων ανάλογα με την περίπτωση και παράλληλα παρέχει ένα χρονολόγιο των καταστάσεων που σχετίζονται με την εκάστοτε περίπτωση. Επίσης, υποστηρίζουν πως η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ατομικά υποκείμενα που δρουν και συμμετάσχουν, ενώ προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα κατανοούν και αντιλαμβάνονται τα γεγονότα

και τις καταστάσεις (Hitchcock & Hughes, 1995). Οι Cohen, Manion και Morrison (2008) υποστηρίζουν πως η μελέτη περίπτωσης επιτρέπει τις γενικεύσεις σχετικά με μια περίπτωση ή από μια περίπτωση προς μια τάξη περιπτώσεων. Δίνεται έμφαση στην προσοχή της λεπτομέρειας αλλά και στην πολυπλοκότητα της εκάστοτε περίπτωσης. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και το πλαίσιο των περιπτώσεων και περιπτώσεων. Εάν ο ερευνητής παρακολουθήσει προσεκτικά τις κοινωνικές καταστάσεις, η μελέτη περίπτωσης θα είναι σε θέση να εκφράσει τις διαφωνίες, τις συγκρούσεις στις απόψεις των υποκειμένων που δρουν και συμμετέχουν (Cohen et al., 2008).

Επιπλέον, οι Cohen et al.(2008) υποστηρίζουν πως τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης ενώ είναι ισχυρά, στην πραγματικότητα δεν μπορούν να οργανωθούν. Αντιθέτως, άλλα ερευνητικά δεδομένα τα οποία ενώ είναι ασθενή, στην πραγματικότητα επιδέχονται εύκολο σχεδιασμό. Η ισχύς αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι τα δεδομένα της μελέτης περίπτωσης είναι ρεαλιστικά και παρέχουν μια βάση για γενίκευση (Cohen et al., 2008). Οι Nisbet και Watt (1984) θεωρούν πως τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης είναι κατανοητά στο ευρύ κοινό διότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η καθημερινή και όχι η ακαδημαϊκή-επαγγελματική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται άμεσα κατανοητά. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διεξάγει την έρευνα χωρίς να χρειάζεται μια πλήρης ερευνητική ομάδα.

- Μειονεκτήματα μελέτης περίπτωσης

Σύμφωνα με τους Nisbet και Watt (1984), «η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει τρεις βασικές αδυναμίες. Αρχικά, τα αποτελέσματα της μεθόδου αυτής δεν παρέχουν την δυνατότητα του επανελέγχου με συνέπεια να είναι προσωπικά, υποκειμενικά και προκατειλημμένα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα μέχρι οι αναγνώστες και οι ερευνητές να δουν την εφαρμογή τους, ενώ ταυτόχρονα είναι επιρρεπή σε προβλήματα και σε προκαταλήψεις των ερευνητών» (Cohen et al., 2008, σελ. 315).

4.2.2 Τύποι μελέτης περίπτωσης

Σύμφωνα με τον Hakim (1987) (όπ. αναφ. στο Robson, 2010) η μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει αρκετούς τύπους οι οποίοι είναι οι εξής:

Μεμονωμένη περίπτωση: περιλαμβάνει και τον τύπο της ολιστικής μελέτης περίπτωσης, ο οποίος διακρίνεται σε:

- κριτική περίπτωση
- ακραία περίπτωση
- Μελέτη κοινότητας: αναφέρεται στη μελέτη μια ή περισσότερων τοπικών κοινοτήτων, όπου περιγράφονται και αναλύονται οι σχέσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινότητας. Πρόκειται για μια περιγραφική μελέτη που διερευνά συγκεκριμένα ζητήματα και χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της θεωρίας (Robson, 2010).
- Η μελέτη κοινωνικής ομάδας ασχολείται με τη διερεύνηση μικρών ομάδων που έρχονται σε άμεση επαφή όπως είναι η οικογένεια, περιγράφει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και αναλύει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα (Robson, 2010).

Σύνολο μεμονωμένων μελετών περίπτωσης: ασχολείται με την μελέτη ενός μικρού αριθμού ατόμων με πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Robson, 2010).

- Μελέτες οργανισμών και θεσμών αναφέρεται στην μελέτη εταιριών, επιχειρήσεων, σχολείων, επαγγελματικών σωματείων και χώρων. Πιθανά θέματα προς διερεύνηση είναι η βελτίωση και η πρόοδος που σημειώνουν τα άτομα, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων, η κουλτούρα που διέπει τον εργασιακό σχεδιασμό και οι μεταβολές των συνθηκών (Robson, 2010).
- Μελέτες γεγονότων, ρόλων και σχέσεων εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο γεγονός που αφορά ή μικρές τοπικές κοινότητες ή μικρές ομάδες που έρχονται σε άμεση επαφή όπως είναι η οικογένεια. Οι μελέτες περιλαμβάνουν συνήθως θέματα συγκρούσεων αστυνομίας-πολιτών, εγκλήματα, μελέτες συγκρούσεων ρόλων, στερεοτύπων-προκαταλήψεων (Robson, 2010).
- Μελέτες πολλαπλής περίπτωσης.

4.2.3 Περιπτώσιολογικές μελέτες της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει τρεις περιπτώσιολογικές μελέτες, όπου ως μελέτες ορίζονται οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής σε τάξεις

συνδιδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρέχει παράλληλη στήριξη στο μαθητή/μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.

4.2.3.1 Περιπτωσιολογική μελέτη 1-Α΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη σχολική βαθμίδα του δημοτικού. Η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι κάτοχος διπλώματος της γενικής εκπαίδευσης με συνολικά έτη σπουδών μετά το Λύκειο τέσσερα (4). Η εκπαιδευτική της εμπειρία ανέρχεται στα δεκατέσσερα (14) έτη. Διδάσκει στην πρώτη τάξη ενός Δημοτικού σχολείου, όπου ο συνολικός αριθμός μαθητών είναι είκοσι ένα (21). Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι διπλωματούχος της ειδικής αγωγής με τέσσερα (4) συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η εκπαιδευτική της εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας ανέρχεται στα τρία χρόνια και τέσσερις μήνες. Η εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προφίλ μαθητή

Ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη είναι ένα αγόρι ηλικίας έξι ετών, το οποίο φοιτά στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής, προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στην επικοινωνία, ενώ φοράει και στα δυο αυτιά ακουστικά που ενισχύουν την ακουστική του ικανότητα. Όσον αφορά τη λειτουργικότητα του μαθητή, χρειάζεται μερική φυσική βοήθεια για να κρατήσει τη τσάντα του στους ώμους του. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης κρατά τη σχολική τσάντα και με προφορικές οδηγίες περνάει το ένα χέρι του μέσα στο «χερούλι» της τσάντας και αντίστοιχα το άλλο. Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τη νέα γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση από την εκπαιδευτικό της

παράλληλης στήριξης για να κρατήσει το μολύβι του σωστά τοποθετώντας το μεταξύ αντίχειρα και μεσαίου δακτύλου.

4.2.3.2 Περιπτώσιολογική μελέτη 2-Α΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δυο εκπαιδευτικοί ανήκουν στη σχολική βαθμίδα του δημοτικού. Η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης είναι κάτοχος διπλώματος στη γενική αγωγή με συνολικά έτη σπουδών τέσσερα μετά το λύκειο. Η συνολική εκπαιδευτική της εμπειρία ανέρχεται στα είκοσι τρία (23) χρόνια. Διδάσκει στην πρώτη τάξη ενός Δημοτικού σχολείου, της οποίας ο συνολικός αριθμός παιδιών που φοιτούν στο συγκεκριμένο τμήμα είναι είκοσι ένα (21). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι διπλωματούχος απόφοιτη και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας του τμήματος της Ειδικής Αγωγής, με τέσσερα (4) συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική της εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας ανέρχεται στους ογδόντα (80) μήνες. Η εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε έναν μαθητή, που φοιτά στην πρώτη τάξη του Δημοτικού, όλες τις ημέρες της εβδομάδας και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προφίλ μαθητή

Ο μαθητής που δέχεται παράλληλη στήριξη, είναι αγόρι ηλικίας επτά ετών, ο οποίος φοιτά στην πρώτη δημοτικού και ανήκει στη φυλή των Ρομά. Ο συγκεκριμένος μαθητής πάσχει από τύφλωση, ενώ παρουσιάζει και προβλήματα συμπεριφοράς. Αναφορικά με τη γενικότερη λειτουργικότητα του μαθητή, ο συγκεκριμένος χρειάζεται παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης. Όσον αφορά το τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει την καινούρια γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, ο μαθητής χρειάζεται ολική φυσική βοήθεια (πχ. Προκειμένου ο μαθητής να μάθει το γράμμα «ρ», η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης σχηματίζει με πλαστελίνη το γράμμα στη γραφή των

βλεπόντων αλλά και στο οκτάστιγμο σύστημα. Στη συνέχεια, τοποθετεί το χέρι της πάνω στο δικό του και ο μαθητής αγγίζει τα σχήματα).

4.2.3.3 Περιπτωσιολογική μελέτη 3-Νηπιαγωγείο

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν στη σχολική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι κάτοχος διπλώματος στη γενική αγωγή με τέσσερα (4) συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία είναι δέκα (10) έτη και έχει αναλάβει το ολοήμερο τμήμα ενός νηπιαγωγείου. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών της τάξης είναι δεκαεννιά (19) μαθητές. Η εκπαιδευτικός προσφέρει παράλληλη στήριξη σε έναν μαθητή και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι διπλωματούχος της ειδικής αγωγής, με τέσσερα (4) συνολικά έτη σπουδών μετά το λύκειο. Η συνολική της εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι ένα (1) έτος και επτά (7) μήνες. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει αναλάβει να προσφέρει παράλληλη στήριξη σε ένα μαθητή που φοιτά στο νηπιαγωγείο, και έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προφίλ μαθητή

Η μαθήτριά που δέχεται παράλληλη στήριξη είναι κορίτσι ηλικίας πέντε ετών και φοιτά νηπιαγωγείο. Η μαθήτριά έχει διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και συγκεκριμένα ανήκει στο φάσμα του αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας. Όσον αφορά τη γενικότερη λειτουργικότητα της μαθήτριάς, χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να φορέσει το μπουφάν της. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης της δίνει οδηγίες πως να φορέσει το μπουφάν ή το ζακετάκι της, βάζοντας πρώτα το ένα μανίκι και μετά το άλλο. Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει τη νέα γνώση στις δραστηριότητες του σχολείου, η μαθήτριά χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να κατασκευάσει στη γωνιά του οικοδομικού υλικού ένα πύργο με Lego.

4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Αρχικά, το πρώτο βήμα για να ξεκινήσει η διαδικασία συλλογής δεδομένων ήταν η έκδοση της άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο ενέκρινε τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας με θέμα: «Η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος ως μέσο πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες στην εκπαίδευση». Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικά και νηπιαγωγεία) του Δήμου Βόλου και συγκεκριμένα σε δυο δημοτικά σχολεία και σε ένα νηπιαγωγείο. Εν συνεχεία, ακολούθησε ο εντοπισμός των σχολικών μονάδων όπου προσέφεραν παράλληλη στήριξη. Αρμόδια υπηρεσία για την ύπαρξη της λίστας με τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες ήταν η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Η εξυπηρέτηση από τους συναδέλφους και από τον προϊστάμενο ήταν άμεση και ταχύτατη. Αφού πραγματοποιήθηκε ο εντοπισμός των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε η διαδικασία αναζήτησης των τριών σχολείων που θα δεχτούν να συμμετάσχουν στη παρούσα ερευνητική διαδικασία. Πριν την έναρξη της παρούσας έρευνας, ενημερώθηκαν οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των οποίων οι μαθητές/τριες και οι ίδιοι θα λάβουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία. Αφού δόθηκε η έγκριση από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των τριών σχολικών μονάδων, πραγματοποιήθηκε ο προγραμματισμός για τις δυο παρατηρήσεις που υλοποιήθηκαν στις τάξεις συνδιδασκαλίας και έγινε η διανομή των εγγράφων που έπρεπε να συμπληρώσουν οι δυο εκπαιδευτικοί, γενικής αγωγής και παράλληλης στήριξης. Η παρατήρηση των δυο σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε σε δυο διαφορετικές ημέρες του Φεβρουάριου μήνα, κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου και αφορούσε την παρακολούθηση μιας διδακτικής ώρας, μιας ώρας στο δημοτικό σχολείο και μια ολοκληρωμένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο.

Για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε συγκεκριμένη κλείδα παρατήρησης. Τα έγγραφα που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση επεστράφησαν εντός δυο εβδομάδων από την ημερομηνία παραλαβής, με μόνη εξαίρεση το δεύτερο δημοτικό σχολείο, το οποίο έδωσε τη σύμφωνη γνώμη για τη παρατήρηση στα μέσα Μαΐου. Όσον αφορά τα έγγραφα, παρόλο που τους είχαν δοθεί το Φεβρουάριο,

επεστράφησαν τρεις μήνες αργότερα. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρατηρήσεις και συλλέχθηκαν τα έγγραφα συμπληρωμένα από τους εκπαιδευτικούς, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως τα έγγραφα που είχαν δοθεί στους εκπαιδευτικούς συμπληρώθηκαν μια φορά, παρόλο που είχε προγραμματιστεί να δοθούν σε δυο διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

4.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων ήταν η παρατήρηση και τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν προς συμπλήρωση.

4.4.1 Παρατήρηση

Ως παρατήρηση ορίζεται η διαδικασία συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων από τον ερευνητή, ο οποίος την υλοποιεί παρατηρώντας ανθρώπους και μέρη σε έναν συγκεκριμένο τόπο έρευνας. Πρόκειται για μια άμεση μορφή συγκέντρωσης πληροφοριών με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης είναι η καταγραφή των πληροφοριών όπως ακριβώς παρουσιάζονται μέσα σε ένα πλαίσιο και η μελέτη της πραγματικής συμπεριφοράς των ατόμων που παρουσιάζουν μια δυσκολία να εκφραστούν λεκτικά (Creswell, 2011). Στον αντίποδα, η παρατήρηση περιορίζεται σε χώρους και σε καταστάσεις στους οποίους ο ερευνητής μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση, με απόρροια να δημιουργείται μια δυσκολία ανάπτυξης επαφής του ερευνητή με τα άτομα. Ωστόσο, η παρατήρηση απαιτεί την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ακρόασης και μεγάλη προσοχή στις οπτικές λεπτομέρειες προκειμένου να αποφευχθεί η εξαπάτηση των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

4.4.2 Ρόλοι παρατήρησης

Η παρατήρηση ως ερευνητική διαδικασία απαιτεί από τον ερευνητή να υιοθετήσει ποικίλους ρόλους ως παρατηρητής, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι:

- Ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή (participant observer). Ο παρατηρητής στον ρόλο αυτό συμμετέχει σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο χώρο της έρευνας. Η συμμετοχή του σε αυτές τις δραστηριότητες του δίνει

την ευκαιρία να συλλέξει εμπειρίες και γνώση για τις απόψεις των συμμετεχόντων. Η δυσκολία που προκύπτει αφορά την καταγραφή σημειώσεων και στοιχείων, καθώς είναι δύσκολο να καταγράψει ενώ συμμετέχει. Το γεγονός αυτό απαιτεί από τον παρατηρητή να καταγράψει τα ερευνητικά στοιχεία, καθώς αποχωρεί από τον τόπο έρευνας (Creswell, 2011).

- Ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή (nonparticipant observer). Ορίζεται ο παρατηρητής, ο οποίος πραγματοποιεί την επίσκεψη στο χώρο έρευνας και καταγράφει τις πληροφορίες χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Ο αμέτοχος παρατηρητής παραμένει αποστασιοποιημένος καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και παρατηρεί τα όσα εξελίσσονται από την περιφέρεια ή ένα σημείο, το οποίο του επιτρέπει να έχει την εποπτεία όλης της ομάδας. Ωστόσο, ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή θέτει έναν περιορισμό, ο ερευνητής με το να παραμένει αποστασιοποιημένος συλλέγει πληροφορίες και στοιχεία, τα οποία ίσως να μην είναι τόσο συγκεκριμένα όσο αν συμμετείχε (Creswell, 2011).
- Ρόλος του μεταβαλλόμενου παρατηρητή (changing observational role). Ο συγκεκριμένος ρόλος δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή-παρατηρητή να προσαρμόσει το ρόλο του στην αντίστοιχη κατάσταση που καλείται να καταγράψει, δηλαδή ενώ στην αρχή ο παρατηρητής μπορεί να είναι αποστασιοποιημένος, όσο όμως εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία να εμπλέκεται ως συμμετέχων παρατηρητής ή και αντιστρόφως (Creswell, 2011).

4.4.2.1 Διεξαγωγή παρατήρησης στα σχολεία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα εργαλεία συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η παρατήρηση. Η παρατήρηση αφορούσε τον τρόπο διεξαγωγής και διδασκαλίας ενός μαθήματος (πχ. γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη περιβάλλοντος) στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου σε τμήμα με παράλληλη στήριξη ή μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο με παράλληλη στήριξη. Αρχικά, για να πραγματοποιηθεί η παρατήρηση χρειαζόταν να δοθεί σχετική άδεια από το διευθυντή και τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς του τμήματος στα εκάστοτε σχολεία. Ακολούθησε, λοιπόν, προσωπική επικοινωνία με τους διευθυντές των

σχολείων προκειμένου να ενημερωθούν για το λόγο για τον οποίο θα υλοποιούνταν η παρατήρηση αλλά και για να προσκομιστεί η αντίστοιχη άδεια από το Υπουργείο Παιδείας. Αφού συμφώνησαν ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί του τμήματος, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς προγραμματίστηκαν οι ημερομηνίες στις οποίες θα πραγματοποιούνταν η παρατήρηση. Η παρατήρηση σε κάθε σχολείο υλοποιήθηκε δυο διαφορετικές ημέρες στο χρονικό διάστημα του Φεβρουαρίου. Η παρατήρηση όσον αφορά το νηπιαγωγείο διήρκεσε όσο μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενώ στο δημοτικό σχολείο όσο μια διδακτική ώρα. Αντικείμενο της παρατήρησης ήταν ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος από τους δυο εκπαιδευτικούς, της γενικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης, αλλά και οι τυχόν διαφοροποιήσεις που προκύπτουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιού.

Αναφορικά με το ρόλο του παρατηρητή, τηρήθηκε μη συμμετοχική στάση, καθώς ο ερευνητής-φοιτήτρια καθόταν σε τέτοια θέση, ώστε να δινόταν η ευκαιρία να υπάρχει καλή ακουστική αλλά και να μην προκαλούσε απόσπαση προσοχής των μαθητών με την παρουσία του. Ωστόσο, στην περίπτωση του ενός Δημοτικού σχολείου, η διευθύντρια όσο και εκπαιδευτικοί καθυστέρησαν δυο μήνες να δεχθούν τον ερευνητή-φοιτήτρια. Τελικά η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στα μέσα Μαΐου και ο μαθητής παρουσίαζε έντονη διάσπαση προσοχής, καθώς ανυπομονούσε να ολοκληρωθεί το σχολικό έτος και να ξεκινήσουν οι θερινές διακοπές. Κατά την αποχώρηση ο ερευνητής ευχαρίστησε τους δυο εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου για τη συνδρομή τους στην έρευνα.

4.4.3 Η κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε η κλείδα παρατήρησης που ακολουθεί και παρουσιάζεται στο παράρτημα 1. Το πρώτο μέρος της κλείδας παρατήρησης αναφέρεται στο όνομα του σχολείου που συμμετέχει στην έρευνα, το όνομα του ερευνητή, του παιδιού και στην ημερομηνία της παρατήρησης. Στη συνέχεια, ακολουθεί η καταγραφή της πορείας της δραστηριότητας όπως εξελίσσεται στο χώρο έρευνας. Ο ερευνητής-παρατηρητής καταγράφει τη διδασκαλία όπως ακριβώς υλοποιήθηκε για όλους τους μαθητές και τις τυχόν

διαφοροποιήσεις για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις που αφορούν την αξιολόγηση της παρατήρησης και των διαφοροποιήσεων που υλοποιήθηκαν, από τον ίδιο τον παρατηρητή. Τέλος, υπάρχει 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 και το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο παρατηρητής καλείται να τον συμπληρώσει μετά το πέρας της διαδικασίας της παρατήρησης.

4.4.4 Έγγραφο/ερωτηματολόγια

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω έγγραφα (βλ. Παραρτήματα 2,3,4,5), τα οποία χορηγήθηκαν τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης για συμπλήρωση. Για κάθε εκπαιδευτικό της εκάστοτε βαθμίδας δόθηκε διαφορετικό έγγραφο. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπάρχουν «σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις» και οι απαντήσεις θα παραμείνουν αυστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επιπλέον, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταγράψουν μια δραστηριότητα που έχει ήδη εφαρμοστεί στο παρελθόν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμπληρώσουν το έγγραφο ακόμη και αν η δραστηριότητα που θα περιγράψουν έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έγγραφα που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα

- **Έγγραφο για γενικό-ειδικό παιδαγωγό Δημοτικού και Νηπιαγωγείου**

Το συγκεκριμένο έγγραφο αναφέρεται σε ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησε ο εκπαιδευτικός για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να τον βοηθήσει να ενταχθεί στο πρόγραμμα της τάξης που φοιτά. Το έγγραφο αποτελείται από τρία (3) βασικά μέρη: Αρχικά, ο εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει τα δημογραφικά στοιχεία τόσο του ίδιου όσο και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υποστηρίζεται. Στο δεύτερο μέρος καταγράφει μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές και σημειώνει τις

διαφοροποιήσεις που τυχόν προέκυψαν για να εξασφαλισθεί η συμμετοχή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Κλείνοντας, στο τρίτο μέρος ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποίησε.

Κεφάλαιο 5^ο : Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις κλείδες παρατήρησης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας και τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής και της παράλληλης στήριξης.



5.1 Περιπτώσιολογική μελέτη 1-Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου

5.1.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

Η διδασκαλία, την οποία περιγράφει η εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής αφορά μια δραστηριότητα μαθηματικών και συγκεκριμένα το θέμα που διαπραγματεύεται, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, είναι «να μάθουν να αριθμούν και να κάνουν πράξεις στη 10/δα». Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές της τάξης να «αναγνωρίζουν τον αριθμητή ανεβαίνουν και να κατεβαίνουν από το 0 - 10 ανά 1, ανά 5 και να κάνουν προσθέσεις με αριθμούς». Μαθησιακοί στόχοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπήρξαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Τα εποπτικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές είναι *καρτέλες αρίθμησης και αριθμητήρια*. Δεν αναφέρονται συμπληρωματικά εποπτικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα δραστηριότητα για όλους τους μαθητές, με εξαίρεση το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι *η παρατήρηση, η ομαδική εργασία, η οποία κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας εξελίχθηκε σε ατομική*.

Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «η αφόρμηση έγινε από το σχολικό βιβλίο και στη συνέχεια, όλα αυτά τα στοιχεία που μας έδινε αποτυπώθηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια, ένα- ένα παιδί, μαζί και αυτό

που χρειάζεται παράλληλη στήριξη ανέβηκαν και κατέβηκαν 1-1 και αργότερα 5-5. Χρησιμοποίησαν όλα τα παιδιά καρτελάκια, ζάρια, αριθμογραμμές και αριθμητήρια. Αναφορικά με την εμπλοκή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός της τάξης «το παιδί αυτό ανήκει στην ομάδα της τάξης. Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και αυτό προσπαθεί να βρει και να λογαριάσει χωρίς καμία διαφορά από τα υπόλοιπα». Στο τέλος της δραστηριότητας και συγκεκριμένα κατά την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλους τους μαθητές η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «τα παιδιά από μόνα τους, με την επίβλεψή μου, γίνονταν “δάσκαλοι”. Ρωτούσαν, απαντούσαν και χαιρόνταν για την επιτυχία τους». Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «στο παιχνίδι αυτό της τάξης έλαβε μέρος και το συγκεκριμένο παιδί, το οποίο το επιβράβευαν και τα υπόλοιπα παιδιά όταν απαντούσε σωστά».

Κλείνοντας, όσον αφορά την κλίμακα αξιολόγησης της παρούσας δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, η κλίμακα δεν συμπληρώθηκε.

5.1.2 Ειδική παιδαγωγός

Η διδασκαλία που περιγράφει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στο έγγραφο που της χορηγήθηκε προς συμπλήρωση και έχει διδαχθεί για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφορά μια γλωσσική δραστηριότητα. Το θέμα της δραστηριότητας είναι «η εκμάθηση των διψήφιων συμφώνων, η εκμάθηση του “τσ”». Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθητές της τάξης «να μάθουν από ποια σύμφωνα συνθέτουμε το “τσ”, να εντοπίζουν μέσα σε κείμενο 12 σειρών όλα τα “τσ”». Οι μαθησιακοί στόχοι για όλους τους μαθητές και το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «να γράφουν λέξεις που έχουν μέσα τους το “τσ”, να μπορούν να ξεχωρίζουν το “τσ” από το “στ”».

Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το βιβλίο της γλώσσας, το τετράδιο εργασιών, φωτοτυπίες, τετράδιο παραγωγής λόγου και βοηθητικά βιβλία γλώσσας της Α' τάξης Δημοτικού. Δεν χρησιμοποιήθηκαν

συμπληρωματικά μέσα και υλικά. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν είναι η συζήτηση και οι ερωτήσεις-απαντήσεις.

Στην περιγραφή πορείας της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι: «στην αρχή ο μαθητής σκέφτεται και αναφέρει λέξεις που περιέχουν το “τσ”. Τις καταγράφουμε στον πίνακα. Μετά, εντοπίζει όλες τις λέξεις του μαθήματος που έχουν το “τσ”. Κατόπιν, κάνουμε τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου και μετά τις ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών γλώσσας του μαθητή. Στο τέλος, του δίνω μια άσκηση, όπου πρέπει να σκεφτεί αν θα χρησιμοποιήσει το “τσ” ή το “στ”. Δίνεται μια φωτοτυπία στο μαθητή με ασκήσεις εμπέδωσης. Όλα τα παραπάνω ακολουθούνται και για τους 21 μαθητές της τάξης».

Στο τέλος της δραστηριότητας (αξιολόγηση μαθησιακών στόχων) η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων έγινε με φύλλο εργασίας».

Κλείνοντας, αναφορικά με τη κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας από την εκπαιδευτικό, η ίδια σημειώνει ότι:

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

- Η εκπαιδευτικός στην κλίμακα που συμπλήρωσε αναφορικά με την ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, είχε κάποιους ενδιασμούς ως προς την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης, αν θα χρησιμοποιούσε ξανά τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις και αν 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 ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση ή τροποποίηση. Επιπλέον, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, η ορολογία/γλώσσα, οι μέθοδοι εργασίας και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν ήταν κοινοί για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ο χρόνος που χρειάστηκε ο

μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα διέφερε στο ελάχιστο από 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 γενικό πλαίσιο σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η δραστηριότητα ήταν αρκετά καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή. Οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας, η καταλληλότητα της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της, ο χρόνος που δόθηκε στον μαθητή και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, συμπεριλαμβανομένης της ορολογίας και της μεθόδου διδασκαλίας ήταν απόλυτα σύμφωνα με τις ανάγκες του.

5.1.3 Κλείδες παρατήρησης

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από το δεύτερο εργαλείο συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων, την παρατήρηση. Στη συγκεκριμένη περιπτώσιολογική μελέτη, οι παρατηρήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας. Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές ήταν η ορθογραφία, η ανάγνωση και η επίλυση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου.

Στην πρώτη παρατήρηση, η αφόρμηση δεν διέφερε με τη δεύτερη. Πιο συγκεκριμένα, «η εκπαιδευτικός της τάξης ζήτησε από τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να ανοίξουν τα τετράδια της ορθογραφίας. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στεκόταν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος δίπλα στο μαθητή που υποστήριζε. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός της τάξης άρχισε να απαγγέλλει τις λέξεις, με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να παρεμβαίνει μόνο όταν ο μαθητής αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία ως προς τη κατανόηση της λέξης που ζητήθηκε. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τη λέξη που του είχε ζητηθεί, χρησιμοποιούσε τα χείλη της και παρήγαγε με ήχους το γράμμα που δυσκολευόταν να ακούσει (π.χ. το “χι”, το “ζζζζ”)». Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο μαθητής δεν αντιμετώπισε ιδιαίτερη δυσκολία και ανταποκρίθηκε άμεσα.

- Αναφορικά με το κύριο μέρος της δραστηριότητας, η επίλυση των γλωσσικών ασκήσεων ήταν κοινή για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. «Η εκπαιδευτικός της τάξης μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ρουτίνας (ορθογραφία- ανάγνωση), ζήτησε από τους μαθητές να ανοίξουν το σχολικό βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας προκειμένου να συμπληρώσουν τις ασκήσεις που περιείχε το κεφάλαιο του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, η άσκηση την οποία καλούνταν να ολοκληρώσουν οι μαθητές περιείχε τρεις εικόνες, τις οποίες έπρεπε να περιγράψουν προφορικά. Η εκπαιδευτικός ρωτούσε ξεχωριστά κάθε φορά τους μαθητές για το τι παρατηρούν στις εικόνες». Ωστόσο, υπήρξε κάποια διαφοροποίηση της παρουσίας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς το λόγο και το χρόνο, καθώς εάν αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία η εκπαιδευτικός επαναλάμβανε την ερώτηση με πιο απλή δομή κάθε φορά, ενώ έδινε παραπάνω χρόνο στο μαθητή για να απαντήσει. Σε γενικές γραμμές, ο μαθητής ανταποκρινόταν στις ερωτήσεις που έθετε η εκπαιδευτικός της τάξης για τις φωτογραφίες, με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να λειτουργεί υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά, ενώ η εργασία των μαθητών ήταν κυρίως ατομική. Οι μαθητές συμπλήρωναν μόνοι τους την άσκηση του σχολικού βιβλίου. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε την ίδια δραστηριότητα με τους συμμαθητές του, ενώ η διαφοροποίηση αφορούσε:

- το λόγο, με την εκπαιδευτικό της τάξης να χρησιμοποιεί πιο απλό λεξιλόγιο, ενώ η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης χρησιμοποιούσε τα χείλη προκειμένου να κατανοήσει ο μαθητής το γράμμα, το οποίο δυσκολευόταν να ακούσει.
- το χρόνο, αφού δόθηκε ένα χρονικό περιθώριο των δεκαπέντε λεπτών στο συγκεκριμένο μαθητή για να ολοκληρώσει την άσκηση.
- επανάληψη της λέξης που είχε ζητηθεί.
- επιβράβευση του μαθητή σε κάθε σωστή απάντηση από την εκπαιδευτικό της τάξης, προκειμένου να τονώσει την αυτοπεποίθησή του π.χ. Μπράβο το αγόρι μου!

Αναφορικά με την αξιολόγηση του μαθήματος, η εκπαιδευτικός της τάξης για να διαπιστώσει εάν οι μαθητές είχαν ολοκληρώσει σωστά την άσκηση, έγραφε στον πίνακα την κάθε λέξη ενώ παράλληλα ζητούσε από κάθε έναν μαθητή,

συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να την συλλαβίσει πρώτα.

Η δεύτερη παρατήρηση διέφερε από την πρώτη κυρίως ως προς το κύριο μέρος της δραστηριότητας. Αρχικά, κατά την αφόρμηση, οι μαθητές, κατόπιν υπόδειξης της εκπαιδευτικού της τάξης, άνοιξαν τα τετράδια της ορθογραφίας, τους ζητήθηκε να αντιγράψουν την ημερομηνία, η οποία ήταν ήδη γραμμένη από την εκπαιδευτικό στον πίνακα. Στη συνέχεια και μετά την ολοκλήρωση της ορθογραφίας, οι μαθητές προχώρησαν στην ανάγνωση του κειμένου. Επειδή ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολευόταν να κατανοήσει το φθόγγο «αυ», η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έδινε περισσότερη έμφαση σε αυτό, τονίζοντας το με τη βοήθεια του στόματος της ή του θύμιζε λέξεις που άρχιζαν με αυτό (π.χ. Αυγό). Αφού ολοκληρώθηκε το στάδιο της ανάγνωσης, η εκπαιδευτικός της τάξης μοίρασε στους μαθητές μια φωτοτυπία με ένα μικρό κείμενο, το οποίο θα είχαν για ανάγνωση την επόμενη ημέρα. Αφού διάβασαν το κείμενο της φωτοτυπίας, η ίδια έθετε ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση στις ερωτήσεις που έθετε στο μαθητή που υποστηρίζεται, καθώς ο μαθητής απαντούσε με σχετική άνεση και ευκολία στις ερωτήσεις, εισπράττοντας την επιβράβευση.

- Οι μαθητές εργάστηκαν σε ατομικές εργασίες συμπληρώνοντας τις ασκήσεις που περιείχε η φωτοτυπία. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε την ίδια δραστηριότητα με τους συμμαθητές του, υποστηριζόμενο από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια υλικά. Διαφοροποίηση υπήρξε ως προς:
 - το χρόνο που δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να ολοκληρώσει τις ασκήσεις
 - την επανάληψη της πρότασης ή της λέξης από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, καθώς ο μαθητής δυσκολευόταν να κατανοήσει το «αυ», με αποτέλεσμα να κάνει ορθογραφικά λάθη.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός της τάξης ζητούσε από κάθε παιδί να διαβάσει τη πρόταση που συμπλήρωσε, ενώ συλλαβίζε τη λέξη που έχει κληθεί να συμπληρώσει (π.χ. *Το αγαπημένο μ_____α του Νικόλα είναι η γ_μναστική*). Ο μαθητής έπρεπε να συμπληρώσει στα κενά το γράμμα που

έλειπε. Η αξιολόγηση ήταν κοινή και για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο μαθητής ήταν συγκεντρωμένος και ενεργά εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διέθετε εκ φύσεως «δυνατή» φωνή, κάτι το οποίο βοηθούσε τον μαθητή να παρακολουθεί και να παραμένει συγκεντρωμένος στη μαθησιακή διαδικασία. Απαντούσε στις ερωτήσεις που τέθηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ αν δεν είχε ακούσει καλά την ερώτηση, η εκπαιδευτικός της παράλληλης τάξης πλησίαζε κοντά στο πρόσωπό του και επαναλάμβανε την ερώτηση, προσαρμόζοντας παράλληλα τη φωνή της. Προσπαθούσε να κρατά με τον μαθητή οπτική επαφή και έδινε ιδιαίτερη έμφαση στα χείλη της. Αν ο μαθητής κατά τη διάρκεια της ορθογραφίας έγραφε λάθος την εκάστοτε λέξη η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης μέσω των χειλιών του στόματός της σχημάτιζε το αντίστοιχο γράμμα. Ο χρόνος που δινόταν για να απαντήσει ή υλοποιήσει τις ασκήσεις ήταν σχεδόν ίδιος με τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ αν δεν κατανοούσε την άσκηση διάβαζε ξανά την εκφώνηση. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επενέβαινε όταν δυσκολευόταν αρκετά. Καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας παρέμενε συγκεντρωμένος στις ασκήσεις του, ενώ κάποιες φορές συνομιλούσε με τους συμμαθητές του, μιας και τα θρανία ήταν τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να σχηματίζουν τετράδες. Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούσε με τις δυο εκπαιδευτικούς αλλά και με τους συμμαθητές του, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στο διάλειμμα.

5.2 Περιπτωσιολογική μελέτη 2-Α' τάξη Δημοτικού Σχολείου

5.2.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

Η διδασκαλία που περιγράφει η εκπαιδευτικός στο έγγραφο συμπλήρωσης, αφορά μια δραστηριότητα μαθηματικών. Το θέμα της δραστηριότητας είναι «τα γεωμετρικά σχήματα-στερεά». Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας είναι «να γνωρίσουν οι μαθητές τα γεωμετρικά σχήματα και τα στερεά». Οι μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «να αναγνωρίζει τα γεωμετρικά σχήματα και τα στερεά». Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές είναι «τα γεωμετρικά σχήματα, τάγκραμ

και πραγματικά αντικείμενα», ενώ τα συμπληρωματικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι «τα γεωμετρικά σχήματα με διάφορες υφές και υλικά δισδιάστατα και τρισδιάστατα και διαφορετικά μεγέθη-πραγματικά αντικείμενα». Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν είναι η συζήτηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η παρατήρηση, η ομαδοσυνεργατική και η ατομική εργασία, σε συνδυασμό. Η επιπρόσθετη μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η βιωματική.

Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι «η αφόρμηση έγινε μέσω της ερώτησης “ποια γεωμετρικά σχήματα αναγνωρίζουν”. Τους δόθηκε μια φωτοτυπία, η οποία απεικόνιζε ένα σπίτι φτιαγμένο από γεωμετρικά σχήματα. Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στους μαθητές γεωμετρικά σχήματα κομμένα από χαρτόνι, τα οποία έπρεπε να αναγνωρίσουν, να τα ομαδοποιήσουν και να τα ονομάσουν». Η ίδια εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα στερεά με αντικατάσταση των γεωμετρικών σχημάτων με στερεά και χρήση πραγματικών αντικειμένων. Η εμπλοκή του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πορεία της δραστηριότητας όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός έγινε ως εξής: «με παιχνίδια ομαδοποίησης των σχημάτων και αναγνώρισης τους». Στο τέλος της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει τους μαθησιακούς στόχους, μοίρασε φύλλα εργασίας, στα οποία εικονίζονται γεωμετρικά σχήματα που έπρεπε να ονομάσουν και να αντιστοιχίσουν και συμπλήρωση των ασκήσεων του σχολικού βιβλίου. Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έγινε μέσω της βιωματικής.

Κλείνοντας, αναφορικά με τη κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

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

- Ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης. Επιπλέον, διαφωνεί ως προς την χρήση των συγκεκριμένων διαφοροποιήσεων σε μια μελλοντική διδασκαλία και με το ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε στις διαφοροποιήσεις.

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, διαφορετικές ήταν και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο συγκεκριμένο μαθητή. Επιπλέον, η δομή/πορεία της δραστηριότητας, οι μέθοδοι εργασίας, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, διέφεραν για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δεν δύναται εκφέρει άποψη ως προς την ορολογία/γλώσσα που χρησιμοποιήσε.

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

- Σύμφωνα με όσα σημειώνει η εκπαιδευτικός, η δραστηριότητα δεν ήταν καθόλου καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας και η καταλληλότητα της δραστηριότητας για την ηλικία του μαθητή δεν ήταν καθόλου καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, η αδυναμία προσαρμογής της δραστηριότητας στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή φαίνεται από το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι η δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή για να την ολοκληρώσει, η ορολογία και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν προσαρμοσμένα τις ανάγκες του μαθητή.

5.2.2 Ειδική παιδαγωγός

Η δραστηριότητα που περιγράφει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στο έγγραφο συμπλήρωσης και έχει διδαχθεί σε όλους τους μαθητές της τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει ως θέμα «τα γεωμετρικά σχήματα-στερεά», με μαθησιακή περιοχή τα μαθηματικά. Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας η γνώση των γεωμετρικών σχημάτων και στερεών. Τα εποπτικά μέσα και υλικά είναι τα γεωμετρικά σχήματα με διάφορες υφές

και υλικά, δισδιάστατα και τρισδιάστατα, σε διαφορετικά μεγέθη και πραγματικά αντικείμενα. Οι μέθοδοι εργασίας είναι η συζήτηση και η βιωματική.

Αναφορικά με την περιγραφή της δραστηριότητας, εκπαιδευτικός σημειώνει ότι η αφόρμηση πραγματοποιήθηκε μέσω της «γνωριμίας με τα σχήματα μέσω της αφής, ένα-ένα σχήμα ξεχωριστά. Στη συνέχεια, ακολούθησε συζήτηση για τις ιδιότητες του κάθε σχήματος. Κατά το κύριο μέρος πραγματοποιήθηκε ένα ομαδικό παιχνίδι αναγνώρισης και ομαδοποίησης των σχημάτων, αλλά και κατασκευές με γεωμετρικά σχήματα». Η αξιολόγηση της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε μέσω μιας βιωματικής δραστηριότητας, ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές δόθηκε φύλλο εργασίας.

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.

Κλείνοντας, αναφορικά με τη κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

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

- Δεν ήταν σχεδόν καθόλου εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασε, ούτε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης. Δεν θα χρησιμοποιούσε ξανά τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις σε μια μελλοντική δραστηριότητα, ενώ δεν θεωρεί ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις.

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

- Σε γενικές γραμμές, η δραστηριότητα ήταν διαφορετική για το συγκεκριμένο μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός διαφωνεί απόλυτα ότι οι μαθησιακοί στόχοι ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με τις δεξιότητες που διδάχθηκαν στο συγκεκριμένο μαθητή. Ωστόσο, δεν δύναται να εκφέρει άποψη ως προς την ορολογία/γλώσσα που χρησιμοποίησε. Επιπλέον, η

δομή/πορεία της δραστηριότητας, ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας δεν ήταν ίδιες για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

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

- Με βάση τη κλίμακα αξιολόγησης που ακολουθεί, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι η παρούσα δραστηριότητα δεν ήταν καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της δραστηριότητας, το επίπεδο δυσκολίας της, η καταλληλότητα της δραστηριότητας για την ηλικία του μαθητή, η δομή/πορεία, ο χρόνος που δόθηκε στο συγκεκριμένο μαθητή, η ορολογία, τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας που εφαρμόστηκαν, δεν ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.2.3 Κλείδες παρατήρησης

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης, οι παρατηρήσεις αφορούσαν τη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας. Τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν όλοι οι μαθητές της τάξης ήταν η μάθηση των ρημάτων σε «-ευω». Ωστόσο, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαιτίας του ότι πάσχει από τύφλωση, ακολουθούσε διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας από τους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, η δραστηριότητα που παρατήρησα αφορούσε την εκμάθηση της αλφαβήτας στη γραφή Braille και του διφθόγγου “ου”.

Και στις δυο παρατηρήσεις, η αφόρμηση του μαθήματος για το συγκεκριμένο μαθητή και για τους συμμαθητές του, διέφερε σημαντικά. Η αφόρμηση για τους μαθητές έλαβε χώρα με τη γραφή της ημερομηνίας στο πίνακα, ενώ ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διάβασε την ημερομηνία γραμμένη στη γραφή Braille, μέσα από μια καρτέλα, την οποία είχε συντάξει ο ίδιος.

Κατά το στάδιο της ορθογραφίας και ενώ οι υπόλοιποι μαθητές έγραφαν στα τετράδια τους το κείμενο που τους απήγγειλε η εκπαιδευτικός της τάξης, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης έκανε επανάληψη της αλφαβήτας, μέσω μιας καρτέλας γραμμένη στη γραφή Braille.

Αναφορικά με το κύριο μέρος της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης προκειμένου να εισάγει τη νέα γνώση και συγκεκριμένα την εκμάθηση του δίφθογγου «ου», χρησιμοποίησε πλαστελίνη σχηματίζοντας το δίφθογγο στη γραφή των βλεπόντων αλλά και τον δίφθογγο όπως απεικονίζεται στο εξάστιγμο σύστημα κουκίδων. Αρχικά, ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ψηλάφισε το πρώτο σχέδιο, το αναγνώρισε και στη συνέχεια προχώρησε στο δεύτερο σχέδιο, εκείνο της γραφής Braille αναγνωρίζοντας τις κουκκίδες και τους αριθμούς. Κατόπιν, προχώρησαν στο σχολικό βιβλίο, το οποίο ήταν εξ' ολοκλήρου γραμμένο στη Braille, όπου εντόπισαν λέξεις που περιείχαν το δίφθογγο αυτό ενώ παράλληλα επαναλάμβανε τους αριθμούς των κουκίδων (π.χ. το «ου» βρίσκεται στο επίπεδο 1,3,6). Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, άνοιξε τη μηχανή της Braille προκειμένου ο συγκεκριμένος μαθητής να γράψει λέξεις, να σχηματίσει πολύ μικρές λέξεις αποτελούμενες από τον παραπάνω δίφθογγο (π.χ. κου, βου λου, που). Τα εποπτικά μέσα/υλικά που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν ένα κομμάτι πλαστελίνη, καρτέλες Α4, μηχανή της Braille. Η μέθοδος εργασίας ήταν αποκλειστικά ατομική, με τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ακολουθεί ένα διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Υποστηριζόταν από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία επαναλάμβανε όταν χρειαζόταν τις οδηγίες, ενώ του δινόταν χρόνος μέχρι να ολοκληρώσει τις ασκήσεις του. Η αξιολόγηση δεν πραγματοποιήθηκε εξαιτίας του διαλείμματος. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν στην αρχή του μαθήματος παθητικά εμπλεκόμενος, με το να είναι αφηρημένος, ανήσυχος και παρουσιάζοντας διάσπαση προσοχής. Όσο προχωρούσε η εκπαιδευτική διαδικασία ανταποκρινόταν περισσότερο στις οδηγίες της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Όταν του απεύθυνα το λόγο, του προέτεινα το χέρι μου προκειμένου να με αγγίξει με τα δάκτυλά του και να με επεξεργαστεί. Όπως ανέφερε και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, ο συγκεκριμένος μαθητής όταν ήρθε για πρώτη φορά στη τάξη ήταν απείθαρχος, ατίθασος και πολλές φορές γινόταν βίαιος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ανέλαβε υπηρεσία ένα μήνα μετά από την έναρξη του σχολικού έτους. Μέχρι τότε ο μαθητής είχε ξεσπάσματα θυμού, επιτεθόταν λεκτικά και σωματικά προς στην εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής, δεν μπορούσε να

αυτοεξυπηρετηθεί μόνος του, ενώ δεν είχε μάθει να χειρίζεται τα άνω άκρα όσον αφορά τη λεπτή κινητικότητα. Ακόμη και στο στάδιο του νηπιαγωγείου ο μαθητής ήταν απομονωμένος από το υπόλοιπο τμήμα και από τη νηπιαγωγό, περνώντας πολλές ώρες στο προαύλιο μόνος του. Με τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης ο μαθητής πλέον χειρίζεται τη μηχανή της Braille, χρησιμοποιεί τα άνω άκρα του για να επεξεργάζεται και για να αναγνωρίζει τα αντικείμενα. Είναι ιδιαίτερα κοινωνικός με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές του και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος κάθεται μαζί τους. Ωστόσο, ακολουθεί διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας από τους συμμαθητές του καθώς ο μαθητής εκπαιδεύεται στο σύστημα Braille, να διαβάζει και να γράφει με γνώμονα αυτό.

5.3 Περιπτώσιολογική μελέτη 3-Νηπιαγωγείο

5.3.1 Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής

Το θέμα της δραστηριότητας που περιγράφει η νηπιαγωγός στη φόρμα συμπλήρωσης είναι *η αναδιήγηση του παραμυθιού «Όττο, το καρότο»*. Ο γενικός μαθησιακός στόχος της δραστηριότητας είναι *«να μπορούν οι μαθητές να αναδιηγηθούν ένα παραμύθι που έχουν ακούσει, τηρώντας τη χρονική σειρά των γεγονότων (μαθησιακή περιοχή: παιδί και γλώσσα)»*. Ο μαθησιακός στόχος για τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι *«να μπορεί με λίγα λόγια να μιλήσει για την ιστορία-παραμύθι που άκουσε»*. Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένης της μαθήτριάς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι *ένα εικονογραφημένο παραμύθι, κάρτες που απεικονίζουν την ιστορία και κάρτες με αριθμούς*. Τα συμπληρωματικά υλικά και μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη μαθήτριά είναι *«η προβολή του παραμυθιού μέσα από το DVD player»*. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν είναι *η συζήτηση «στην ομάδα-παρέα, η αναδιήγηση με τη χρήση των καρτών»*. Η συνεργασία σε ομάδες (εντάσσουμε το μαθητή με ΕΕΑ σε ομάδα με άλλα παιδιά) ήταν μια επιπλέον μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην περιγραφή της πορείας της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι *«η αφόρμηση ξεκίνησε, διαβάζοντας στην ομάδα ένα εικονογραφημένο παραμύθι. Συνθέτουμε με τα παιδιά σχετικά με τους ήρωες, την πλοκή και το θέμα. Κατά το*

κύριο μέρος, έθεσε στη διάθεση των παιδιών κάρτες που απεικονίζουν την ιστορία. Ζητούμε από τα παιδιά να βάλουν τις κάρτες στη σωστή σειρά. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των καρτών, ζητούμε από τα παιδιά να αναδιηγηθούν την ιστορία». Η εμπλοκή του μαθητή στη παρούσα δραστηριότητα όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός έγινε ως εξής: «το παιδί με ΕΕΑ συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες αυτού του τύπου χωρίς να παρουσιάζει προβλήματα. Οι δραστηριότητες επεκτάσεις είναι προαιρετικές» .

Αναφορικά με την αξιολόγηση της δραστηριότητας, πραγματοποιήθηκε μέσω «της δημιουργίας-εικονογράφησης ενός βιβλίου, της αναδιήγησης της ιστορίας και της δραματοποίησης τη » . Αξίζει να σημειωθεί πως η αναδιήγηση είναι κοινή για όλα τα παιδιά. Η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για τη συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν «κοινή με εκείνη των υπόλοιπων μαθητών», με μόνη εξαίρεση τους «διαφοροποιημένους στόχους» .

Κλείνοντας, όσον αφορά τη κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

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

- Δεν θεωρεί ότι ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που είχαν σχεδιαστεί, αλλά ούτε και να τις χρησιμοποιήσει ξανά σε επόμενη διδασκαλία. Δυσκολεύτηκε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης, ενώ ήταν σχεδόν απόλυτα σύμφωνη πως η μαθήτρια ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν.

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

- Οι στόχοι διέφεραν από τους υπόλοιπους συμμαθητές, με την δομή/ πορεία της δραστηριότητας να είναι κοινή για όλους, συμπεριλαμβανόμενης και της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο χρόνος που χρειάστηκε η μαθήτρια να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, οι μέθοδοι εργασίας και οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στη μαθήτρια ήταν ίδιες τόσο για το συγκεκριμένο παιδί όσο και με

τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Εξαιρέση αποτελούν τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν, τα οποία ήταν εν μέρει διαφορετικά.

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, η καταλληλότητα της δραστηριότητας, η δομή/πορεία, ο χρόνος που δόθηκε στη μαθήτριά να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα υλικά και οι μέθοδοι εργασίας ήταν σχεδόν απόλυτα σύμφωνα με τις ανάγκες της μαθήτριάς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5.3.2 Ειδική παιδαγωγός

Η δραστηριότητα που περιγράφει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, έχει διδαχθεί σε όλους τους μαθητές, έχει ως θέμα το παραμύθι «*Όττο, το καρότο*». Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός είναι «*η αναδιήγηση του παραμυθιού και η κατανόηση της ιστορίας*». Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι *το παραμύθι με εικόνες, μαρκαδόροι και χαρτί Α4*. Οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι *η αφήγηση, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και η ατομική εργασία*. Η δραστηριότητα ήταν διαφοροποιημένη για τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθησιακοί στόχοι για τη συγκεκριμένη μαθήτριά είναι «*η κατανόηση μιας μικρής ιστορίας, κατανόηση των βασικών δομικών στοιχείων (πχ, ποιος, που, πότε;), κατανόηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων της ιστορίας με βασικό κορμό “στην αρχή, μετά, στο τέλος”*». Τα εποπτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν διαφορετικά με εκείνα των υπόλοιπων παιδιών. Όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, χρησιμοποίησε «*εικόνες του παραμυθιού, ζωγραφισμένες από την ίδια, εικόνες με σύμβολα*».

Π.χ.

Ποιος;	Πότε;
Που;	Τι;

Οι μέθοδοι και η πορεία της διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν ίδια για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης: *«διάβασε την ιστορία στη μαθήτριά με λιγότερες λεπτομέρειες και πιο απλό λόγο, τονίζοντας τις φράσεις: “Στην αρχή, και μετά, επειδή, στο τέλος”.* Κατά την ανάγνωση, σταματούσε συχνά για ερωτήσεις. Στο τέλος η εκπαιδευτικός, για τη κατανόηση δείχνει τις εικόνες με τα σύμβολα και απαντάει η μαθήτριά στις ερωτήσεις. Δίνει εικόνες-σκίτσα (3-4) να τα τοποθετήσει στη σειρά και κοιτώντας κάθε εικόνα λέει την ιστορία. Η εκπαιδευτικός την σημειώνει στο κάτω μέρος της εικόνας και στο τέλος τις διάβαζε». Ωστόσο, η εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι *«λόγω έλλειψης χρόνου, το παραπάνω δεν μπορεί να γίνει πριν και παράλληλα από τα άλλα παιδιά. Γι' αυτό η εκπαιδευτικός το δουλεύει μετά από τα υπόλοιπα παιδιά, όσο εκείνα ζωγραφίζουν κάτι από το παραμύθι. Αυτή είναι σημαντική αδυναμία, γιατί δεν εντάσσεται το παιδί στη διάρκεια της οργανωμένης δραστηριότητας».*

Κλείνοντας, όσον αφορά τη κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι:

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

- Η εκπαιδευτικός αναφορικά με το πόσο εύκολο ήταν να χρησιμοποιήσει διαφοροποιήσεις στη δραστηριότητα διαφωνεί απόλυτα, ενώ δεν είναι βέβαια για το αν η μαθήτριά ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που είχε σχεδιάσει για τη παρούσα δραστηριότητα. Ωστόσο, θεωρεί ότι ήταν εύκολο να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά της διαφοροποίησης και θα χρησιμοποιούσε τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά.

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

- Η εκπαιδευτικός διαφωνεί σχεδόν απόλυτα ως προς την ομοιότητα των στόχων, τη δομή/πορεία της δραστηριότητας, το χρόνο που χρειάστηκε η μαθήτρια να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, τη γλώσσα- ορολογία που χρησιμοποιήθηκε και τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν. Ωστόσο, μόνο οι μέθοδοι εργασίας ήταν κοινές και ίδιες για την μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

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

- Οι στόχοι της δραστηριότητας, η καταλληλότητα της για την ηλικία της μαθήτριας, ο χρόνος που δόθηκε στη μαθήτρια, η ορολογία και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες της συγκεκριμένης μαθήτριας. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι το επίπεδο της δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες της συγκεκριμένης μαθήτριας, ενώ διαφωνεί απόλυτα ότι η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες της.

5.3.3 Κλείδες παρατήρησης

Στην πρώτη παρατήρηση, το θέμα της δραστηριότητας είναι «η ιστορία του Αρλεκίνου». Η αφόρμηση έγινε ως εξής: «η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα νήπια στη γωνιά της παρεούλας και αφού ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες - ρουτίνες (π.χ. Προσευχή, ημερομηνία, παρουσιολόγιο), αρχίζει να μιλά στα παιδιά για τις απόκριες. Θέτει ερωτήσεις του τύπου “τι γνωρίζετε για τις απόκριες;”, “τι είναι οι απόκριες;” “ξέρετε κάποια έθιμα;”. Αρχικά, η νηπιαγωγός παρουσίασε το εικονογραφημένο παραμύθι, διάβασε τον τίτλο και ζήτησε από τα νήπια να περιγράψουν το εξώφυλλο. Στη συνέχεια, άρχισε να αφηγείται μια ιστορία βασισμένη στις απόκριες και συγκεκριμένα στον Αρλεκίνο και τη στολή του». Η μέθοδος εργασίας που χρησιμοποίησε η νηπιαγωγός για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένου της μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ήταν: η παρατήρηση και τα εποπτικά μέσα/υλικά ήταν το εικονογραφημένο παραμύθι.

Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως όλοι οι συμμαθητές του, έτσι και αυτή βρισκόταν στη γωνιά της παρεούλας, μαζί με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και άκουγε με προσοχή την αφήγηση της ιστορίας.

Στο τέλος της αφήγησης παρουσίασε στα νήπια τις εικονογραφημένες σελίδες του παραμυθιού, ενώ παράλληλα έθετε ερωτήσεις κατανόησης ρωτώντας τα νήπια τι απεικονίζεται κάθε φορά στην αντίστοιχη σελίδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν ίδιες για τη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά το κύριο μέρος της δραστηριότητας και μετά το διάλειμμα, η νηπιαγωγός κάλεσε τα νήπια στη γωνιά της παρεούλας προκειμένου να τους δώσει οδηγίες για το παιχνίδι που θα παίξουν. Σκοπός του παιχνιδιού ήταν τα αγόρια να ζητήσουν από τα κορίτσια να χορέψουν μαζί, χρησιμοποιώντας φράσεις ευγενείας (πχ. Θα μου χαρίσεις αυτόν το χορό;). Κάθε φορά που ξεκινούσε το μουσικό κομμάτι, η νηπιαγωγός ζητά από τα αγόρια να επιλέξουν την ντάμα τους και να της ζητήσουν να χορέψουν. Όταν τελείωνε το τραγούδι έπρεπε να ευχαριστήσουν ο ένας τον άλλο. Κάθε φορά που ξεκινούσε ένα μουσικό τραγούδι τα ζευγάρια έπρεπε να είναι διαφορετικά. Δεν υπήρχε κάποια διαφοροποίηση, καθώς η νηπιαγωγός σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, έδωσαν άπλες και σαφείς οδηγίες στη μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία ανταποκρίθηκε άμεσα στο παιχνίδι. Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των δυο ατόμων, ενώ τα ζευγάρια κάθε φορά άλλαζαν. Η μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έκανε την ίδια δραστηριότητα με τους συμμαθητές της. Υποστηριζόταν από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία κατά τη διάρκεια του διαλείμματος αφηγήθηκε το ίδιο παραμύθι με πολύ απλή δομή, χρησιμοποιώντας παράλληλα πιο απλό λεξιλόγιο. Η αφήγηση επαναλήφθηκε άλλη μια φορά, προκειμένου η μαθήτριά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσει την ιστορία. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια, ενώ ο χρόνος που δόθηκε στην συγκεκριμένη μαθήτριά ήταν περισσότερος, καθώς η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και η νηπιαγωγός επαναλάμβαναν τις οδηγίες. Αναφορικά με το στάδιο της αξιολόγησης, τα νήπια συγκεντρώθηκαν στους πάγκους εργασίας προκειμένου να ζωγραφίσουν τη στολή του Αρλεκίνου. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επανέλαβε στη συγκεκριμένη μαθήτριά τι ακριβώς έπρεπε να κάνει.

Κάποια στιγμή, η μαθήτρια πλησίασε την εκπαιδευτικό που την υποστήριζε δείχνοντάς τη μισό-τελειωμένη ζωγραφιά της, στην οποία είχε ζωγραφίσει ένα μοτίβο, χρησιμοποιώντας ένα μόνο χρώμα. Η εκπαιδευτικός της εξήγησε ότι έπρεπε να ζωγραφίσει το υπόλοιπο με διαφορετικά χρώματα, γιατί η στολή του Αρλεκίνου είναι πολύχρωμη. Μετά την ολοκλήρωση του χρωματισμού, οι ζωγραφιές έπρεπε να κοπούν περιμετρικά με ψαλίδι και να συναρμολογηθούν τα κομμάτια που προέκυψαν, με σκοπό να δημιουργηθεί η φιγούρα του Αρλεκίνου. Τα εποπτικά μέσα/υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: μαρκαδόροι, κόλλες A4, ψαλίδι και συνδετήρες.

Η αξιολόγηση ήταν ίδια για την μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων η μαθήτρια μαζί με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, αποσύρεται για λίγα λεπτά από την υπόλοιπη ομάδα προκειμένου να αφιερώσουν λίγο χρόνο στο συντονισμό. Πιο συγκεκριμένα, σε μια καρτέλα γράφουν την ημερομηνία και σχεδιάζουν το πρόγραμμα της ημέρας. Κάθε φορά που ολοκληρώνουν ένα στάδιο η μαθήτρια ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού σχηματίζει ένα “v” στο αντίστοιχο κουτάκι. Ακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας με τους συμμαθητές της, με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να αποτελεί μέλος της ομάδας. Όταν η εκπαιδευτικός της τάξης δίνει το λόγο στη συγκεκριμένη μαθήτρια, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης την παροτρύνει να μιλήσει. Την ημέρα της παρατήρησης και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, το παιδί ήταν αψηρημένο, αγνοούσε την παρουσία μου, δεν ήθελε να συμμετάσχει αλλά παρέμενε στη θέση του. Όταν η εκπαιδευτικός της τάξης τους ζήτησε να προχωρήσουν στα τραπέζια εργασίας για να κατασκευάσουν αποκριάτικες ζωγραφιές, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης επανέλαβε στη μαθήτρια τι ακριβώς έπρεπε να κάνει. Η μαθήτρια ανταποκρίθηκε, ενώ πολλές φορές ζητούσε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης να ελέγξει τη ζωγραφιά της. Αναφορικά με το διάλειμμα, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης την κρατούσε απασχολημένη με το να συμμετέχει σε παιχνίδια που δημιουργούσε η ίδια η εκπαιδευτικός. Στα παιχνίδια αυτά συμμετείχαν και κάποιοι από τους συμμαθητές της.

5.4 Κλίμακα αξιολόγησης από τις κλείδες παρατήρησης

Από τις κλείδες παρατήρησης προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές ανάγκες: οι στόχοι της δραστηριότητας για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ποίκιλαν. Περίπου στις μισές περιπτώσεις ήταν όμοιοι και στις μισές διαφορετικοί, εξίσου και για τη δομή/πορεία της δραστηριότητας, το χρόνο που δόθηκε στο μαθητή και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν. Η ορολογία/γλώσσα και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν, στις δυο από τις έξι δραστηριότητες ήταν διαφορετικές για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή στις δυο από τις έξι δραστηριότητες ήταν διαφορετικές με τις δεξιότητες που διδάχθηκαν οι υπόλοιποι μαθητές. Κλείνοντας, σχετικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: οι στόχοι της δραστηριότητας στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες ήταν καλά προσαρμοσμένοι. Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και στις 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 και στις 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 δόθηκε στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς για να ολοκληρώσει την δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος και στις έξι δραστηριότητες. Η ορολογία/γλώσσα που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή ήταν σωστά προσαρμοσμένη στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες. Τα μέσα/υλικά που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν σωστά προσαρμοσμένα στις τέσσερις από τις έξι δραστηριότητες.

Κεφάλαιο 6^ο- Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει αναφορά σε ευρήματα άλλων ερευνών και θα συσχετιστούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκειμένου να προκύψουν ομοιότητες και διαφορές. Η σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Η παρούσα έρευνα, διεξάγεται σε ελληνικά πλαίσια και αποτελεί μια συνέχεια των μελετών που ακολουθούν και έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό (Kurth & Keegan, 2012; Shelvin, Kenny & McNeela, 2010; Janney & Snell, 2010).

Σύμφωνα με τις Janney και Snell (2010), οι τροποποιήσεις/ διαφοροποιήσεις στις οποίες καλούνται να προβούν οι εκπαιδευτικοί για την ομαλή ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα, είναι η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, η παροχή προσωπικής υποστήριξης και ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής:

- Διαφοροποίηση περιεχομένου (curricular adaptation): όπου ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας που πρόκειται να ακολουθήσει.
- Διαφοροποίηση Διδασκαλίας (instructional adaptation): ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει μια μαθησιακή περιοχή του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.
- Εναλλακτικές διαφοροποιήσεις (alternative adaptations): ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί όλη την εκπαιδευτική δραστηριότητα (π.χ. τους στόχους, τον τρόπο διδασκαλίας).

Για την επίτευξη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ομαλή συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης, γενικής και ειδικής αγωγής, θα ήταν καλό να έρχονται σε συνεννόηση πριν την έναρξη της σχολικής ώρας, για τα μέσα, τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και για το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Janney & Snell, 2010). Μετά την ολοκλήρωση των παρατηρήσεων και κατόπιν άτυπων συζητήσεων

με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης με σκοπό να σχεδιάσουν από κοινού τροποποιήσεις/διαφοροποιήσεις, οι οποίες θα εντάξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σύνολο της τάξης, όπως ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, όπως προέκυψε και από την παρατήρηση, στις δυο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν συνεργάζονταν με τους συναδέλφους της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πραγματοποιούσαν τη διδασκαλία τους στο γενικό σύνολο της τάξης, με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής και το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται σε μια άκρη της αίθουσας. Επιπρόσθετα, και όπως φάνηκε από τη παρατήρηση σε μια περίπτωση από τις τρεις δεν υπήρχε αλληλεπίδραση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής και τους συμμαθητές του. Το παιδί εργαζόταν αποκλειστικά με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης.

Η πρακτική αυτή που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί δυσχεραίνει την ομαλή κοινωνικοποίηση και ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, με απόρροια ο μαθητής να απομονώνεται και να περιθωριοποιείται από τους συμμαθητές του και να μην αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο, όπως προέκυψε από την παρατήρηση και από τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, στις δυο από τις τρεις περιπτώσεις ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούσε με τους συμμαθητές του και φαινόταν ενταγμένος στην ομάδα της τάξης.

Στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Αριζόνα και στη Καλιφόρνια των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, μελετήθηκε η ποικιλία και το είδος των διαφοροποιήσεων που εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Στο δείγμα της έρευνας προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε ποσοστό της τάξης του 53% διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, 13% διαφοροποιήσεις περιεχομένου και 16% εναλλακτικές μορφές διαφοροποίησης. Στη παρούσα έρευνα, η διαφοροποίηση αφορούσε ως επί των πλείστων τον τρόπο διδασκαλίας και λιγότερο το περιεχόμενο. Οι εκπαιδευτικοί εστίαζαν τις

διαφοροποιήσεις τους στις μεθόδους διδασκαλίας του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Όπως υποστηρίζουν οι Kurth και Keegan (2012) στην έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία εφάρμοζαν κατά κύριο λόγο απλουστευμένες διαφοροποιήσεις, οι οποίες ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και στο μαθησιακό επίπεδο του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη παρούσα ερευνητική διαδικασία, δυο εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής χρησιμοποίησαν απλουστευμένες διαφοροποιήσεις του τύπου «συμπληρωματικές ερωτήσεις ή αναδιήγηση». Στη μια μόνο περίπτωση ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δεν χρησιμοποίησε κανένα συμπληρωματικό εποπτικό μέσο, ούτε επέκτεινε τη διδασκαλία/δραστηριότητα με επιπλέον οπτικοακουστικό υλικό. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν κυρίως διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και λιγότερο ως προς το περιεχόμενο. Επομένως, προκύπτει το γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας εργάζονταν αποκλειστικά και μόνο με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Σε μια μόνο περίπτωση ο εκπαιδευτικός υιοθετούσε το ρόλο του υποστηρικτή και επενέβαινε όταν ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειαζόταν υποστήριξη.

Σύμφωνα με τους Kurth και Keegan (2012), σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα της διαφοροποίησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής εφαρμόζουν χαμηλότερες ποιοτικά διαφοροποιήσεις, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν έχουν εκπαιδευτεί σε θέματα εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα των Kurth και Keegan (2012), αξιολογούν με υψηλά ποσοστά επιτυχίας τις διαφοροποιήσεις τους. Αυτό διαφαίνεται και στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη παρούσα έρευνα. Τέσσερις στους έξι εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής θεωρούν ότι ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσουν τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων που εφάρμοσαν. Επιπλέον, συμφωνούν

στο ότι θα χρησιμοποιούσαν τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά και ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που εφάρμοσαν.

Αναφορικά με μια άλλη ερευνητική μελέτη των Shelvin, Kenny & McNeela (2010), περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο αποκτούν πρόσβαση στο γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ή και αναπηρία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία, με τους ερευνητές να σημειώνουν ότι παραδοσιακά η οργανωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιρλανδίας βασίζεται σε μια κατηγορική διάκριση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία ειδικής αγωγής, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, από το 1970 προβλέπεται η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, ενώ με τους νόμους 3817/2000 και 3699/2008 προωθείται η ένταξη των μαθητών με αναπηρία/ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με προϋπόθεση την πρόσληψη εκπαιδευτικών που παρέχουν παράλληλη στήριξη στους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι Shelvin et al. (2010) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση στο φυσικό περιβάλλοντα χώρο του σχολείου και όχι στο πως θα διασφαλιστεί η πλήρης πρόσβασή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η έρευνα απέδειξε ότι:

- Η υποδομή και το περιβάλλον του σχολείου αποτελούν σοβαρό πρόβλημα/εμπόδιο αναφορικά με τη πρόσβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λίγο χρόνο στο σχεδιασμό των διαφοροποιήσεων ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση οι άμεσα ενδιαφερόμενοι μαθητές.
- Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών παρέχουν ενδυνάμωση και υποστήριξη στους μαθητές με το να τους παρέχουν συμπληρωματικό υλικό και σημειώσεις.

Η παρούσα ερευνητική εργασία οδηγείται σε παρόμοια συμπεράσματα. Δυο στους τρεις εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής υποστηρίζουν/ενισχύουν/καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία/ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν

διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για να εντάξουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα της σχολικής τάξης. Από τις παρατηρήσεις και τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν εντοπίστηκε κάποια τροποποίηση του περιεχομένου διδασκαλίας. Χρησιμοποιούν το ίδιο περιεχόμενο, τα ίδια εποπτικά μέσα/υλικά και τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας για όλους τους μαθητές. Η μόνη τροποποίηση που εντοπίστηκε αφορούσε το χρόνο, τον οποίο αφιερώνουν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης χρησιμοποίησαν μια σημαντική ποικιλία διαφοροποιήσεων για την ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον.

Εξετάζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, ο συλλογισμός που προκύπτει αφορά τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Όπως φάνηκε και από τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε πρακτικές διαφοροποίησης αποτελεί μια σοβαρή αιτία για τη μη αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο η οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων και σεμιναρίων, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής αγωγής, να αποκτήσουν μια οικειότητα με τα εργαλεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, θα πρέπει σχεδόν σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα ακαδημαϊκού επιπέδου, να προσφέρονται επιπρόσθετα μαθήματα που αναφέρονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στις βασικές αρχές της. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και μέσα στα πλαίσια της δια βίου μάθησης που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας, να ενημερώνονται για τις ημερίδες/σεμινάρια που διοργανώνονται κατά καιρούς από διάφορα Πανεπιστήμια ανά την Ελλάδα και να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση επιστημονικών ερευνών αναφορικά με το είδος των διαφοροποιήσεων.

Κεφάλαιο 7^ο- Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει η δήλωση σκοπού της έρευνας και θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαφοροποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

-Σύμφωνα με τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και από τις παρατηρήσεις, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις οι οποίες να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης. Αντιθέτως χρησιμοποιούν αν όχι «επιδερμικές» διαφοροποιήσεις, τουλάχιστον «απλουστευμένες/απλοποιημένες» για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

-Εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις, οι οποίες απευθύνονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης χρησιμοποιούσαν διαφοροποιήσεις κατά τη διάρκεια του

μαθήματος. Στα έγγραφα που συμπλήρωσαν και οι τρεις εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής χρησιμοποιούσαν διαφοροποιήσεις.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής για την ένταξη όλων των μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης;

-Όπως προέκυψε από τις κλείδες παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής δεν χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα προγράμματα της τάξης. Δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Αντιθέτως, χρησιμοποιούσαν τα ίδια εποπτικά μέσα/υλικά, τους ίδιους στόχους και τις ίδιες μεθόδους για όλους τους μαθητές της τάξης. Η μοναδική τροποποίηση που εντοπίστηκε αφορούσε το χρόνο τον οποίο έδιναν στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής εργαζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ενώ δεν υπήρχε κάποια ουσιαστική αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά ούτε και με τους συμμαθητές του. Στο νηπιαγωγείο όμως, ο μαθητής είχε την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του.

-Αναφορικά με τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής προκύπτουν τα εξής:

- Στις δυο από τις τρεις περιπτώσεις, οι στόχοι που έθεσαν οι εκπαιδευτικοί για όλους τους μαθητές διέφεραν από τους στόχους που έθεσαν για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη μια περίπτωση, οι μαθησιακοί στόχοι 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

- Και στις τρεις περιπτώσεις οι μέθοδοι εργασίας και η ορολογία που χρησιμοποίησαν ήταν κοινές για όλους τους μαθητές, ενώ στις δυο από τις τρεις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά εποπτικά μέσα/υλικά.
- Ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος και στις τρεις περιπτώσεις και συνήθως χρειαζόταν περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές του. Μόνο στη μια περίπτωση η εκπαιδευτικός δεν συμπλήρωσε την κλίμακα αξιολόγησης.

4^ο 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;

-Σύμφωνα με τις κλείδες παρατήρησης, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης χρησιμοποίησαν μια μεγάλη ποικιλία διαφοροποιήσεων για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης. Οι διαφοροποιήσεις αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο του μαθήματος και τον τρόπο διδασκαλίας. Στις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποίησαν έλαβαν υπόψη το μαθησιακό προφίλ, τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα υλικά που χρησιμοποιούσαν στη δραστηριότητα διέφεραν με τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για τους υπόλοιπους μαθητές. Στη μια από τις δυο περιπτώσεις η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης ήταν η εξατομικευμένη. Το παιδί εργαζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, χωρίς να έρχεται σε επαφή με τους συμμαθητές του. Η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής βρισκόταν δίπλα στο παιδί καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

-Όσον αφορά τα έγγραφα/ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αναφορικά με το πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν τα εξής: οι στόχοι της δραστηριότητας, η δομή/πορεία της, τα υλικά, οι μέθοδοι εργασίας και η

γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποιήθηκαν στις δυο από τις τρεις περιπτώσεις διέφεραν με αυτά των συμμαθητών του. Ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα διέφερε με εκείνον των συμμαθητών του.

5^ο ερευνητικό ερώτημα

Πως αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και 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 παρούσα έρευνα προκύπτει ότι πέντε από τους πέντε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής θεωρούν ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να χρησιμοποιήσουν τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης που εφάρμοσαν. Ακόμη, τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, συμφωνούν ότι δεν θα χρησιμοποιήσουν ξανά τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις και ο μαθητής δεν ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκαναν.

-Αναφορικά με το πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές γραμμές οι απαντήσεις ποικίλουν. Τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι 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 δόθηκε στο μαθητή προκειμένου να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, η γλώσσα/ορολογία, τα υλικά/μέσα και οι μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του μαθητή. Αξίζει να σημειωθεί πως μια εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής δεν συμπλήρωσε την κλίμακα αξιολόγησης της δραστηριότητας.

Βιβλιογραφία

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

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 (01/11/2013)

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

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

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^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, τ. Α', αριθμ. φυλλ. 167.

Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες Διατάξεις. ΦΕΚ της 14^{ης} 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' .

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

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^ο 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^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ειδικής Αγωγής με θέμα: Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, Πανεπιστημιούπολη Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Κλείδα παρατήρησης

Σχολείο: Όνομα μαθητή/τριας: Όνομα παρατηρητή: Ημερομηνία παρατήρησης:
Τίτλος Δραστηριότητας/Μάθημα και συγκεκριμένη δραστηριότητα (π.χ. Μαθηματικά-πρόσθεση διψήφιου με μονοψήφιο)
Αφόρμηση: Πώς έγινε η αφόρμηση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα) Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην αφόρμηση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)
Κύριο μέρος/Παρουσίαση νέας γνώσης από Εκπαιδευτικό: Πώς έγινε η παρουσίαση για όλους τους μαθητές; (καταγράφω στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα) Υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στην παρουσίαση για το μαθητή με ΕΕΑ; (στρατηγικές/μεθόδους και υλικά/εποπτικά μέσα, υποστήριξη από κάποιον)

Εργασία σε ομάδες ή ατομικές εργασίες:

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

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

Αξιολόγηση/Ανακεφαλαίωση μαθήματος:

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

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

ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Αξιολόγηση διαφοροποίησης από παρατηρητή:

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

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

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

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

Παράρτημα 2: Έγγραφο για γενικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου



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. Το έγγραφο αποτελείται από τρία (3) μέρη. Αρχικά σας ζητάμε να καταγράψετε τα δικά σας δημογραφικά στοιχεία και τα στοιχεία του μαθητή με ΕΕΑ που υποστηρίζετε. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος, σας ζητάμε να καταγράψετε μια δραστηριότητα όπως εφαρμόστηκε για όλους τους μαθητές σημειώνοντας τα σημεία που διαφοροποιήσατε για να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του μαθητή με ΕΕΑ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στο τρίτο μέρος σας ζητάμε να αξιολογήσετε τις διαφοροποιήσεις που κάνατε.

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

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:	Τάξη μαθητή:			
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger

	λειτουργικότητας	λειτουργικό- τητας	λειτουργικότητας	
	<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/Δυ σλεξία	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ανω ριμότητα	<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 βοηθώ σε κάθε βήμα για να φορέσει το μπουφάν του)

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

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

Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:

Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. Να εκτιμούν τη συνολική αξία δύο ή περισσότερων κερμάτων):

Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ:

Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:

Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):

Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, ατομικές ή ομαδικές εργασίες):

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

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά (π.χ. παιχνίδι ρόλων):

Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. φύλλο παρατήρησης):

Άλλα Σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 3: Έγγραφο για ειδικό παιδαγωγό δημοτικού σχολείου



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

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

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

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

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

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Βασίλης Στρογγυλός, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ
Ελένη Τραγουλιά, Ειδική Παιδαγωγός, ΜΑ, 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) 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 σφιχτά με τα δάκτυλα και σχημάτισε στο χαρτί τη λέξη που θέλεις)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πώς τοποθετούμε τα δάκτυλα πάνω στο μολύβι και σχηματίζω τη λέξη στον αέρα)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ σωστά τα δάκτυλα του παιδιού πάνω στο μολύβι)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το χέρι μου πάνω στο δικό του και σχηματίζουμε στο χαρτί την επιθυμητή λέξη)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

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

B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

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

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):

Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:

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

Ναι Όχι

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

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

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 4: Έγγραφο για γενικό 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 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 αστηρά εμπιστευτικές και ανώνυμες. Επίσης, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μας ενδιαφέρει να καταγράψετε δραστηριότητες που έχουν ήδη εφαρμοστεί και όχι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσετε στο μέλλον. **Σας παρακαλούμε να συμπληρώσετε το έγγραφο ακόμα και αν η δραστηριότητα που περιγράφετε έγινε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο και για το μαθητή με ΕΕΑ.**

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

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

Με εκτίμηση

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

Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα		
Ηλικία			
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια _____μήνες		
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια _____μήνες		
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο <input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Άλλο _____	<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____χρόνια		
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό)μαθητής/ές με ΕΑ.			
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη	<input type="checkbox"/> Κωμόπολη	<input type="checkbox"/> Χωριό
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____		
Έχω εκπαιδευτεί στη 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>Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ (π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση):</p>
<p>Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:</p> <p>Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):</p>
<p>Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):</p> <p>Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):</p>
<p>Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, εργασία σε ομάδες, ατομική εργασία):</p> <p>Πώς εμπλέξατε τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη πορεία της δραστηριότητας:</p>
<p>Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά:</p> <p>Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. ειδικό φυλλάδιο αξιολόγησης):</p>

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από γενικό εκπαιδευτικό:

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

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

Παράρτημα 5: 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 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, όπως βάλει το ένα τουβλάκι πάνω στο άλλο)	3. Παρότρυνση μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης (π.χ. του δείχνω πως να φτιάξει πύργο με τουβλάκια τοποθετώντας τα το ένα πάνω στο άλλο)	4. Μερική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ το ένα τουβλάκι και μετά του δίνω το δεύτερο για να το τοποθετήσει από πάνω)	5. Ολική φυσική βοήθεια (π.χ. τοποθετώ μαζί του τα τουβλάκια κρατώντας το χέρι του)

Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (νηπιαγωγείο)

Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

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

B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας

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

Τίτλος Δραστηριότητας (ίδιος με Α):

Οι μαθησιακοί στόχοι της δραστηριότητας ήταν ίδιοι για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τους διαφορετικούς στόχους:

Τα εποπτικά μέσα & υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ίδια και για το μαθητή με ειδικές ανάγκες;
Ναι Όχι Αν όχι, παρακαλώ καταγράψτε τα διαφορετικά μέσα & υλικά:

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

Ναι Όχι

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

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

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

Άλλα σχόλια:

Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:

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

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



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121374