



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον  
πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
ή/και αναπηρίες σε τάξεις συνδιδασκαλίας**

**Όνομα Φοιτήτριας: Ρήγα Πηνελόπη**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ: Στρογγυλός Βασίλειος, (Επίκουρος καθηγητής)**

**Αβραμίδης Ηλίας, (Επίκουρος καθηγητής)**

**ΒΟΛΟΣ**

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2014**



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

Αριθ. Εισ.: 13045/1  
Ημερ. Εισ.: 23/09/2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ  
2014  
ΡΗΓ



*Η εργασία αυτή είναι αφιερωμένη  
στην οικογένειά μου*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στα πλαίσια υλοποίησης της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες, Βασίλειο Στρογγυλό, Επίκουρο καθηγητή του ΠΤΠΕ και Ηλία Αβραμίδα, Επίκουρο καθηγητή του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την συνεργασία που είχαμε και την βοήθεια που μου παρείχαν, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ολοκλήρωσή της. Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου που με στήριξε σε όλη αυτήν την προσπάθεια, και ιδιαίτερα την μητέρα μου, Ασημίνα Ζάχου και την αδερφή μου, Μαρία-Άννα Ρήγα, με τις πολύτιμες συμβουλές των οποίων, μπόρεσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις που υπαγόρευε η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που με δέχτηκαν στην τάξη τους, στα πλαίσια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της Πτυχιακής μου Εργασίας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει και να περιγράψει τον βαθμό στον οποίο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προωθείται σήμερα σε τάξεις συνδιδασκαλίας των ελληνικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την προώθηση της ένταξης όλων των μαθητών. Η έρευνα που διενεργήθηκε εστιάστηκε κυρίως στην εξέταση του βαθμού στον οποίο γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους και στον προσδιορισμό του είδους των διαφοροποιήσεων που πραγματοποιούν. Ακόμη, δόθηκε σημασία στις αξιολογήσεις που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων που σχεδιάζουν και υλοποιούν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την μελέτη των παραπάνω ερωτημάτων, η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης, η οποία εφαρμόστηκε σε τρία σχολεία, δύο δημοτικά κι ένα νηπιαγωγείο, που υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη για τους μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε αυτά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε και στις δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, και το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις, τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε επίσης μέσω παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν στην σχολική τάξη του κάθε σχολείου που υποστηριζόταν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Η διαδικασία της παρατήρησης βασίστηκε σε μία κλειδα παρατήρησης και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας από τους δύο εκπαιδευτικούς, τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και την αποτελεσματικότητά τους σε κάθε περίπτωση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν, ότι οι γενικοί παιδαγωγοί δεν διαφοροποιούν την διδασκαλία τους για τους μαθητές τους, ενώ στην περίπτωση των ειδικών εκπαιδευτικών, οι διαφοροποιήσεις που σημειώθηκαν ήταν ελάχιστες ή και μηδαμινές, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών με ΕΕΑ που μελετήθηκαν στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και αφορούσαν κυρίως τους μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και την παροχή περισσότερων οδηγιών και κατευθύνσεων.

## **ABSTRACT**

This paper attempts to explore and describe the extent to which the differentiation of instruction is currently being promoted in co-taught classes in Greek primary schools, to promote the inclusion of all students. The survey mainly focused on examining the extent to which general and special educators, who engaged in the study, differentiate the educational process depending on the needs of their students and to identify the nature of their variations. Moreover, emphasis was placed on the assessments made by teachers themselves, regarding the suitability and effectiveness of the differentiations that design and implement to students with special educational needs. In order to find answers to these questions, the research method used was the case study that was applied to three schools, two primary schools and a kindergarten, backed by parallel support for students with SEN. The data collected via questionnaire administered to both general and special educators and included both open and closed type questions. The data collection was also made through observations in the classroom of each school, supported by ongoing educational support. The process of observation was guided through a key observation, with special emphasis on how general and special educators implement their teaching, methods and techniques and their effectiveness in each case. The results of the survey showed that general educators do not differentiate their teaching to their students, while in the case of special educators, the differentiations noted were minimal or non-existent, depending on the knowledge level of students with SEN studied in each subject area. These differentiations were mainly related to the teaching goals, methods, techniques and the provision of more guidance and instructions.

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	4
Εισαγωγή .....	8
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : ΕΝΤΑΞΗ</b>	
<b>1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ</b>	
1.1. Ορισμός της Ένταξης .....	9
<b>2. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΈΝΤΑΞΗΣ</b>	
2.1 Τα οφέλη της ένταξης .....	11
<b>3. ΈΝΤΑΞΗ VS ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ</b>	
3.1. Η στροφή από την Ενσωμάτωση στην Ένταξη.....	15
3.2. Αρχές και Χαρακτηριστικά της Ένταξης και της Αφομοίωσης.....	17
<b>4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ</b>	
4.1. Η Εμφάνιση του Κοινωνικού Μοντέλου .....	19
4.2. Από την Επικράτηση του Κοινωνικού Μοντέλου στην Εμφάνιση της Ένταξης .....	22
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	
<b>1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ</b>	
1.1. Ορισμός.....	25
<b>2. Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ</b>	
2.1. Μοντέλα Συνδιδασκαλίας .....	26
2.2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Μοντέλων Συνδιδασκαλίας.....	29
<b>3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>	
3.1. Οφέλη Συνεργατικής Διδασκαλίας .....	32
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ</b>	
<b>1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ</b>	
Ορισμός.....	34
<b>2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ.....</b>	37
<b>3. ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ</b>	
3.1. Άξονες και κριτήρια διαφοροποίησης.....	39
<b>ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....</b>	44

<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΣ</b>	
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	45
2. ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ.....	49
2.1. Τι είναι η μελέτη περίπτωσης.....	49
2.2. Χαρακτηριστικά Μελέτης Περίπτωσης.....	52
3. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ .....	56
3.1. Παρουσίαση και περιγραφή της κάθε περίπτωσης .....	56
3.1.1. Το προφίλ των παιδιών .....	56
3.1.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών .....	58
4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ .....	59
5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ .....	66
5.1. Η Παρατήρηση και το Ερωτηματολόγιο ως Ερευνητικά Εργαλεία- Μία Σύντομη Ανασκόπηση .....	66
5.2. Περιγραφή των Ερευνητικών Εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.....	70
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	73
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b> .....	93
<b>Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	97
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές</b> .....	102

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι «Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες σε τάξεις συνδιδασκαλίας».

Στα τρία πρώτα κεφάλαια, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την ένταξη, τη συνδιδασκαλία και την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που συζητείται στα κεφάλαια αυτά είναι το περιεχόμενο των παραπάνω όρων, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι τρεις αυτές πρακτικές εμφανίστηκαν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης, αλλά και τα οφέλη και οι λόγοι για τους οποίους η εφαρμογή τους στα γενικά σχολεία θεωρείται αναγκαία για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Στην συνέχεια, παραθέτονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιχειρήθηκαν να απαντηθούν στην συγκεκριμένη έρευνα, ενώ ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή της μεθόδου που υιοθετήθηκε για την πραγματοποίησή της. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις περιπτώσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα, στα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και στον τρόπο και την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Έπειτα, ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, καθώς και η συζήτηση και σύγκρισή τους με αντίστοιχες έρευνες και σχετική βιβλιογραφία.

Τέλος, η συγκεκριμένη εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν αρχικά διατυπωθεί.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

## ΈΝΤΑΞΗ

### 1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ

#### 1.1. Ορισμός της Ένταξης

«Σε πολλές χώρες, η ενταξιακή εκπαίδευση θεωρείται μια ακόμη προσπάθεια παροχής υπηρεσιών σε παιδιά με αναπηρίες μέσα στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, διεθνώς, η ένταξη αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο σαν μια πρακτική που υποστηρίζει και αποδέχεται την διαφορετικότητα όλων των μαθητών» (Ainscow, 2007, σ.3).

Όπως γίνεται φανερό από τον παραπάνω ορισμό, η προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης θεωρούνταν αρχικά απαραίτητη μόνο για τους μαθητές με ΕΕΑ. Σήμερα, όμως, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που επιβεβαιώνουν ότι οι πρακτικές της ένταξης αφορούν όλους τους μαθητές της τάξης και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα (Inclusion- education, 2014)

Η υιοθέτηση της άποψης για ίση εκπαιδευτική υποστήριξη όλων των μαθητών στηρίχθηκε στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Από τη δεκαετία του '80 και μετά στις χώρες της δυτικής Ευρώπης και στις Η.Π.Α., η έννοια της «ενσωμάτωσης» που ίσχυε μέχρι τότε, άρχισε να αναπροσδιορίζεται. Παγκόσμιοι οργανισμοί, όπως η UNESCO, διαμόρφωσαν οδηγίες και κατευθύνσεις, σύμφωνα με τις οποίες τα κράτη θα έπρεπε να αναπροσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί ανάγκες των παιδιών (Χαρούπιας, 2003). Μια επιθυμητή, αλλά και εφικτή εξέλιξη αυτής της φιλοσοφίας για την εκπαίδευση ήταν η «ένταξη» (inclusion) (Χαρούπιας, 2003).

Ο όρος «ένταξη» παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία ως συνώνυμος της «ισότιμης συνεκπαίδευσης». Η λέξη «ισότιμη» αναφέρεται στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που θα πρέπει να δίνονται σε κάθε άτομο, ώστε να



ωφελείται από τις παρεχόμενες υπηρεσίες, για να αντισταθμιστούν οι διαφορές που παρουσιάζει.

Κατά συναφή τρόπο, η έννοια «συνεκπαίδευση» αποτελεί ένα άλλο σημαντικό στόχο της ενταξιακής πολιτικής, που αναφέρεται στην συμμετοχή όλων των παιδιών στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή ο διαχωρισμός συντηρεί την καλλιέργεια και την εκδήλωση πρακτικών ρατσισμού (φυλετικού, πολιτισμικού ή άλλου) (Χαρούπιας, 2003). «Στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού, ως συνέπεια των στάσεων και του τρόπου αντιμετώπισης της φυλετικής, κοινωνικής, εθνικής, θρησκευτικής και έμφυλης διαφορετικότητας». (Ainscow, 2007, σ. 3)

Η ένταξη δεν επιδιώκει την προσαρμογή των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το ενδιαφέρον της εστιάζεται κυρίως στον μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να καταστεί αυτό ικανό να ανταποκριθεί στην διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά κάθε μορφής αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε κατηγορίες παιδιών που βρίσκονται στα πρόθυρα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Booth et al., 2000, όπως αναφέρεται στο Barton, 2012).

Μέσω της ένταξης, προωθείται η αναδιάρθρωση του γενικού σχολείου, ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν μαζί, δίνοντας παράλληλα, στους μαθητές με αναπηρία τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες, απαραίτητες για την συμμετοχή τους στην ζωή, μέσα και έξω από την τάξη (Inclusion- education, 2014).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχής και δύσκολη διαδικασία, που στόχο έχει να αυξήσει την συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Barton, 2000, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου Ντέρου, 2012). Ταυτόχρονα, όμως αποτελεί και το μέσο, για την ανατροπή των παραδοχών και των πρακτικών που αναπαράγουν και διαιωνίζουν κάθε μορφή αποκλεισμού (Barton, 2000, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου Ντέρου, 2012).

## 2. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΈΝΤΑΞΗΣ

### 2.1. Τα οφέλη της ένταξης

Ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα όσον αφορά την ένταξη είναι το « γιατί θα πρέπει να εντάξουμε τα παιδιά με αναπηρία στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης;». Η αναγκαιότητα αυτής της αλλαγής έγκειται στα οφέλη που η πρακτική αυτή φαίνεται να έχει τόσο στα ίδια τα άτομα με αναπηρία, όσο και στα υπόλοιπα πρόσωπα που μετέχουν, άμεσα ή έμμεσα, σε αυτήν, αλλά και στο ευρύτερο στο κοινωνικό περιβάλλον.

Τα οφέλη αυτά δεν περιορίζονται μόνο στο ακαδημαϊκό κομμάτι, λόγω της εκπαιδευτικής ιδιότητας που φέρει το σχολείο, αλλά αφορούν και την κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, για του μαθητές με ειδικές ανάγκες, η φοίτηση σε μία τάξη ένταξης, εκπληρώνει την ανάγκη τους να αποτελούν μέλη μιας κοινωνίας, να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους, να αποκτήσουν νέες φιλίες και να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κινητικές δεξιότητες (Kharenych, 2009).

Μέσα σε ένα περιβάλλον που προωθεί την ένταξη, τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν μακροχρόνιες φιλίες με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα ήταν δυνατό να συμβεί. Η επαφή τους με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να τους εφοδιάσει με χρήσιμες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην διαμόρφωση των μετέπειτα κοινωνικών τους σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι συμμαθητές τους αποκτούν το ρόλο του κοινωνικού πρότυπου, προσφέροντας τους ευκαιρίες κοινωνικής ανάπτυξης, κάτι που στην περίπτωση μιας ομοιογενούς τάξης (ειδικής τάξης), να μην ήταν δυνατό να συμβεί (“Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits”, 2014 Perles, 2012 ).

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν επίσης να ωφεληθούν και ακαδημαϊκά μέσα σε ένα περιβάλλον ένταξης. Ίσως από τα πιο σημαντικά οφέλη της ένταξης, αυτό να είναι το πιο εκπληκτικό. Πολλοί εκπαιδευτικοί και οι γονείς αναρωτιούνται αν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα σημείωναν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο σε μια τάξη που θα ήταν ειδικά σχεδιασμένη γι' αυτούς.

Μία απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί σε ένα τέτοιο δίλλημα είναι, ότι σε μία καλά οργανωμένη τάξη ένταξης, στην οποία ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους και στρατηγικές, όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Πέρα από την επίδραση των εκπαιδευτικών, και οι μαθητές χωρίς αναπηρία μπορούν να επιδράσουν θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, λειτουργώντας ως πρότυπα γι' αυτούς. Κατά συνέπεια, οι ακαδημαϊκές προσδοκίες που τυγχάνουν τα παιδιά με ΕΕΑ τόσο από τους συνομηλίκους τους, όσο και τους δασκάλους τους, σε ένα περιβάλλον ένταξης είναι υψηλότερες (“Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits”, 2014’ Perles, 2012 ).

Τα πλεονεκτήματα της ένταξης είναι πολλά και για τους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες. Οι Staub και Peck (1995, όπως αναφέρεται στο Fisher, Roach & Frey, 2002) από παρατηρήσεις που έκαναν σε παιδιά σε τάξεις ενταξιακής εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι σπάνια οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης μάθαιναν ανεπιθύμητες συμπεριφορές από τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι μαθητές αυτοί φαίνεται ότι μπορούν να συνάψουν ισχυρές φιλίες με παιδιά με ΕΕΑ, κάτι που θα ήταν αδύνατο να προκύψει αν το εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν διαφορετικό. Επίσης, η συμμετοχή τους σε μία τάξη ένταξης φαίνεται ότι επιδρά με θετικό τρόπο και στην καλλιέργεια της εκτίμησης και της αποδοχής που εκδηλώνουν προς τα άτομα που είναι διαφορετικά από τους ίδιους.

Οι μαθητές χωρίς αναπηρίες έχουν επίσης την ευκαιρία να μάθουν πώς να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους που έχουν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Μπορούν επίσης να μάθουν πώς να τους βοηθούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά, μια ικανότητα που μπορεί να βελτιώσει και τις δικές τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ικανότητά τους να επιτύχουν αργότερα στη ζωή τους. «Με τον τρόπο αυτό, σε μια τάξη ένταξης, η ιδέα της «διαφορετικότητας» παίρνει σάρκα και οστά» (“Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits”, 2014’ Kharevych, 2009).

Η επαφή και η αλληλεπίδραση στα πλαίσια ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με έρευνες φαίνεται ότι επιδρά σημαντικά και στην καταπολέμηση του φόβου των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες απέναντι στις ανθρώπινες διαφορές (Fisher et al., 2002).

Η πρόωρη αλληλεπίδραση των παιδιών χωρίς αναπηρία με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες, αυξάνει τις πιθανότητες να αποκτήσουν πιο θετικές στάσεις και να αισθανθούν λιγότερο φοβισμένα απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί σε αυτά αρνητικά στερεότυπα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς η ανάπτυξη των στάσεων αρχίζει να διαμορφώνεται κατά την προσχολική ηλικία (Perles, 2012).

Οι Staub και Peck (1995, όπως αναφέρεται στο Fisher et al., 2002) κάνοντας αναφορές σε έρευνες και βασισμένοι σε σχόλια μαθητών και σε παρατηρήσεις των γονέων των παιδιών, έδειξαν ότι οι μαθητές απέδιδαν συχνά το μειωμένο φόβο τους απέναντι σε ανθρώπους που φαίνονται ή συμπεριφέρονται διαφορετικά, στο ότι είχαν βιώσει εμπειρίες αλληλεπίδρασης με άτομα που παρουσίαζαν ειδικές ανάγκες. Κάποιοι μαθητές, μάλιστα, ανέφεραν ότι αισθάνονταν μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, αποτιμώντας τη συνεισφορά που είχε σε αυτό, η μεγαλύτερη έκθεση τους σε ένα περιβάλλον με μαθητές με ΕΕΑ (Fisher et al., 2002).

Επίσης, η υιοθέτηση της ενταξιακής εκπαίδευσης συντελεί και στην ανάπτυξη της κοινωνικής επίγνωσης. Η Seegert (1989, όπως αναφέρεται στο Fisher et al., 2002), σε μια πολυετή μελέτη που έκανε σε ένα γυμνάσιο που εφαρμόζε την πολιτική της ένταξης, διαπίστωσε ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία έτειναν να είναι πιο ανεκτικοί από άλλους, όταν απέκτησαν μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των συμμαθητών τους με αναπηρία. Ακόμη, διαπίστωσε ότι αυτοί οι μαθητές είχαν πιο θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους με βάση την εμπειρία που είχαν αποκομίσει παρέχοντας βοήθεια στους συμμαθητές τους που είχαν σοβαρές αναπηρίες (Fisher et al., 2002).

Οι Staub και Peck (1995, όπως αναφέρεται στο Fisher et al., 2002) από την πλευρά τους σημειώνουν ακόμη, ότι άλλες μελέτες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα σε μαθητές δημοτικού σχολείου που μάθαιναν σε μια τάξη ένταξης, δεξιότητες που τους επέτρεπαν να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά με τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες και να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί σε αυτούς στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις.

Τέλος, ένα ακόμη σημαντικό αποτέλεσμα που φαίνεται ότι επιφέρει η παιδαγωγική της ένταξης είναι ότι συμβάλει στην αυτοαντίληψη των μαθητών που δεν παρουσιάζουν κάποια αναπηρία. Αρκετοί ερευνητές (Peck et al., 1990, Voeltz & Brennan, 1983, όπως αναφέρεται στο Fisher et al., 2002), έχουν διαπιστώσει ότι πολλοί μαθητές χωρίς αναπηρία σημείωσαν πρόοδο στην ανάπτυξη της

αυτοεκτίμηση τους, ως αποτέλεσμα των σχέσεών που δημιούργησαν με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Οι Staub και Peck (1995, όπως αναφέρεται στο Fisher et al., 2002) επισήμαναν επίσης ότι οι γονείς πολλών μαθητών χωρίς αναπηρία, έδειχναν λιγότερη προκατάληψη απέναντι στους ανθρώπους που συμπεριφέρονταν ή είχαν διαφορετική εμφάνιση από αυτούς.

Αν και η έρευνα για τη σχέση μεταξύ της ένταξης και των επιδόσεων των μαθητών είναι περιορισμένη, φαίνεται γενικότερα, ότι η ένταξη έχει οφέλη για τους μαθητές με ΕΕΑ. Επιπλέον, τα προγράμματα ένταξης φαίνεται να μην επιδρούν αρνητικά στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, αντίθετα μάλιστα, φαίνεται να έχουν κάποια σημαντικά οφέλη όσον αφορά την αυτοαντίληψή τους (Fisher et al., 2002) .

Εκτός από αυτά τα βασικά οφέλη της ένταξης, υπάρχουν επίσης και πολλά παράπλευρα οφέλη που αφορούν πρόσωπα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, αναφορικά με την επίδραση της σχολικής ένταξης στην οικογένεια των ατόμων με ειδικές ανάγκες, φαίνεται ότι αυτή συμβάλει στην πιο εύκολη και γρήγορη ενσωμάτωση των γονέων στην σχολική κοινότητα (“Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits”, 2014) και στην ανάληψη ενεργού ρόλου από μέρους τους, στη ζωή τόσο στα πλαίσια της ίδιας της κοινότητας, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος ειδικότερα.

Η ένταξη ακόμη μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη των σχέσεων της οικογένειας του παιδιού με ΕΕΑ με τις οικογένειες των άλλων παιδιών της τάξης και να βελτιώσει το αίσθημα της αποδοχής τους μέσα στην κοινωνία, μειώνοντας τη στερεοτυπική συμπεριφορά που εκδηλώνεται απέναντι στην ίδια και στο παιδί με αναπηρία (Jeter, 2014)

Παράλληλα, οι γονείς των μαθητών με ειδικές ανάγκες ωφελούνται από την συμμετοχή των παιδιών τους στο γενικό σχολείο με το να εξοικονομούν περισσότερο χρόνο για την εργασία τους. Η πλήρης ένταξη των μαθητών αυτών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου, δεν καθιστά αναγκαία την συνεχή παρουσία του γονέα στον σχολικό χώρο, επιτρέποντάς τους έτσι, να διαθέσουν περισσότερο χρόνο στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, (Kharevych, 2009).

Ακόμη, ολόκληρη η κοινωνία έχει κέρδος, από την προώθηση της ενταξιακής πολιτικής, καθώς μαθαίνει να είναι πιο ανεκτική και να αντιμετωπίζει τις διαφορές με ένα κατάλληλο και ανθρώπινο τρόπο. Εκτός αυτού, ο επαγγελματισμός των



εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην ενταξιακή εκπαίδευση βελτιώνεται (Kharevych, 2009).

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραληφθεί και το οικονομικό όφελος της ένταξης, μιας και η εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής παρουσιάζει χαμηλότερο κόστος σε σχέση με την παράλληλη λειτουργία ειδικών σχολείων (Kharevych, 2009).

Συνεπώς, η προώθηση της δημιουργίας τάξεων ένταξης μπορεί, υπό μια ευρύτερη έννοια, να αποτελέσει το πρώτο βήμα για τη δημιουργία ενός διαφορετικού κόσμου (“Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits”, 2014). Όταν οι μαθητές διδάσκονται σε ένα περιβάλλον ένταξης, είναι πιο πιθανό να οικοδομηθεί μια κοινωνία που να αποδέχεται τις διαφορές και να είναι σε θέση να σεβαστεί τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα.

### **3. ΈΝΤΑΞΗ VS ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ**

#### **3.1. Η στροφή από την Ενσωμάτωση στην Ένταξη**

Όταν η Διεθνής κοινότητα και οι εθνικές κυβερνήσεις συζητούσαν για το πώς θα προωθήσουν τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '80, που η ενσωμάτωση αποτελούσε το κυρίαρχο θέμα, η ένταξη έκανε την εμφάνισή της. Το κύριο ερώτημα που προέκυψε ήταν εάν η νέα ορολογία αποτελούσε απλώς μία γλωσσική στροφή η αν ταυτόχρονα πρότεινε και μια νέα εναλλακτική πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης.

Και στις δύο περιπτώσεις, η χρήση των όρων αφορούσε την περιγραφή του τρόπου συμμετοχής των μαθητών στα πλαίσια της γενικής σχολικής τάξης (Harman, n.d.). Πολλοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν ότι η «Ένταξη» και η «Ενσωμάτωση» αποτελούσαν συνώνυμους όρους στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ άλλοι έτειναν να τις διαχωρίζουν (Harman, n.d.). «Οι δύο όροι χρησιμοποιούνταν πιο συχνά στην ειδική παιδαγωγική συζήτηση με αντικείμενο την αναπηρία. Ο όρος ενσωμάτωση όμως, χρησιμοποιήθηκε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην παιδαγωγική συζήτηση σχετικά με την περίθαλψη και την εκπαίδευση των ανθρώπων με αναπηρία» (Sehrbrock, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σ.80)

Οι Pijl, Meijer και Hegarty (1997) υποστηρίζουν ότι «οι δύο όροι χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν συγκρίσιμες διαδικασίες και αποτελέσματα» (σελ. 2). Σε σύγκριση, ωστόσο, με την ενσωμάτωση, η ένταξη θεωρούνταν μία πιο ευρύτερη έννοια, επειδή κάλυπτε περισσότερα θέματα.

Στην προσπάθεια διευκρίνισης της σημασίας των δύο όρων, αναζητήθηκαν οι συνθήκες και η εποχή κατά την οποία η αλλαγή αυτή έγινε διεθνώς αναγνωρισμένη. Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώθηκε ότι με την υιοθέτηση της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα και το Σχέδιο Δράσης «Παιδαγωγική και ειδικές ανάγκες», η πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης άρχισε πλέον να επικρατεί σταδιακά σε παγκόσμιο επίπεδο (Vislie, 2010). Σύμφωνα με στοιχεία της Unesco (1994, όπως αναφέρεται στο Vislie, 2010), η ενταξιακή εκπαίδευση:

- α) αμφισβητούσε κάθε πολιτική και πρακτική αποκλεισμού των παιδιών από την εκπαίδευση,*
- β) εκδήλωνε διεθνώς, όλο και περισσότερο, μια αυξανόμενη συναίνεση στο δικαίωμα όλων των παιδιών να φοιτούν σε ένα κοινό σχολείο της περιοχής τους, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο τους, τις ικανότητες ή την αναπηρία τους,*
- γ) στόχευε στην παροχή μιας καλής ποιότητας εκπαίδευσης για τους μαθητές και μιας κοινότητας που βασίζεται στην «εκπαίδευση για όλους» (σ. 18).*

Με την υπογραφή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα, που εγκρίθηκε από εκπροσώπους 92 κυβερνήσεων και 25 Διεθνών Οργανισμών τον Ιούνιο του 1994 και η Διεθνής Κοινότητα, υιοθετήθηκε και επίσημα μια νέα πολιτική και ένας νέος όρος, ασκώντας σημαντική επίδραση στον διεθνή χώρο της εκπαίδευσης.

Μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας, η ενσωμάτωση θεωρούνταν πια απαρχαιωμένη για τον λόγο ότι οι ειδικές ανάγκες δεν ορίζονταν πια σε σχέση με την αναπηρία ή με κάποιο μειονέκτημα, αλλά σε σχέση με τις εξαιρετικές ικανότητες και τις πολιτισμικές, κοινωνικές φυλετικές και ηλικιακές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες που απέρρεαν από αυτές. Ως αποτέλεσμα, προέκυψε η μετάβαση από την «ενσωμάτωση» στην «ένταξη» και από το «σχολείο της ενσωμάτωσης» στο «σχολείο της ένταξης για όλους» (Sehrbrock, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

### 3.2. Αρχές και Χαρακτηριστικά της Ένταξης και της Αφομοίωσης

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η εισαγωγή του όρου «ένταξη» αντί για «ενσωμάτωση», δεν αποτέλεσε μια απλή αντικατάσταση σε επίπεδο ονομασίας του ενός όρου από τον άλλο, αλλά αντανάκλωσε και μια βαθύτερη φιλοσοφική στροφή, όσον αφορά την ερμηνεία, τις επιδιώξεις και τους στόχους που έθετε η κάθε μια από αυτές τις προσεγγίσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στη σχολική ζωή της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις αρχές της ενσωμάτωσης, το παιδί είναι αυτό που παρουσιάζει κάποιο μειονέκτημα (έλλειμμα). Επομένως, για να μπορεί να είναι δυνατή η ενσωμάτωση και αφομοίωσή του στο παρόν σχολικό σύστημα θα πρέπει να το διορθώσει. Υπό αυτή την οπτική, σκοπός των παρεχόμενων υπηρεσιών και της υποστήριξης που πραγματοποιείται στα σχολικά πλαίσια είναι η ενίσχυση του παιδιού μέσα στην ήδη υπάρχουσα διαμορφωμένη σχολική τάξη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο μαθητής είτε καταφέρνει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, είτε βιώνει συνεχόμενες εμπειρίες αποτυχίας (Harman, n.d.).

Στον αντίποδα, σύμφωνα με τις αρχές της ένταξης, όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά. Κανένα παιδί δεν πρέπει να «διορθωθεί», για να ενταχθεί στο σχολικό σύστημα, αντίθετα, το ίδιο το σχολικό σύστημα, ως σύνολο, μπορεί να αλλάξει για να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των παιδιών. Με βάση την παραπάνω αντίληψη, η νέα εκπαιδευτική πολιτική υποστήριξε, ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν (Harman, n.d.).

Η ιδεολογική αυτή διάσταση που έχει τις ρίζες της στην επικράτηση του κοινωνικού έναντι του ιατρικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας, καθιστά σαφές ότι στην περίπτωση της ένταξης, γίνεται λόγος για προσαρμογή του σχολικού συστήματος και για παροχή βοήθειας και υπηρεσιών *προς όλους τους μαθητές* της τάξης. Το έργο του σχολικού προσωπικού εστιάζεται στο πως θα τροποποιήσει τη σχολική τάξη, για να υποστηρίξει την επιτυχία όλων των παιδιών, ενώ το ατομικό εξατομικευμένο πρόγραμμα, δίνει έμφαση στην εφαρμογή στρατηγικών που αποσκοπούν στην προσαρμογή και βελτίωση της σχολικής τάξης, προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην επιτυχία (Harman, n.d.).

Στην παραπάνω άποψη συνηγορούν και οι απόψεις των Sebba και Ainscow (1996, όπως αναφέρεται στο Vislie, 2010), σύμφωνα με τους οποίους η ένταξη σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, δεν εστιάζεται σε ένα μόνο άτομο ή μικρή ομάδα



ατόμων, ούτε στο πώς να αφομοιώσει μεμονωμένους μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε υπάρχουσες μορφές της σχολικής εκπαίδευσης. Ακόμη, η ένταξη δεν απευθύνεται μόνο σε μαθητές με αναπηρία, αντιθέτως στοχεύει στην πολιτισμική επαγρύπνηση, τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Κατά συνέπεια, η ένταξη δεν μπορεί να θεωρηθεί μία εκ' νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική, μπορεί να συνοψιστεί σε τρεις κεντρικούς άξονες:

1. *το δικαίωμα της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα.*
2. *το δικαίωμα της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία σε τοπικά σχολεία, και*
3. *τη συνολική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις πτυχές του, και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης, συμπεριλαμβανομένης και της ειδικής εκπαίδευσης, σε τάξεις ένταξης (Vislie, 2010).*

Στην περίπτωση, αντίθετα, της ενσωμάτωσης, το σχολικό προσωπικό κάνει τροποποιήσεις και προσαρμογές και παρέχει περισσότερες υπηρεσίες, για να βοηθήσει ένα παιδί να προσαρμοστεί στη γενική σχολική τάξη, ενώ το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού, εστιάζεται σε στρατηγικές προσαρμογής του ίδιου στη σχολική τάξη (Harman, n.d.).

Συμπερασματικά, η ένταξη συνιστά μια διαδικασία παρά μία κατάσταση, με την οποία ένα σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλα τα παιδιά ως άτομα. Τονίζει την αναδιαμόρφωση της παρεχόμενης διδακτέας ύλης, ώστε να είναι δυνατή η κατάκτησή της από όλους τους μαθητές, ως άτομα και τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου (Vislie, 2010). Αφορά όλους τους τύπους των σχολείων, συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών σχολείων, δεδομένου ότι σε κάθε τύπο παροχής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ομάδες μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και είναι υποχρεωμένοι να ανταποκριθούν σε αυτή την ποικιλομορφία. Συνεπώς, ο νέος όρος «ένταξη» εισάγει μια νέα αντίληψη στον χώρο της εκπαίδευσης που απευθύνεται και αφορά όλους τους μαθητές.

## 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ

### 4.1. Η Εμφάνιση του Κοινωνικού Μοντέλου

*«Η ζωή μου χωρίζεται σε δύο φάσεις: πριν το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και μετά από αυτό. Ανακαλύπτοντας αυτόν τον τρόπο σκέψης σχετικά με τις εμπειρίες μου [...] απέκτησα μια κατανόηση για την ζωή μου, την οποία μοιράστηκα με χιλιάδες ή και εκατομμύρια άλλους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο, και επιμένω σε αυτό. Αυτή ήταν η εξήγηση που έψαχνα εδώ και χρόνια. Ξαφνικά, αυτό που κατά βάθος ήδη γνώριζα, επιβεβαιώθηκε. Δεν ήταν το σώμα μου που ήταν υπεύθυνο για όλες τις δυσκολίες μου, αλλά εξωτερικοί παράγοντες, οι φραγμοί που κατασκευάστηκαν από την κοινωνία στην οποία ζω.*

*Ήμουν ανάπηρη, οι ικανότητές μου και οι ευκαιρίες μου περιορίστηκαν από προκαταλήψεις, διακρίσεις, δυσπρόσιτα περιβάλλοντα και ανεπαρκή υποστήριξη. Το πιο σημαντικό όλων είναι ότι αν όλα τα προβλήματα είχαν δημιουργηθεί από την κοινωνία, τότε σίγουρα η κοινωνία θα μπορούσε να τα λύσει [...]*» (Crow, 1996, σελ.1)

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η αναπηρία στον χώρο της ειδικής αγωγής γινόταν κατανοητή με ιατρικούς όρους. Το κυρίαρχο μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας ήταν το ατομικό ή αλλιώς ιατρικό μοντέλο, το οποίο εστίαζε στις ελλείψεις που φέρει το άτομο ως κύρια αιτία του αποκλεισμού του από την κοινωνία (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη, Ντεροπούλου- Ντέρου & Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2012· Παναγιώτου, Τσιανίκα & Συμεωνίδου, χ.χ.).

Ονομάστηκε ιατρικό για δύο κυρίως λόγους. Αρχικά, γιατί η εκτίμηση ενός ατόμου ως ανάπηρου ή όχι στηριζόταν σε ιατρικές γνωματεύσεις, και δεύτερον γιατί υποστήριζε ότι μόνο μέσω της ιατρικής αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών που φέρουν τα άτομα με αναπηρία, μπορούν αυτά να γίνουν «φυσιολογικά». Το ίδιο ωστόσο μοντέλο, όπως αναφέρθηκε, είναι γνωστό και ως ατομικό μοντέλο, γιατί θεωρεί ότι το ίδιο το άτομο είναι υπεύθυνο για την δυσλειτουργία (έλλειψη ή ανωμαλία) που φέρει (Gijzen, 2005).

Πάνω σε αυτή την βάση, τα άτομα με αναπηρία γίνονται αντιληπτά ως μία ειδική κατηγορία ασθενών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες εξαιτίας των δικών τους ατομικών λειτουργικών περιορισμών (Παναγιώτου κ.α., χ.χ.). Το να είσαι άτομο με ειδικές ανάγκες είναι φορτισμένο με αρνητική σημασία, καθώς η αναπηρία ορίζεται αρνητικά σε σχέση με την «ομαλότητα» και το «φυσιολογικό» (Gill, n.d.' Gijzen, 2005).

Στα πλαίσιά αυτά, η λύση στο πρόβλημα της αναπηρίας αναζητείται στην διενέργεια φιλανθρωπικού έργου για την παροχή βοήθειας σε αυτούς τους ανθρώπους ή στην προσφορά οίκτου και ελεημοσύνης (Gill, n.d.' Gijzen, 2005). Μια δίκαιη κοινωνία, έχοντας εκπληρώσει το φιλανθρωπικό της καθήκον, οφείλει παράλληλα να παρέχει τις υπηρεσίες υγείας που διαθέτει σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία και να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή (Gill, n.d.' Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, όπως αναφέρεται στο Παναγιώτου κ.α., n.d.). Επομένως, η αναπηρία θεωρείται ότι χρήζει ιατρικής αντιμετώπισης, η οποία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από τους ειδικούς (Crow, 1996' Gill, n.d.).

Σε απάντηση του μέχρι τότε ισχύοντος ιατρικού μοντέλου εμφανίστηκε στο προσκήνιο στις αρχές του 1980, το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Lang, 2001). Με τον τρόπο αυτό, επιχειρήθηκε μια δυναμική εννοιολογική προσέγγιση του όρου, διαφορετική από αυτή που μέχρι τότε ήταν γνώστη και η οποία απέθετε όλο το βάρος της ευθύνης στο ίδιο το άτομο.

Η κίνηση αυτή ξεκίνησε για πρώτη φορά στην Αμερική και την Μ. Βρετανία και ήταν έργο ανθρώπων που παρουσίαζαν και οι ίδιοι αναπηρίες (Βλάχου κ.α., όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη κ.α., 2012). Συγκεκριμένα, το 1972, ο Paul Hunt που ήταν και ο ίδιος άτομο με ειδικές ανάγκες, δημιούργησε μια οργάνωση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ("Union of Physically Impaired Against Segregation", n.d.). Μέσα από αυτήν την προσπάθεια τέθηκαν οι αρχές που οδήγησαν στην ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας. Ερμηνεύοντας όμως, οι πρωτεργάτες του μοντέλου, τη διαφορετικότητα μέσα από το δικό τους πρίσμα, βρέθηκαν αντιμετώποι με ένα άλλο προβληματισμό. Το πρόβλημα που προέκυψε ήταν, ότι η έννοια της διαφορετικότητας της σωματικής ανεπάρκειας είχε νοηματοδοθεί και είχε γίνει αποδεκτή βάσει του ιατρικού μοντέλου, και είχε γίνει αντιληπτή ως ατομικό κι όχι ως κοινωνικό πρόβλημα (Βλάχου κ.α., όπως αναφέρεται

στο Ζώνιου- Σιδέρη κ.α., 2012). Πάνω σε αυτόν τον προβληματισμό επιχειρήθηκε ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην αναπηρία (disability) και την (σωματική) ανεπάρκεια (impairment). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) (όπως αναφέρεται στο Crow, 1996· Lang, 2007, σ. 7· Παναγιώτου κ.α., χ.χ.)

*Ως «σωματική ανεπάρκεια» (impairment), ορίζεται η έλλειψη ενός μέλους του σώματος ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέρους του οργανισμού ή του μηχανισμού του σώματος. Αντίθετα, η αναπηρία αναφέρεται στον περιορισμό των δράσεων των ΑΜΕΑ που προκαλείται από τον τρόπο οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία δεν λαμβάνει ή λαμβάνει ελάχιστα υπόψη της τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, αποκλείοντάς τους από την συμμετοχή τους στις κοινωνικές δραστηριότητες.*

Με αυτήν την εννοιολογική διάκριση των όρων, το κοινωνικό μοντέλο επιχείρησε να μετατοπίσει το βάρος από την ανεπάρκεια στην αναπηρία, για να αναφερθεί στους ανάπηρους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς φραγμούς παρά στην έλλειψη ικανότητας. Γι' αυτό, ενώ η ανεπάρκεια αποτελεί λειτουργικό περιορισμό που επηρεάζει το ανθρώπινο σώμα, η αναπηρία είναι η έλλειψη ή ο περιορισμός των ευκαιριών που προκύπτει ως αποτέλεσμα από την άμεση ή έμμεση διάκριση (Crow, 1996).

Όπως αναφέρουν οι Παναγιώτου κ.α. (χ.χ.) :

*Κατά το κοινωνικό μοντέλο, οι ανάπηροι δεν αξιοποιούν όλες τις δυνατότητές τους εξαιτίας του καταπιεστικού αντίκτυπου μιας μη ανάπηρης κοινωνίας, η οποία λειτουργεί με τους όρους του καπιταλισμού, όπου μια ισχυρή ηγεμονεύουσα τάξη κυριαρχεί, μεταξύ άλλων και επί των ανίσχυρων αναπήρων. Έτσι, η ευθύνη της αλλαγής τοποθετείται μάλλον στην κοινωνία παρά στα ανάπηρα άτομα. Τα άτομα με αναπηρίες παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (σ. 316).*

Η αναπηρία λοιπόν φαίνεται ότι αποτελεί ένα κοινωνικό προϊόν, μιας και η ύπαρξή της στηρίζεται σε κοινωνικούς περιορισμούς που την αναπαράγουν, όπως είναι η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών, προκαταλήψεων και πρακτικών

στιγματισμού μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορεί να εξηγηθεί ως συνέπεια της φυσικής ή γνωστικής ανεπάρκειας του ατόμου (Lang, 2007).

Ο Hahn, (1986, όπως αναφέρεται στο Lang, 2007) αναφέρει ότι η αναπηρία πηγάζει από *«την αποτυχία ενός δομημένου κοινωνικού περιβάλλοντος να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τις προσδοκίες των πολιτών με αναπηρία παρά από την αδυναμία του ατόμου με αναπηρία να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας»* (σ. 3).

Σύμφωνα λοιπόν με τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου, η αναπηρία είναι αποτέλεσμα της αποτυχίας της κοινωνίας να παρέχει επαρκείς και κατάλληλες υπηρεσίες. Τα ανάπηρα άτομα βιώνουν συνεχώς εμπειρίες αποτυχίας στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στο κοινωνικό σώμα, επειδή το ίδιο παρουσιάζει αδυναμίες να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Συνεπώς, οι ανάγκες των ανάπηρων ατόμων δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης οργάνωσης της κοινωνίας (Lang, 2007).

Υπό αυτήν την οπτική, αναγκαία συνθήκη για την επίλυση των μειονεκτημάτων και των εμπειριών που βιώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, θεωρείται η κοινωνική αλλαγή και η άρση των εμποδίων. Αυτός ο τρόπος θεώρησης των πραγμάτων ανοίγει ευκαιρίες για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των διακρίσεων (Crow, 1996).

#### **4.2. Από την Επικράτηση του Κοινωνικού Μοντέλου στην Εμφάνιση της Ένταξης**

Με την Παγκόσμια Διακήρυξη για την «Εκπαίδευση για Όλους», που υπογράφηκε στο Jomtien, της Ταϊλάνδης (1990), η παγκοσμιοποίηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, νέους και ενήλικες, καθώς και η προώθηση της ισότητας, άρχισε να τίθεται σε ισχύ (UNESCO, 2009).

Στα πλαίσια του κοινωνικού μοντέλου, η ένταξη θεωρήθηκε το μέσο για την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης και για την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, σε μια ισότιμη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Βλάχου κ.α., όπως αναφέρεται στο Ζώνιου- Σιδέρη κ.α., 2012). Για τον λόγο αυτό,



οι εισηγητές του κοινωνικού μοντέλου πρότειναν την υιοθέτηση της αρχής της ένταξης στην εκπαίδευση, διευρύνοντας τα όρια της πέρα από την αναπηρία. Η ενταξιακή εκπαίδευση, αποτέλεσε μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές. Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης καθόριζε ότι πλέον, όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές θα πρέπει να στηρίζονται στην αρχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί *βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία.*

Καθοριστική για την προώθηση της ένταξης υπήρξε, όπως προαναφέρθηκε, η Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή με την υπογραφή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα στην Ισπανία, τον Ιούνιο του 1994. Με την πρακτική αυτή, περισσότεροι από 300 συμμετέχοντες που αντιπροσώπευαν 92 κυβερνήσεις και 25 Διεθνείς οργανισμοί ενέκριναν την αναγκαιότητα των θεμελιωδών αυτών αλλαγών που εισήγαγε η νέα πολιτική για την προώθηση της προσέγγισης της ενταξιακής εκπαίδευσης, επιτρέποντας έτσι σε όλα τα παιδιά να φοιτούν στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (UNESCO, 2009).

Ήταν η πρώτη φορά που γινόταν λόγος για την δημιουργία ενός σχολείου για όλους, που θα αποδέχεται το διαφορετικό και θα λαμβάνει εξαρχής υπόψιν του τις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών. Επομένως, *«η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία βελτίωσης του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου»* (Βλάχου κ.α., όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη κ.α., 2012, σ. 81).

Στα πλαίσια της ενταξιακής εκπαίδευσης, θα πρέπει οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται, να δέχονται τις υπηρεσίες του εκπαιδευτικού συστήματος στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τα άλλα παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να διαφοροποιείται, ώστε να μπορεί να υποδέχεται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς ωστόσο οι διαφοροποιήσεις αυτές να εισάγουν διαχωρισμούς μεταξύ των μαθητών.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν δεν είναι δυνατό να παρακολουθήσουν με επάρκεια τις παραδόσεις της κοινής τάξης, είναι δυνατόν να εκπαιδεύονται παράλληλα, με τη βοήθεια άλλου προσωπικού, εκτός του δασκάλου της τάξης.

Αν και την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ την έχει ο δάσκαλος της τάξης και το άλλο επιστημονικό προσωπικό της γενικής εκπαίδευσης (ειδικός σωματικής αγωγής, μουσικός, εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών μαθημάτων κ.λπ.), το προσωπικό της ειδικής εκπαίδευσης και άλλοι ειδικοί, όπως λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές κ.λπ., μπορούν να υποστηρίξουν, σε περίπτωση που διαπιστώνεται η ανάγκη, το προσωπικό του γενικού σχολείου και βέβαια τον ίδιο το μαθητή .

Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπο που να αναπτύσσουν τις σχέσεις μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης και της σχολικής κοινότητας γενικότερα (με ιδιαίτερες και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες). Άλλωστε όλοι οι μαθητές ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε ένα περιβάλλον με ερεθίσματα, στο οποίο λαμβάνονται υπόψιν οι ατομικές διαφορές και ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης (Χαρούπιας, 2003).

Συμπερασματικά, αυτό που γίνεται σαφές από τα παραπάνω είναι, ότι η «ειδική αγωγή» και η «ένταξη» όλων των μαθητών, δεν μπορεί να ωφεληθεί σε περιβάλλοντα απομόνωσης, αλλά πρέπει να αποτελέσει μέρος μιας συνολικής εκπαιδευτικής στρατηγικής των νέων κοινωνικών και οικονομικών πολιτικών (UNESCO, 2009).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

## ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

#### 1.1. Ορισμός

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο νόμος “No child left behind” (Κανένα παιδί δεν μένει πίσω) του 2001 στις Η.Π.Α., άσκησε σημαντική πίεση στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανόμενων και των παιδιών με αναπηρίες και άλλες ειδικές ανάγκες, πληρούν μια σειρά κριτηρίων αξιολόγησης, όπως ορίζονται από τυποποιημένες αξιολογήσεις. Ως αποτέλεσμα αυτού του νόμου, τα τελευταία χρόνια δόθηκε μεγάλη έμφαση στην διδασκαλία όλων των μαθητών σε γενικά σχολεία ένταξης, μέσω ποικίλων στρατηγικών. Ανάμεσα σε αυτές τις στρατηγικές συμπεριλαμβάνεται και η συνδιδασκαλία (Hanover Research, 2012).

Η συνδιδασκαλία γίνεται αντιληπτή, ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από το διάλογο και τον κοινό σχεδιασμό μεταξύ τουλάχιστον δύο επαγγελματιών, με στόχο την προσφορά ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Hughes & Murawski, 2001, όπως αναφέρεται στο Τραγουλιά, Στρογγυλός, Βασιλειάδου και Παπαδημητρίου, 2013). Μια παρόμοια διατύπωση του ορισμού της συνδιδασκαλίας δίνεται και από την Dieker (2014), σύμφωνα με την οποία, η συνδιδασκαλία ορίζεται ως «η κατάσταση στην οποία δύο επαγγελματίες εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού, προκειμένου να εξυπηρετήσουν μια ομάδα ετερογενών μαθητών». Στον ορισμό που δίνουν οι Friend και Cook (2004, όπως αναφέρεται στο Ferry, 2014), γίνεται αναφορά και στον χρόνο και τον χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η συνδιδασκαλία: «*Δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί που παρέχουν οδηγίες ταυτόχρονα και στον ίδιο φυσικό χώρο σε μια ετερογενή ομάδα μαθητών*».

Όπως γίνεται φανερό από τους παραπάνω ορισμούς, η συνεργατική διδασκαλία είναι μια διαδικασία, στην οποία εκπαιδευτικοί και ειδικοί επιστήμονες παρέχουν τις υπηρεσίες τους για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών μέσα



σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, η συνδιδασκαλία θεωρείται ένα μοντέλο προώθησης της ενταξιακής πολιτικής στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Murawski, 2010, Thousand, Nevin & Villa, 2007, όπως αναφέρεται στο Τραγουλιά κ.α., 2013)

Η Dieker (2014), αναφέρει ότι η συνεργατική διδασκαλία συμπεριλαμβάνει δυο ή περισσότερους επαγγελματίες, οι οποίοι διδάσκουν μια ομάδα μαθητών που παρουσιάζουν διάφορες και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι πιο διαδεδομένες ειδικότητες εκπαιδευτικών που φαίνεται να συμμετέχουν σε ομάδες συνδιδασκαλίας είναι :

- α. Ένας ειδικός και ένας γενικός παιδαγωγός,
- β. Ένας ειδικός επιστήμονας και ένας γενικός ή ειδικός παιδαγωγός,
- γ. Δύο γενικοί παιδαγωγοί,
- δ. Ένας γλωσσοπαθολόγος και ένας γενικός ή ειδικός παιδαγωγός ,
- ε. Ένας κοινωνικός λειτουργός και ένας γενικός ή ειδικός παιδαγωγός ,
- στ. Άλλο υποστηρικτικό προσωπικό (εθελοντές) και ένας γενικός ή ειδικός παιδαγωγός,
- ζ. Άλλες κατηγορίες εκπαιδευτικών (π.χ. μουσικής, υπολογιστών ξένων γλωσσών κ.α.) και ένας γενικός ή ειδικός παιδαγωγός.

Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σε διάφορες μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε τάξεις συνδιδασκαλίας, ανάλογα με το μοντέλο συνδιδασκαλίας που υιοθετείται σε κάθε περίπτωση.

## **2. Η ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ**

### **2.1. Μοντέλα Συνδιδασκαλίας**

Οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το πεδίο της συνεργατικής διδασκαλίας, συμφωνούν τουλάχιστον σε πέντε μορφές συνδιδασκαλίας που μπορούν να προκύψουν. Αυτοί οι τύποι είναι γνωστοί ως «μοντέλα συνδιδασκαλίας». Τα μοντέλα αυτά, που εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία το 1993 και από τότε επαναπροσδιορίζονται από ερευνητές που ασχολούνται στο ίδιο επιστημονικό πεδίο είναι: α) η *Υποστηρικτική Διδασκαλία (One teaching and one assisting)*, β) η *Διδασκαλία σε Σταθμούς (Station teaching)*, γ) η *Παράλληλη διδασκαλία (Parallel*

*teaching*), η *Εναλλακτική ή Συμπληρωματική Διδασκαλία (Alternating or complementary teaching)* και η *Ομαδική Διδασκαλία (Team teaching)* (Dieker, 2001· Friend & Cook όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013).

Στην *Υποστηρικτική Διδασκαλία (One teaching and one assisting)*, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς διδάσκει, ενώ ο άλλος επιτελεί βοηθητικό ρόλο (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010· Friend & Cook, 2007, όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013). Στην περίπτωση αυτή, ο πρώτος εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη και παράλληλα ο δεύτερος υποστηρίζει την διδακτική πρακτική, προσφέροντας τις υπηρεσίες του είτε σε έναν μαθητή, είτε μία μικρή ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τραγουλιά κ.α., 2013).

Οι Thousand, Villa, & Nevin (2006), περιγράφουν την υποστηρικτική διδασκαλία, ως τη διαδικασία στην οποία ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς κατέχει τα ηνία του εκπαιδευτικού ρόλου, ενώ ο δεύτερος περιφέρεται μεταξύ των μαθητών για να τους παρέχει την στήριξη που χρειάζονται. Παράλληλα, ο δεύτερος εκπαιδευτικός εκτός από τον υποστηρικτικό ρόλο που επιτελεί είναι υπεύθυνος και για την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών και των συνομιλιών που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Ο διπλός ρόλος του, τον βοηθά να είναι αποτελεσματικός στην υποστήριξη που προσφέρει τόσο σε επίπεδο ομάδας, όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Όσον αφορά την *Διδασκαλία σε Σταθμούς (Station teaching)*, οι Friend και Cook (2007, όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013) αναφέρουν ότι τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ή και περισσότερες ομάδες και οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ταυτόχρονα υποστήριξη, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Στην περίπτωση αυτή, οι δύο εκπαιδευτικοί διαιρούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και ο καθένας τους είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την διδασκαλία του μαθησιακού περιεχομένου που του αναλογεί. Στην περίπτωση που τα κέντρα μάθησης που θα προκύψουν από τον χωρισμό των μαθητών είναι περισσότερα από δύο, ο καθένας από τους δύο εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει την ευθύνη μιας συγκεκριμένης ομάδας, η οποία εργάζεται υπό την καθοδήγησή του. Οι υπόλοιπες ομάδες λειτουργούν ανεξάρτητα από τις δύο ομάδες ή την καθοδήγηση των δασκάλων, έχοντας τη δυνατότητα της μάθησης μέσω της αλληλοδιδασκαλίας ή της

χρήσης της τεχνολογίας. Παρόλα αυτά, είναι δυνατή η επίβλεψή τους από κάποιον εθελοντή ή γονέα σε ρόλο βοηθού (Shumway, Dickson & Gibbs, 2011).

Η *Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching)*, υποστηρίζεται ότι είναι εκείνη η διδακτική πρακτική, στην οποία τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες και οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού την διδασκαλία, αλλά ο καθένας τους αναλαμβάνει να διδάξει στην μια από αυτές το ίδιο περιεχόμενο (Liberty University Student Teaching Handbook, 2010· Strogilos & Tragoulia, 2013). Στην περίπτωση της συγκεκριμένης προσέγγισης, οι δύο διδασκαλίες πραγματοποιούνται παράλληλα σε διαφορετική αίθουσα, την ίδια χρονική στιγμή (Thousand et al., 2006). Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα παροχής μεγαλύτερης στήριξης και επίβλεψης προς τους μαθητές, ταυτόχρονα όμως εξασφαλίζεται και μεγαλύτερη συμμετοχή από μέρους τους (Shumway et al., 2011).

Στην περίπτωση της *Εναλλακτικής ή Συμπληρωματικής Διδασκαλίας (Alternating or complementary teaching)*, ο ένας από τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει να διδάξει σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών ή σε ένα μόνο μαθητή, μέσα στην ίδια ή σε ξεχωριστή αίθουσα, εκ νέου το περιεχόμενο της διδασκαλίας, που υλοποιείται την ίδια στιγμή από τον άλλο εκπαιδευτικό στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Friend και Cook, 2007, όπως αναφέρεται στο Τραγουλιά κ.α., 2013· Shumway et al., 2011). Η διαφοροποίηση αυτή δεν αφορά πάντοτε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Η σύνθεση της ομάδας μπορεί να μεταβάλλεται ανάλογα με το είδος του γνωστικού αντικειμένου και τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών (Shumway et al., 2011). Εκτός από την επανάληψη του ίδιου διδακτικού περιεχομένου, κατά την *Εναλλακτική ή Συμπληρωματική Διδασκαλία*, ο δεύτερος εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει επιπλέον υποστήριξη στα μέλη της ομάδας, αναπτύσσοντάς τις δεξιότητες τους (γνωστικές, κοινωνικές), βοηθώντας τους να εργαστούν σε μια ξεχωριστή γι' αυτούς εργασία ή να παρουσιάσουν το περιεχόμενο μια κοινής με την υπόλοιπη τάξη εργασίας, κάνοντας χρήση μιας διαφορετικής μεθόδου ή στρατηγικής (Shumway et al., 2011). Με άλλα λόγια, η *Συμπληρωματική Διδασκαλία* είναι οτιδήποτε κάνει ο ένας από τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσει και να βελτιώσει την διδασκαλία που είχε προηγηθεί από τον άλλο διδάσκοντα (Friend και Cook, 2007, όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013).

Το πέμπτο και τελευταίο στη σειρά μοντέλο συνδιδασκαλίας, η *Ομαδική Διδασκαλία (Team teaching)*, αναφέρεται στην περίπτωση που και οι δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και μετέχουν από κοινού τόσο στο στάδιο του διδακτικού σχεδιασμού, όσο και στο στάδιο της εφαρμογής και αξιολόγησής του. Η διαφορά αυτού του μοντέλου με τα προηγούμενα είναι, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο συμπληρωματικός αλλά και ισότιμος. Η λήψη των αποφάσεων σε ότι αφορά το σχεδιασμό της δραστηριότητας, το περιεχόμενο, τα υλικά και τα μέσα που θα την υποστηρίξουν γίνεται από κοινού, ενώ η προσφορά της βοήθειας που παρέχουν, απευθύνεται στους μαθητές όλης της τάξης κι όχι σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες μαθητών (Friend και Cook, 2007, όπως αναφέρεται στο Τραγουλιά κ.α., 2013· Thousand et al., 2006) .

## **2.2. Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Μοντέλων Συνδιδασκαλίας**

Η εφαρμογή ενός από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δεν συνεπάγεται απαραίτητα την υιοθέτηση του καθόλη την διάρκειά της. Οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα και συνεπώς, η επιλογή της μορφής που θα έχει η συνεργατική διδασκαλία που θα εφαρμοσθεί, διαμορφώνονται κάθε φορά κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με βάση το πως εξελίσσεται η σχέση μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών (Blank, 2013· Fontana, 2005, Mastropieri et al., 2005, όπως αναφέρεται στο Τραγουλιά κ.α., 2013).

Καθένα από τα παραπάνω μοντέλα προσφέρει διαφορετικές δυνατότητες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η επιλογή λοιπόν του μοντέλου που θα εφαρμοσθεί στην κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνεται με βάση το σκοπό που τίθεται κάθε φορά και τις ανάγκες των μαθητών όλης της τάξης. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις δυνατότητες και ταυτόχρονα τις δυσκολίες που θα προκύψουν κατά την εφαρμογή τους.

Στην περίπτωση της *Υποστηρικτικής Διδασκαλίας*, οι μαθητές ωφελούνται, καθώς λαμβάνουν ατομική βοήθεια, λόγω της εγγύτητας του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει βοηθητικό ρόλο είναι δυνατόν να παρατηρεί παράλληλα και συμπεριφορές που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει. Επιπλέον, η εξοικονόμηση χρόνου στην περίπτωση του συγκεκριμένου μοντέλου συνδιδασκαλίας αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα που οφείλεται στον υποστηρικτικό ρόλο που διαδραματίζει ο δεύτερος διδάσκοντας.

Παρόλα αυτά, υπάρχει περίπτωση να ανακύψουν κάποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του. Ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι ο ένας από τους δύο δασκάλους φαίνεται να έχει περισσότερο ηγετικό ρόλο και να ελέγχει περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές τείνουν να θεωρούν τον ένα από τους δύο εκπαιδευτικούς ως τον κύριο δάσκαλό της τάξης και τον δεύτερο ως τον βοηθό του δασκάλου. Μια ακόμη σοβαρή δυσκολία του μοντέλου αυτού αφορά την διάσπαση της προσοχής των παιδιών. Ο διπλός ρόλος που αναλαμβάνει ο δεύτερος εκπαιδευτικός, ως βοηθού και παρατηρητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του επιτρέπει την ελεύθερη μετακίνηση μέσα στη σχολική αίθουσα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις δυσκολίες των μαθητών του. Υπό αυτές όμως τις συνθήκες, είναι πολύ εύκολο να διασπαστεί η προσοχή των υπολοίπων μαθητών της τάξης (Shumway et al., 2011).

Όσον αφορά το δεύτερο μοντέλο συνδιδασκαλίας (*Η Διδασκαλία σε Σταθμούς*), ένα από τα θετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει, αφορά τον ξεκάθαρο ρόλο που διαδραματίζει ο κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτήν την προσέγγιση επίσης, οι μαθητές ωφελούνται από την εργασία σε ομάδες, καθώς έτσι ικανοποιούνται οι ατομικές τους ανάγκες και αντιμετωπίζονται οι ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να καλύπτουν περισσότερη ύλη σε συντομότερο χρονικό διάστημα, ενώ παρουσιάζονται λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, δεδομένου ότι οι μαθητές αποτελούν ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, η υιοθέτηση αυτής της προσέγγισης, δημιουργεί την ευκαιρία για την συμμετοχή εθελοντών ή και γονέων στην διδακτική διαδικασία για την παροχή βοήθειας στις ομάδες (Shumway et al., 2011).



Στην περίπτωση της *Παράλληλης Διδασκαλίας*, οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν ο καθένας ξεχωριστά τα παιδιά σε μικρές ομάδες, το ίδιο περιεχόμενο διδασκαλίας (Friend et al., 2010). Ωστόσο, και οι δύο θα πρέπει να είναι συνεπείς στη διδασκαλία του περιεχομένου, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, με τον ίδιο τρόπο και ακολουθώντας τον ίδιο ρυθμό, προκειμένου να τελειώνουν την διδασκαλία τους στον ίδιο χρόνο. Ακόμη, για να είναι εφικτή η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου συνδιδασκαλίας θα πρέπει να υπάρχει ένας αρκετά μεγάλος χώρος μέσα στην αίθουσα που να διευκολύνει την δράση σε δύο ομάδες. Τέλος, μια ακόμη δυσκολία που χρήζει διαχείρισης και ιδιαίτερης προσοχής είναι ο έλεγχος του θορύβου που μπορεί να προκληθεί από την παράλληλη διδασκαλία που πραγματοποιείτε στις δύο ομάδες (Shumway et al., 2011).

Στην περίπτωση του μοντέλου της *Εναλλακτικής/Συμπληρωματικής διδασκαλίας*, η εργασία σε μικρές ομάδες η ατομικά, επιδρά θετικά στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών. Παράλληλα, και οι δύο εκπαιδευτικοί μπορούν να παραμείνουν καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη, κι επομένως να παρατηρούν άτυπα τη διδασκαλία του συνδιδάσκοντα (Shumway et al., 2011).

Παρόλα αυτά, σε αυτή την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος του στιγματισμού και της ετικετοποίησης κάποιας ομάδας μαθητών ή ενός μαθητή, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Επειδή η σύνθεση των ομάδων ποικίλει και οι μαθησιακοί στόχοι μπορεί να διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα, υπάρχει η πιθανότητα κάποια ομάδα να χαρακτηριστεί ως η «δυνατότερη» ή η «ικανότερη» από τις υπόλοιπες και αντιστρόφως. Ακόμη, ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνει τις πολυπληθέστερες ομάδες, μπορεί να θεωρηθεί από τους μαθητές ως ο κύριος εκπαιδευτικός της τάξης. Επιπλέον, ένα ακόμη μειονέκτημα του μοντέλου αυτού συνδιδασκαλίας αφορά τον χώρο πραγματοποίησης της διδασκαλίας μιας και αυτός πρέπει να είναι αρκετά μεγάλος για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Τέλος, σημαντικό εμπόδιο της συγκεκριμένης προσέγγισης αποτελούν τα υψηλά επίπεδα θορύβου στην περίπτωση που και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν παράλληλα στην τάξη (Shumway et al., 2011).

Στην περίπτωση του τελευταίου μοντέλου συνεργατικής διδασκαλίας (*Διδασκαλία σε Ομάδες*), ο κάθε εκπαιδευτικός έχει να επιτελέσει ένα ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη, συμβάλλοντας τόσο στην οργάνωση όσο και στη διαχείριση της . Ο ισότιμος ρόλος των δύο δασκάλων μέσα στην τάξη, τους επιτρέπει να δοκιμάσουν

πρωτότυπες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που θα ήταν αδύνατο ή πολύ δύσκολο να υλοποιηθούν σε περίπτωση υλοποίησης μιας διδασκαλίας από ένα μόνο εκπαιδευτικό. Αυτού του τύπου η συνεργασία, έχει σαν αποτέλεσμα και οι δύο εκπαιδευτικοί να γίνονται αντιληπτοί στους μαθητές τους ως οι κύριοι δάσκαλοι της τάξης, χωρίς ο ένας να υπερέχει έναντι του άλλου. Ωστόσο, για να καταστεί μια τέτοια συνεργασία δυνατή απαιτείται η ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών και η αφιέρωση αρκετού χρόνου για τον από κοινού προγραμματισμό της διδασκαλίας (Shumway et al., 2011).

### **3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

#### **3.1. Οφέλη Συνεργατικής Διδασκαλίας**

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της προσφοράς της συνδιδασκαλίας σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι τα οφέλη που προκύπτουν πέρα από την καλύτερη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, αφορούν και τους ίδιους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν.

Αναλυτικότερα, μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνεται η πιθανότητα επιτυχίας των μαθητών σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Παράλληλα, η συνεργατική διδασκαλία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται ο τρόπος διεξαγωγής των εργασιών μέσα στην τάξη.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας, ευνοείται ταυτόχρονα και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των συνδιδασκόντων, όσον αφορά τον διδακτικό σχεδιασμό ή τον τρόπο υλοποίησής του, αλλά και η συζήτηση και ο αναστοχασμός για τα θετικά και τα αρνητικά σημεία που πιθανόν πρόέκυψαν κατά την εφαρμογή του (Loop, 2014· Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Παράλληλα, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν, κατά την συνεργασία τους με τους γενικούς παιδαγωγούς, τις γνώσεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο διδασκαλίας και αυτοί με τη σειρά τους, να μάθουν νέες τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς και τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (Scruggs et al., 2007).

Τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργατική διαδικασία δεν περιορίζονται μόνο στους εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά αφορούν και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία αφορούν την δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών στόχων μεταξύ της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, καθώς και την δημιουργία μιας κοινότητας με ανεπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν» και την αύξηση του βαθμού αποτελεσματικότητας και επιτυχίας των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αισθανθούν ισότιμα μέλη με το διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και να μοιραστούν από κοινού δυσκολίες, προβλήματα και αποφάσεις (Loop, 2014).

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς δεν είναι εκπαιδευμένοι στο ρόλο του δασκάλου, δεν σημαίνει ότι δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας. Η εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, καθώς επίσης και στην υποστήριξη της μελέτης των μαθητών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπως για παράδειγμα στην βελτίωση των βαθμών των μαθητών και στο ποσοστό επιτυχίας τους σε γραπτές εξετάσεις. Παράλληλα, η συμβολή τους μπορεί να επιδράσει θετικά και στην οικοδόμηση θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών για τον εαυτό τους και στη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου (Loop, 2014).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, τους διοικητικούς υπαλλήλους και τους γονείς που συνεργάζονται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και οι ίδιοι οι μαθητές επωφελούνται μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης.

Οι εργασίες των παιδιών σε ομάδες κατά το διάστημα υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ τους, βελτιώνει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις και τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, μέσα από τον διάλογο και την κοινή μαθησιακή προσπάθεια. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να δουλεύουν ομαδικά και να δείχνουν αυτοπειθαρχία κατά την μεταξύ τους συνεργασία, ενώ τέλος αυξάνεται το γνωστικό τους επίπεδο και εμπλουτίζεται η μαθησιακή τους εμπειρία (Loop, 2014· Scruggs et al., 2007). Ειδικότερα για τους μαθητές με ΕΕΑ, η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δομές επιφέρει αξιοσημείωτα κοινωνικό-συναισθηματικά οφέλη, που



αφορούν την απόκτηση θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό τους, ως ικανών μαθητών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών φιλίας με τους συμμαθητές τους (Whalther- Thomas, 1997).

Συνεκτιμώντας τα πολυδιάστατα και πολύπλευρα θετικά αποτελέσματα της συνδιδασκαλίας σε δομές της γενικής εκπαίδευσης, γίνεται φανερός ο λόγος που η προσέγγιση αυτή θεωρείται σημαντική και αναγκαία για την προώθηση της ενταξιακής πολιτικής και της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

## ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

#### 1.1. Ορισμός

Η έννοια της διαφοροποίησης στον χώρο της εκπαίδευσης, αρχικά ήταν συνδεδεμένη με την τροποποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας, οδηγώντας σε μια απλουστευμένη ερμηνεία της και σε μία ακόμη μεγαλύτερη παρανόηση, όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας νοηματοδοτήθηκε αρχικά, ως η απλοποίηση ή η αφαίρεση ενοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος για την διευκόλυνση των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και ως η διάκριση των μαθητών σε «καλούς» και «κακούς», ανάλογα με την βαθμολογική τους επίδοση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα με συνέπεια, την διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές με ΕΕΑ ή αναπηρίες.

Πάνω σε αυτήν παρερμηνεία του περιεχομένου της διαφοροποίησης, διαμορφώθηκαν Α.Π. που παρουσίαζαν χαμηλές προσδοκίες και απαιτήσεις, έχοντας, επί σειρά ετών, αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή πρόοδο πολλών μαθητών και ιδιαίτερα των παιδιών με αναπηρία.

Με την πάροδο των ετών και την πραγματοποίηση κοινωνικών αλλαγών (κινήματα αναπήρων, αναγνώριση κοινωνικού έναντι ιατρικού μοντέλου κ.α.) η έννοια της διαφοροποίησης αποσαφηνίστηκε και επαναπροσδιορίστηκε.

Η Tomlinson (1999, όπως αναφέρεται στο Αργυρόπουλος, 2013), ορίζει την διαφοροποίηση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων, κατά την οποία ο πρώτος προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του, με στόχο να επιτευχθεί η ενεργότερη συμμετοχή και μάθηση τους, στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους

Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι *«κάθε φορά που ένας δάσκαλος απευθύνεται σε ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών διαφοροποιώντας τον τρόπο παρουσίασης ή προσέγγισης του διδακτικού αντικείμενου που διδάσκει, εφαρμόζει διαφοροποιημένη*

*διδασκαλία. Απαραίτητα συστατικά της είναι η συνεχής αξιολόγηση και η ευέλικτη ομαδοποίηση» (Δενδάκη, 2012, σ. 2).*

Στον παραπάνω προσδιορισμό της έννοιας της διαφοροποίησης ανταποκρίνεται και ο ορισμός που διατυπώνουν οι Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008), σύμφωνα με τις οποίες, ως διαφοροποίηση ορίζεται ως:

*η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές τους ευκαιρίες μέσα στην τάξη (σ. 2).*

Οι τροποποιήσεις που μπορούν να συντελεστούν σε όλα τα παραπάνω επίπεδα, δε συνεπάγεται την δημιουργία ενός διαφορετικού- ξεχωριστού προγράμματος για τον κάθε μαθητή της τάξης, ούτε σημαίνει τον χωρισμό της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες με σκοπό την μείωση των διαφορών μεταξύ των παιδιών. Σκοπός της διαφοροποίησης είναι η ποιοτική διάκριση της δουλειάς που θα αναλάβουν να κάνουν οι μαθητές και όχι η ποσοτική, που αναφέρεται στην ποσότητα των εργασιών που θα ανατεθούν στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Καραγεώργου, 2008· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Πρόκειται για μια διαδικασία οργανωμένη και σχεδιασμένη από μια διεπιστημονική ομάδα, για να καταστεί δυνατή η κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών στην τάξη και η επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας (Tomlinson, 1999, 2001, Broderick, Mehta- Parekh & Reid, 2005, όπως αναφέρεται στο Αργυρόπουλος, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους μια σειρά παραγόντων για τον σχεδιασμό και την διαμόρφωση της διδασκαλίας τους, όπως είναι για παράδειγμα, τα ενδιαφέροντα, τα ιδιαίτερα κίνητρα, τις ικανότητες, ανάγκες και εμπειρίες των μαθητών, καθώς και την προϋπάρχουσα γνώση τους (Αργυρόπουλος, 2013).

## 2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών και να συμβάλει αποτελεσματικά στη πρόοδο και την ανάπτυξή τους, στηρίζεται πάνω σε κάποιες βασικές αρχές. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές:

*Η ετερογένεια, παρά την ηλικιακή ομοιογένεια των μαθητών μιας τάξης, είναι ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζει το σημερινό σχολείο. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, χαρακτηρίζονται από διαφορετική συναισθηματική ωριμότητα και ακαδημαϊκή ετοιμότητα, καθώς ξεκινούν από διαφορετικές κοινωνικές και γνωστικές αφετηρίες. Παράλληλα, διαθέτουν διαφορετικά βιώματα, εμπειρίες κι ενδιαφέροντα. Διαφέρουν ακόμη και ως προς τον ρυθμό μάθησης (Καραγεώργου, 2008). Κάποια παιδιά έχουν την ικανότητα να κατανοούν και να ενσωματώνουν πιο γρήγορα τη νέα γνώση συγκριτικά με κάποια άλλα που χρειάζονται περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη προσπάθεια για να καταλήξουν στο ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα. Για τον λόγο αυτό, οι ανάγκες τους είναι διαφορετικές. Επομένως, είναι αναπόφευκτο να υπάρξει σύγκλιση σε ό,τι αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες. Κατά συνέπεια, η υιοθέτηση και η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποίησης της διδακτικής και μαθησιακής διδασκαλίας καθίσταται αναγκαία συνθήκη των καιρών.*

*Ακόμη, η διαφοροποίηση αφορά τόσο την οργάνωση, όσο και την ίδια την διδασκαλία. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001, 2006, όπως αναφέρεται στο Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008) «η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τόσο οργανωτική όσο και παιδαγωγική, επιτρέποντας σε όλα τα παιδιά να επιτύχουν τους στόχους τους, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις ιδιαίτερές τους ανάγκες» (σ. 3).*

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση αφορά το έργο του εκπαιδευτικού και συνδέεται στενά με το εκπαιδευτικό κομμάτι της διδασκαλίας. Αντίθετα, η οργανωτική διαφοροποίηση αφορά την οργάνωση της τάξης, των υλικών, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η σχέση μεταξύ της παιδαγωγικής και οργανωτικής διαφοροποίησης είναι σχέση αλληλεξάρτησης, καθώς για να μπορέσει να επιτευχθεί ο παιδαγωγικός στόχος της διδασκαλίας, απαραίτητη προϋπόθεση συνιστά η οργάνωσή της. Υπό αυτό το πρίσμα γίνεται αντιληπτό, ότι η οργανωτική και η παιδαγωγική διαφοροποίηση αποτελούν δύο όψεις τους ίδιου

νομίσματος (Κουτσελίνη, 2006). Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Βαλιαντή και Κουτσελίνη (2008),

*Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (χαρισματικούς και αδύνατους μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (σ. 4) .*

Επιπλέον, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβάλλει σημαντικά στην συνεχή αξιολόγηση του μαθητή. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί αυτοσκοπό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό της. Υπό αυτήν την έννοια, η αξιολόγηση δεν συντελείται αποκλειστικά και μόνο στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας για να προσδιοριστεί ο βαθμός κατάκτησης της νέας γνώσης, όπως είθισται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Αντίθετα, αποτελεί μια συνεχή και ανατροφοδοτική διαδικασία που αφορά όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2008) και απαιτεί την συλλογή πολλών πληροφοριών και από πολλές πηγές, ώστε οι τροποποιήσεις που θα γίνουν, να είναι σύμφωνες με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επομένως, η αξιολόγηση στα πλαίσια της διαφοροποίησης μπορεί να συντελεστεί από όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (δάσκαλος, συμμαθητές, οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι). Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας σφαιρικής εκτίμησης της πορείας της μάθησης, προκειμένου να προσδιοριστούν οι νέοι στόχοι της (Καραγεώργου, 2008).

### 3. ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

#### 3.1. Άξονες και κριτήρια διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση αφορά την παροχή διαφορετικών ευκαιριών και εναλλακτικών τρόπων μάθησης, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής προσπάθειας του κάθε μαθητή για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Για τον λόγο αυτό, μέσα στα πλαίσια της σχολικής διαδικασίας είναι δυνατό να διαφοροποιηθούν: α) το μαθησιακό περιβάλλον, β) το περιεχόμενο διδασκαλίας, γ) η μαθησιακή διαδικασία και δ) το τελικό αποτέλεσμα (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Καραγεώργου, 2008).

Με τον όρο *μαθησιακό περιβάλλον* νοείται ο χώρος της σχολικής τάξης και γενικότερα, το ίδιο το σχολικό κτήριο, οι συνθήκες εργασίας, κάτω από τις οποίες συντελείται η μάθηση, αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Καραγεώργου, 2008).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την γνωστική επίδοση των μαθητών, γι' αυτό και οι παρεμβάσεις και τροποποιήσεις που συντελούνται στον τομέα αυτό, θα πρέπει να γίνονται ύστερα από προσεκτική διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Για παράδειγμα, είναι δυνατό όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας, κάποια παιδιά να προτιμούν να εργάζονται με μουσική, ενώ άλλα να συγκεντρώνονται καλύτερα σε περιβάλλοντα που επικρατεί απόλυτη ησυχία. Επίσης, κάποια παιδιά δείχνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα σε ένα έργο, όταν εργάζονται μόνα τους, σε αντίθεση με κάποια άλλα, των οποίων οι ικανότητες αναδεικνύονται και αναπτύσσονται καλύτερα σε συνθήκες συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Καραγεώργου, 2008).

Παρεμβάσεις στη διαμόρφωση του χώρου, όπως είναι για παράδειγμα αλλαγές στη διάταξη των επίπλων για καλύτερη και ευκολότερη πρόσβαση ή αξιοποίηση του χώρου, αλλαγή του χρώματος της τάξης για τη δημιουργία ενός πιο θετικού και ευχάριστου κλίματος που θα ενθαρρύνει τη μάθηση, αποτελούν με τη σειρά τους διαφοροποιήσεις που μπορούν να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα των παιδιών και να ενισχύσουν την μαθησιακή τους προσπάθεια και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).



Διαφοροποίηση επίσης μπορεί να γίνει και ως προς το *περιεχόμενο της μάθησης*. Το περιεχόμενο της μάθησης αφορά το «τι» χρειάζεται να μάθει ο μαθητής, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ή την πηγή μέσω της οποίας θα έχει καλύτερη πρόσβαση στην πληροφορία του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται (Καραγεώργου, 2008). Η Heacox (2002) υποστηρίζει ότι το περιεχόμενο αφορά το «τι» διδάσκουμε, δηλαδή το θέμα της διδασκαλίας.

Το *περιεχόμενο* της μάθησης είναι συνήθως καθορισμένο από το ίδιο το σχολείο ή το Δήμο (σε χώρες με αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα) ή από το αρμόδιο υπουργείο (σε χώρες όπως η Ελλάδα στις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό), και αντανακλά τα εθνικά standard κάθε χώρας.

*Διαφοροποίηση του περιεχομένου μπορεί να συντελεστεί όταν: α) γίνεται αρχική εκτίμηση των δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητών (pre-assessment) και στη συνέχεια πραγματοποιείται η ομαδοποίηση τους για την επιλογή των κατάλληλων, αναφορικά με την ετοιμότητάς τους, δραστηριοτήτων, β) δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα της επιλογής ενός θέματος με σκοπό την σε βάθος επεξεργασία του, γ) παρέχονται στα παιδιά γνώσεις που να ανταποκρίνονται στην τρέχουσα αντιληπτική τους ικανότητα (Heacox, 2002, σ. 10).*

Στην περίπτωση της διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, εκείνο που τροποποιείται είναι ο «δρόμος» που θα ακολουθήσει ο μαθητής για την κατάκτηση της γνώσης. Το πόσο απλοί ή περίπλοκοι θα είναι οι τρόποι μέσω των οποίων θα προσπαθήσουμε να εμπλέξουμε τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία (Heacox, 2002). Με άλλα λόγια, αυτό που διαφοροποιείται είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές θα καταλήξουν στο ίδιο μαθησιακό αποτέλεσμα, το «πώς» της διδασκαλίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008; Heacox, 2002). Μορφές διαφοροποίησης της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η ανάθεση έργων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και πολυπλοκότητας ή η διάθεση περισσότερου χρόνου για την κατάκτηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος (Heacox, 2002).

Τέλος, η διαφοροποίηση μπορεί να αφορά το παραγόμενο προϊόν και πιο συγκεκριμένα, το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης. Σύμφωνα με τους Κουτσοπούρη και Μπερκούτης (χ.χ.), «η διαφοροποίηση του αποτελέσματος, δηλαδή η παραγωγή και επίδειξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής καταδεικνύει τι έχει μάθει, τι έχει κατανοήσει και τι μπορεί να κάνει μετά από μια περίοδο μελέτης» (σ. 53). Στη διαδικασία αυτή, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα δείξει τι έχει πετύχει με βάση τις προτιμήσεις, το μαθησιακό του στυλ και το επίπεδο ετοιμότητάς του.

Κατά την Heacox (2002), το μαθησιακό αποτέλεσμα αντανακλά το τι έχουν καταλάβει οι μαθητές από ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία και το τι είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη.

Κατ' ουσίαν, αυτό που διαφοροποιείται, είναι ο τρόπος αξιολόγησης του μαθησιακού αποτελέσματος (της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιότητας) στο οποίο έφθασαν οι μαθητές, μέσα από την παρουσίαση μιας τελικής εργασίας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Καραγεώργου, 2008). Συνεπώς, αυτού του τύπου η διαφοροποίηση μπορεί να εφαρμόσθει κατά κύριο λόγο στο στάδιο της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι τέσσερις τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αναλύθηκαν πιο πάνω, μπορούν να διαφοροποιηθούν στη βάση τριών κριτηρίων: α) του ενδιαφέροντος, β) του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και γ) της μαθησιακής τους ετοιμότητας (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Δενδάκη, 2012).

Το κριτήριο του ενδιαφέροντος, αφορά την ιδιαίτερη προτίμηση που εκδηλώνει ένας μαθητής για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών ως ένα ακόμη κριτήριο διαφοροποίησης της διδασκαλίας, συνδέεται άμεσα με τον τύπο νοημοσύνης που έχει αναπτύξει περισσότερο ο κάθε μαθητής.

Σύμφωνα με την θεωρία του Gardner, υπάρχουν οκτώ τύποι νοημοσύνης εξίσου σημαντικοί, όχι όμως και το ίδιο ανεπτυγμένοι στο κάθε άτομο. Αυτοί είναι η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η χωρική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η φυσιογνωστική και η σωματικό – κιναισθητική νοημοσύνη (Αλαχιώτης, 2014). Ο τύπος ή οι τύποι της νοημοσύνης που είναι περισσότερο ανεπτυγμένοι στο κάθε άτομο, επηρεάζουν και το μαθησιακό του προφίλ, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα (ακουστικό- οπτικό- κιναισθητικό) συμπεριλαμβανομένων του προτιμώμενου τρόπου εργασίας (εργασία σε μικρές ή



μεγάλες ομάδες, ατομική) και των περιβαλλοντικών συνθηκών κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας εργασίας (π.χ. χώρος στην αίθουσα, ήσυχο ή θορυβώδες περιβάλλον κ.τ.λ.).

Η γνώση και η ενημέρωση για τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ αποτελεί ένα σημαντικό και χρήσιμο εργαλείο για τον δάσκαλο, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του, για να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Subban, 2006).

Ο Fine (2003, όπως αναφέρεται στο Subban, 2006), σε έρευνα που έκανε παρατήρησε ότι στην περίπτωση που το ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ των μαθητών ενσωματώθηκε στο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση της επίδοσης τους, απ' ότι στη περίπτωση εφαρμογής των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Παράλληλα, η στάση των μαθητών απέναντι στη διαδικασία της μάθησης βελτιώθηκε σημαντικά.

Η «ετοιμότητα» αποτελεί το τρίτο και τελευταίο κριτήριο διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η μαθησιακή ετοιμότητα, δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες που κατέχει τη δεδομένη χρονική στιγμή σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Σύμφωνα με τον Vygotsky, που υπήρξε και ο εισηγητής της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομητισμού, η μάθηση συντελείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου η γνωστική ετοιμότητα του μαθητή αποτελεί το θεμελιώδη λίθο για την μετάβασή του σε ένα ανώτερο γνωστικό επίπεδο. Το πλαίσιο αυτό μέσα στο οποίο συντελείται η αλληλεπίδραση, ο Vygotsky το ονόμασε Ζώνη Εγγύτερης (ή επικείμενης) Ανάπτυξης (ZEA). Η ZEA ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ της υπάρχουσας γνωστικής ετοιμότητας του παιδιού που του επιτρέπει να επιλύει μόνο του προβλήματα και της ικανότητάς του να εκτελεί ένα έργο με τη συνδρομή ενός ενήλικα ή μέσω της συνεργασίας του με άλλους, πιο ικανούς, συμμαθητές του. Όταν πραγματοποιηθεί η σύνδεση μεταξύ των γνώσεων που ήδη ο μαθητής έχει κατακτήσει με τις νέες γνώσεις που χρειάζεται να μάθει στο πλαίσιο της ZEA, τότε επέρχεται η μάθηση (Whipple, 2012).

Συνεπώς, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν υπόψιν τους τις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών τους στην διαμόρφωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αυτές αποτελούν απαραίτητο συστατικό για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Σε περίπτωση αγνόησης της μαθησιακής

ετοιμότητας των παιδιών, η διδασκαλία καθίσταται αναποτελεσματική, καθώς η παροχή ενός εύκολου προς επίλυση έργου, καθιστά την μαθησιακή διαδικασία ανιαρή, ενώ αντίστοιχα η παροχή ενός δύσκολου έργου οδηγεί τον μαθητή στην αποτυχία και στην υποτίμηση των δυνατοτήτων του, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός αισθήματος απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008).

Συμπερασματικά, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις ένταξης δεν αποτελεί τον σκοπό, αλλά το μέσο για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής επίδοσης όλων των μαθητών και της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Η θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη και οι θεωρίες μάθησης με κυρίαρχή αυτήν του κοινωνικού εποικοδομητισμού που αναπτύχθηκε από τον L.Vygotsky, συνέβαλαν σημαντικά προς αυτήν την κατεύθυνση, θέτοντας τις βάσεις για να ξεκινήσει ένας διάλογος σχετικά με τα πολλαπλά στυλ μάθησης και την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, προκειμένου οι παράμετροι αυτοί, να λαμβάνονται υπόψιν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Γενικής και Ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν για την παρούσα έρευνα, αυτά ήταν: (1.α.) Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ΕΕΑ; (1.β.) Χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για όλους τους μαθητές της τάξης και για τους μαθητές με ΕΕΑ; (2.α.) Τι είδους διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις χρησιμοποιούν οι Γ.Ε. για την ένταξη όλων των μαθητών στο Α.Π. της τάξης; (2.β.) Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι Ε.Ε. για την ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο Α.Π. της τάξης; (3) Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν κι εφάρμοσαν για το μαθητή με Ε.Ε.Α;

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιοτική έρευνα εμφανίστηκε στο προσκήνιο ως ερευνητική μέθοδος στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αρχικά, οι ιδέες αυτής της προσέγγισης αναπτύχθηκαν για τομείς διαφορετικούς από αυτόν της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, τα τριάντα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων στον χώρο της εκπαίδευσης (Creswell, 2011).

Η εμφάνιση της ποιοτικής προσέγγισης μολονότι είναι ιστορικά πιο πρόσφατη σε σχέση με αυτή της ποσοτικής έρευνας, δεν οδήγησε σε αντικατάσταση της μιας από την άλλη. Πρόκειται περισσότερο για μια προσθήκη της ποιοτικής έρευνας στην μέχρι τότε παραδοσιακή ποσοτική προσέγγιση (Creswell, 2011).

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) *«με τον όρο ποιοτική έρευνα, νοείται εκείνο το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας που διεξάγεται με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο, κατά την οποία ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων διατυπώνοντας τους γενικές ερωτήσεις μεγάλου εύρους»* (σ. 66). Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας αποτελούνται κατά κύριο λόγο από λέξεις (κείμενο γραπτό ή προφορικό).

Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η σε βάθος κατανόηση ενός θέματος, φαινομένου ή κατάστασης. Παράλληλα όμως, τα αποτελέσματά της μπορούν να βοηθήσουν στην διατύπωση υποθέσεων για την πιθανή διεξαγωγή μιας ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας (Wyse, 2011). Οι μέθοδοι συλλογής ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνουν μη δομημένες ή ημι-δομημένες τεχνικές, όπως είναι για παράδειγμα α) οι ομάδες εστίασης, β) η τυποποιημένη συνέντευξη (με τον όρο τυποποιημένη συνέντευξη νοείται λόγου χάρη μια ημί/δομημένη συνέντευξη ατομική ή ομαδική) και μη τυποποιημένη (όπως είναι η μη δομημένη ομαδική ή ατομική συνέντευξη, η εθνογραφική μελέτη (χωρίς δομή), οι ιστορίες ζωής, η άτυπη συνέντευξη και η συζήτηση), γ) η παρατήρηση (συμμετοχική και μη συμμετοχική «Participant and Nonparticipant Observation»), δ) το ερωτηματολόγιο, ε) η ανάλυση αρχείων-εγγράφων (δημόσιων και ιδιωτικών) (Creswell, 2011· Παπαιωάννου, Θεοδωράκης &

Γούδας, χ.χ.· Wyse, 2011) και στ) η μελέτη περίπτωσης (Case Study), (Παπαιωάννου κ.α., χ.χ.).

Οι Ryan και Bernard's (1998, όπως αναφέρεται στο Guest, Namey & MacQueen, 2013) διέκριναν τρεις τύπους ποιοτικών δεδομένων: το κείμενο (text) που αναφέρεται σε αφηγήσεις, εφημερίδες και άλλες γραπτές πληροφορίες, την εικόνα (image), όπως είναι για παράδειγμα οι φωτογραφίες, οι ζωγραφιές κ.λπ. και τον ήχο (sound) όπως είναι οι ηχογραφήσεις, οι συνεντεύξεις κ.α.

Η χρήση της ποιοτικής μεθόδου έγκειται στο να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι οργανώνουν, αλληλεπιδρούν, κατανοούν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Δηλαδή τα ερευνώμενα φαινόμενα εξετάζονται εκ των έσω, βάσει της οπτικής, των εμπειριών και των ιστοριών των συμμετεχόντων στην έρευνα υποκειμένων. Για τον λόγο αυτό και η συλλογή δεδομένων σε αυτή την περίπτωση στοχεύει στο να βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου και όχι στην επιβεβαίωση μια θεωρίας ή τάσης (Mack, Woodson, Macqueen, Guest & Namey, 2005· Τσιώλης, 2011).

Σε αντιπαράθεση με την ποιοτική προσέγγιση, «η ποσοτική έρευνα αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει θέτοντας ερωτήματα μικρού εύρους» (π.χ. ερωτήσεις κλειστού τύπου) (Creswell, 2011 σ. 66). Τα στοιχεία που συλλέγονται κατά την διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας είναι κατά κύριο λόγο μετρήσιμα ή είναι στοιχεία που μπορούν να μετατραπούν σε αξιοποιήσιμα στατιστικά δεδομένα για την ποσοτικοποίηση ενός προβλήματος (Τσιώλης, 2011· Wyse, 2011), γεγονός που την καθιστά μια αμερόληπτη και αντικειμενική διαδικασία (Creswell, 2011). Η ανάλυση των δεδομένων σε αυτήν την περίπτωση γίνεται μέσω της στατιστικής, οπότε και τα αποτελέσματα που προκύπτουν εκφράζονται σε ποσοστά (Creswell, 2011). Για παράδειγμα, μπορεί να γίνει χρήση της ποσοτικής μεθόδου για την μέτρηση στάσεων, απόψεων, συμπεριφορών, και άλλων συγκεκριμένων μεταβλητών από ένα μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού (Wyse, 2011).

Επιπλέον, οι ποσοτικές μέθοδοι είναι πολύ πιο δομημένες συγκριτικά με τις ποιοτικές μεθόδους. Και στις δύο ωστόσο περιπτώσεις, η εξασφάλιση σχετικής άδειας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την διεξαγωγή τους, ιδιαίτερα μάλιστα στην περίπτωση της ποιοτικής προσέγγισης όπου απαιτείται μεγαλύτερη πρόσβαση στον φυσικό χώρο, όπου πραγματοποιείται η διεξαγωγή της ερευνητικής

διαδικασίας. Άλλο ένα κοινό σημείο μεταξύ των δύο προσεγγίσεων, αποτελεί το γεγονός ότι οι πληροφορίες που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα πρέπει να καταγραφούν. Στην ποσοτική προσέγγιση η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνει με την χρήση ενός ήδη κατασκευασμένου εργαλείου (π.χ. ερωτηματολογίου). Στην ποιοτική όμως έρευνα η καταγραφή των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται σε ειδικά κατασκευασμένα από τον ερευνητή εργαλεία, τα οποία ονομάζονται «πρωτόκολλα» και τα οποία βοηθούν στην οργάνωση των πληροφοριών που παρέχονται από τους συμμετέχοντες (Creswell, 2011).

Όπως υπογραμμίστηκε πιο πάνω, επειδή σκοπός των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι η σε βάθος διερεύνηση και κατανόηση ενός φαινομένου, το δείγμα που χρησιμοποιείται για την λήψη πληροφοριών για το προς εξέταση ζήτημα είναι σχετικά μικρό, ενώ ο τρόπος επιλογής του (τόσο όσον αφορά τους συμμετέχοντες όσο και την τοποθεσία πραγματοποίησης της έρευνας) είναι σκόπιμος και προσδιορισμένος από τον ερευνητή, με κριτήριο τον εντοπισμό εκείνου του δείγματος που θα μπορούσε να βοηθήσει κατά το δυνατόν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου που διερευνάται σε κάθε περίπτωση (Creswell, 2011· Mack et al., 2005). Αντίθετα, στην ποσοτική προσέγγιση που σκοπός είναι η επιβεβαίωση ή η διάψευση μιας θεωρίας ή τάσης, ή ο βαθμός επιρροής που υπάρχει μεταξύ δύο συγκεκριμένων μεταβλητών, το μέγεθος του δείγματος στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα είναι μεγάλο και η επιλογή του γίνεται με τυχαίο τρόπο (Creswell, 2011). Συνήθως όμως, ο ερευνητής φροντίζει το δείγμα του να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και η ερευνά του να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της (Γσιώλης, 2011).

Μια ακόμη σημαντική διαφορά που παρουσιάζεται μεταξύ των δύο προσεγγίσεων αφορά ηθικά ζητήματα που τίθενται κατά την συγκέντρωση πληροφοριών και στις δύο περιπτώσεις. Στην ποιοτική έρευνα, που απαιτείται η συστηματική μελέτη ανθρώπων στο δικό τους περιβάλλον, ο ποιοτικός ερευνητής συναντά σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες και περιορισμούς κατά την διεξαγωγή της έρευνας, συγκριτικά με την περίπτωση της ποσοτικής έρευνας, όπου η διαδικασία συλλογής στοιχείων πραγματοποιείται κυρίως μέσω ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται ανώνυμα από τα άτομα (Creswell, 2011).

Παρά τις όποιες ομοιότητες και διαφορές που χαρακτηρίζουν αυτές τις δύο ερευνητικές προσεγγίσεις. Ο Bryman (1992, όπως αναφέρεται στο Flick, 2009) επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ποσοτική έρευνα για να



υποστηρίζει την ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων και το αντίστροφο, η ποσοτική έρευνα μπορεί να βοηθήσει την γενίκευση των ποιοτικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, η διεξαγωγή μιας έρευνας που συνδυάζει και τις δύο μεθόδους παρέχει μια πιο γενική και ολοκληρωμένη εικόνα του υπό μελέτη θέματος.

Τέλος, μια ακόμη σημαντική διαφορά μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας αφορά τον βαθμό ευελιξίας που είναι επιτρεπτός στον ερευνητή στην κάθε περίπτωση (Mack et al., 2005' Guest, Namey & Mitchell, 2013). Οι ποσοτικές μέθοδοι είναι σε γενικές γραμμές μη ευέλικτες, καθώς οι ερευνητές θέτουν σε όλους τους συμμετέχοντες τα ίδια ερωτήματα με την ίδια ακριβώς σειρά, ενώ οι πιθανές απαντήσεις που δίνονται στο καθένα από αυτά είναι κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου και προκαθορισμένες από τον ερευνητή (Mack et al., 2005' Creswell, 2011 ).

Η μη ευελιξία της συγκεκριμένης μεθόδου επιτρέπει αφενός τις ουσιώδεις συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αφετέρου ωστόσο, απαιτεί από τον ερευνητή τον εντοπισμό των σημαντικών ερωτήσεων που πρέπει να υποβάλλει, του καλύτερου τρόπου με τον οποίο πρέπει να τις διατυπώσει και του φάσματος των πιθανών απαντήσεων που πρέπει να παρέχει (Mack et al., 2005).

Από την άλλη πλευρά οι ποιοτικές μέθοδοι χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευελιξία, δεδομένου ότι επιτρέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον αυθορμητισμό και την προσαρμογή κατά την αλληλεπίδραση του ερευνητή με τον συμμετέχοντα της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση οι ερωτήσεις που διατυπώνονται είναι κατά βάση ανοικτού τύπου και δεν παρατίθενται απαραίτητα με την ίδια ακριβώς σειρά και με τον ίδιο τρόπο στον κάθε συμμετέχοντα. Με τέτοιου είδους ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να απαντήσουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο και χρησιμοποιώντας δικές λέξεις, καθιστώντας τις περισσότερες φορές τις αποκρίσεις τους πιο περίπλοκες από ένα απλό «ναι» ή «όχι» (Mack et al., 2005).

Επιπρόσθετα, μέσω των ποιοτικών μεθόδων η σχέση μεταξύ ερευνητή και συμμετέχοντα είναι συχνά λιγότερο επίσημη σε σχέση με την ποσοτική έρευνα, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να απαντήσουν πιο περίτεχνα και με μεγαλύτερη λεπτομέρεια απ' ότι συνηθίζεται στην περίπτωση των ποσοτικών μεθόδων. Με την σειρά τους οι ερευνητές έχουν την δυνατότητα να αποκρίνονται άμεσα στα λεγόμενα των συμμετεχόντων, προσαρμόζοντας τις επόμενες ερωτήσεις

τους στις πληροφορίες που ο συμμετέχοντας τους έχει ήδη δώσει (Mack et al., 2005· Creswell, 2011).

Πάντως, για την επιλογή της μιας ή της άλλης μεθόδου σημαντικό ρόλο παίζει το «τι ψάχνουμε να βρούμε». Αν προσδιοριστεί το ερώτημα της έρευνας μας, τότε μπορεί να γίνει η επιλογή της μεθόδου την οποία θα ακολουθήσουμε και με την οποία θα αναζητήσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειαζόμαστε. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ανάλογα με το είδος του ερωτήματος που θέτουμε και της μεθόδου που ακολουθούμε, αντίστοιχο θα είναι και τι είδος των πληροφοριών που θα συλλέξουμε και των αποτελεσμάτων στα οποία θα καταλήξουμε. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η αρχική άποψη, σύμφωνα με την οποία δεν υφίσταται υπεροχή της μιας ή της άλλης μεθόδου, αντίθετα, η μία μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά και συμπληρωματικά της άλλης για το καλύτερο δυνατό και ακριβέστερο αποτέλεσμα και πάντα σε συνάρτηση με το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται σε κάθε περίπτωση (Τσιώλης, 2011).

## **2. ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ**

### **2.1. Τι είναι η μελέτη περίπτωσης**

Η μελέτη περίπτωσης (Case study) αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο που λειτουργεί επικουρικά στην διεύρυνση της γνώσης μας για ατομικά ή κοινωνικά φαινόμενα («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004). Όπως γίνεται φανερό και από το όνομα της, πρόκειται για μία ερευνητική στρατηγική που εστιάζει στην μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, αλλά και του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα (Robson, 2010) με σκοπό της κατανόησή της («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004). Οι προσωπικές συσχετίσεις που αναπτύσσονται κατά την αλληλεπίδρασή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες της έρευνας, αποτελεί την κυριότερη πηγή για να συντελεστεί αυτού του είδους η κατανόηση (Fidel, 1984).

*«Οι περιπτωσιολογικές μελέτες είναι στην πραγματικότητα ανακαλύψεις φαινομένων, όπως ακριβώς συνέβησαν, χωρίς καμία σημαντική παρέμβαση του ερευνητή» (Fidel, 1984, σ. 274).*

Ο Becker (1970, όπως αναφέρεται στο Fidel, 1984,) εξηγεί ότι η μελέτη περίπτωσης «αναφέρεται σε μία λεπτομερή ανάλυση μιας ατομικής περίπτωσης, ισχυριζόμενος ότι μπορεί κανείς να αποκτήσει σωστά γνώσεις για ένα φαινόμενο, με εντατική διερεύνηση μιας μοναδικής περίπτωσης» (σ. 274).

Η εστίαση όμως σε μία περίπτωση, συχνά μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα γενίκευσης. Μια λύση που μπορεί να δοθεί για αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων, είναι η διεξαγωγή μιας σειράς από μελέτες περιπτώσεων (Flick, 2009).

Ο όρος «περίπτωση» νοείται περισσότερο εδώ με την ευρύτερη έννοια. Αντικείμενο ανάλυσης μιας μελέτης περίπτωσης μπορεί να θεωρηθούν άτομα ή ομάδες ατόμων, μια γειτονιά, ένας θεσμός, μία κοινότητα (π.χ. οικογένεια), οργανισμοί και ιδρύματα (Flick, 2009· Robson, 2010).

Το πιο δύσκολο ίσως, στάδιο κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι ο εντοπισμός εκείνης της περίπτωσης που θα αποβεί σημαντική για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της μελέτης και ο προσδιορισμός κάθε άλλου παράγοντα που θα πρέπει να θεωρηθεί μέρος της συγκεκριμένης περίπτωσης για να μελετηθεί εξίσου (Flick, 2009).

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια εμπειρική διαδικασία, δεδομένου ότι βασίζεται στην συγκέντρωση και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων, και διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, ιδίως όταν τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του πλαισίου στο οποίο αυτό εμφανίζεται δεν είναι σαφώς εμφανή (Yin, 2014). Η τελευταία διαπίστωση εξηγεί και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μέθοδος περικλείει, αλλά και βασίζεται και σε άλλες μεθόδους, όπως είναι η παρατήρηση, η μελέτη αρχείων κ.α. (Παπαιωάννου κ.α.,χ.χ.).

*Ως μέθοδος έρευνας, οι περιπτωσιολογικές μελέτες φαίνεται να είναι κατάλληλες για την διερεύνηση φαινομένων, στα οποία: α) Εμπεριέχεται ένα μεγάλος αριθμός παραγόντων και σχέσεων που τα επηρεάζουν, β) δεν υπάρχουν βασικοί νόμοι που να καθορίζουν ποιοι παράγοντες και σχέσεις είναι σημαντικές και γ) οι διάφοροι παράγοντες και οι σχέσεις που αναπτύσσονται, μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα (Fidel, 1984, σ. 273).*

Στόχος του ερευνητή σε μια μελέτη περίπτωσης είναι η ανακάλυψη, η ακριβής περιγραφή, η ερμηνεία και η αιτιολόγηση της δράσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων (Flick, 2009· «Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004). Παράλληλα, κατά την πραγματοποίηση μια περιπτώσιολογικής μελέτης, ο ερευνητής προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα «πώς» και τα «γιατί» που έχει θέσει ως ερωτήματα, του υπό εξέταση φαινομένου, και τα οποία αφορούν το σύγχρονο παρόν κι όχι το μακρινό παρελθόν. Η διερεύνηση εστιάζεται στο «τώρα», γιατί στις περιπτώσιολογικές μελέτες ο ερευνητής δεν έχει τον έλεγχο των συνθηκών μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η έρευνα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των πειραματικών μεθόδων. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με την πειραματική μέθοδο, η έρευνα πραγματοποιείται στον φυσικό χώρο δράσης των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν και οι οποίες είθισται να χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004).

Γενικά, οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν την προτιμώμενη στρατηγική για την διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων («πώς» και «γιατί»), όταν ο ερευνητής έχει μικρό έλεγχο πάνω στα γεγονότα και όταν η εστίαση γίνεται πάνω σε ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα σε ορισμένα πλαίσια του πραγματικού κόσμου (Yin, 2014).

Πέρα από την μεταβλητότητα των συνθηκών που χαρακτηρίζουν μια μελέτη περίπτωσης, ένας ακόμη παράγοντας που θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά την διεξαγωγή μιας περιπτώσιολογικής μελέτης είναι ο κίνδυνος του σφάλματος της υποκειμενικότητας του παρατηρητή, όσο και του τρόπου με τον οποίο ο ίδιος ερμηνεύει και αξιολογεί τις παρατηρήσεις του. «Επειδή οι κοινωνικές επιστήμες δεν είναι ακριβείς, οι θεωρίες τους ενέχουν, από τη φύση τους, σοβαρό ποσοστό σφάλματος. Όσο πιο κοντά στην «ατομική» περίπτωση βρίσκεται το παρατηρούμενο φαινόμενο, τόσο η υποκειμενικότητα και το σφάλμα είναι μεγαλύτερα» («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004).

Όπως επισημαίνει ο Blomley (1986, όπως αναφέρεται στο Robson, 2010), «*οι μελέτες περίπτωσης [...] ακόμα κι όταν γίνονται με καλή πίστη και προθέσεις, μπορεί αναμφίβολα να προκύψουν μεροληπτικές και επιλεκτικές αναφορές*» (σ. 213). Για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων, θα πρέπει να ληφθεί σημαντική φροντίδα, τόσο κατά τον σχεδιασμό μιας περιπτώσιολογικής μελέτης, όσο και κατά

την διεξαγωγή και παρουσίασή της (Yin, 2014), ώστε να εξασφαλιστεί εκείνο που στα πειραματικά σχέδια είναι γνωστό ως αξιοπιστία και εγκυρότητα (Robson, 2010).

Εκτός από διερευνητικό εργαλείο “exploratory tool” (όταν έχει ερευνητικό σκοπό, όπως παραπάνω), μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως επιβεβαιωτικό εργαλείο. Με αυτή τη λειτουργία, η μελέτη περίπτωσης προσπαθεί να ελέγξει τον βαθμό στον οποίο οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές ή τα παρατηρήσιμα φαινόμενα επιβεβαιώνουν προγενέστερες θεωρίες έχουν προτείνει μια ερμηνεία πάνω σε αυτά (Robson, 2010).

Επομένως, γίνεται φανερό ότι η μελέτη περίπτωσης, από τη μία προσπαθεί να φτάσει σε μία αντιληπτή κατανόηση του υπό μελέτη γεγονότος, αλλά την ίδια στιγμή προσπαθεί να αναπτύξει πιο γενικές θεωρήσεις σχετικά με τις κανονικότητες των παρατηρήσιμων φαινομένων (Fidel, 1984).

## **2.2. Χαρακτηριστικά Μελέτης Περίπτωσης**

Σε αυτό το σημείο της έρευνας, έχοντας ορίσει πιο πάνω το περιεχόμενο και το αντικείμενο ανάλυσης μιας μελέτης περίπτωσης, παραθέτονται τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο, ως ερευνητικό εργαλείο.

Ως ποιοτικό εργαλείο, η μελέτη περίπτωσης παρουσιάζει όλα εκείνα τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους και την ποιοτική έρευνα γενικότερα.

Ένα βασικό γνώρισμα της περιπτωσιολογικής μελέτης είναι η μη αυστηρή δόμησή της. Σε οποιοδήποτε είδος ερευνητικής προσέγγισης υπάρχει πάντα η ανάγκη να ακολουθείται ένα πλαίσιο για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου. Ο βαθμός ευελιξίας του σχεδίου ποικίλλει από την μια μελέτη στη άλλη, ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο της έρευνας (Robson, 2014). Συνήθως, και πάντα σε συνάρτηση με τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, μια μελέτη περίπτωσης σχεδιάζεται χωρίς να έχει προκαθοριστεί η δομή των παρατηρήσεων και των αναλύσεων του ερευνητή. Όταν στόχος της μελέτης είναι η διερεύνηση μιας κατάστασης ή ενός φαινομένου, είθισται να επικρατεί η φιλοσοφία, ότι η κατεύθυνση που θα πάρει η πορεία της έρευνας, θα εξαρτηθεί από τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές της συγκεκριμένης περίπτωσης που εξετάζεται (Fidel, 1984). Σε αυτή την περίπτωση γίνεται φανερό, ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση είναι ιδιαιτέρως ευέλικτη.



Ωστόσο, δεν αποκλείεται κάποιες φορές η πραγματοποίηση μιας περιπτώσιολογικής μελέτης να επιλέγεται για τον έλεγχο μιας προϋπάρχουσας θεωρίας. Με την λογική αυτή, η ύπαρξη μιας προπαρασκευής της ερευνητικής διαδικασίας μπορεί να κατασταθεί σκόπιμη (Robson, 2010).

Στην περίπτωση, ωστόσο, μια αυστηρής προπαρασκευής της περιπτώσιολογικής μελέτης, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο ερευνητής να περιοριστεί σε ένα αυστηρά εννοιολογικό πλαίσιο και να αγνοήσει ή να παραλείψει σημαντικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης ή και να οδηγηθεί σε εσφαλμένη ερμηνεία των δεδομένων που συνέλεξε (Robson, 2010).

Όσο πιο ευέλικτες είναι μεθοδολογικά οι μελέτες περίπτωσης (π.χ. με τη διατύπωση ανοικτού τύπου ερωτήσεων), τόσο λιγότερο επιλεκτικός θα είναι ο ερευνητής στη επιλογή των συλλεγόμενων δεδομένων. Οτιδήποτε θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικό (Robson, 2010). Δηλαδή, μια διαδικασία παρατήρησης στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, θεωρείται σημαντικής αξίας, όταν ο παρατηρητής βλέπει και κατανοεί κατά την διεξαγωγή της, ότι οι άλλοι παρατηρητές έχουν αγνοήσει (Fidel, 1984).

Όπως αναφέρει και ο Becker (1970, όπως αναφέρεται στο Fidel, 1984), η ευελιξία που χαρακτηρίζει τις μελέτες περίπτωσης αποτελεί ένα χρήσιμο και σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου:

*«Προετοιμάζει τους ερευνητές να αντιμετωπίσουν τα μη προσδοκώμενα ευρήματα και πράγματι απαιτεί από αυτόν να επαναπροσδιορίσει την έρευνά του υπό το πρίσμα αυτής της εξέλιξης. Τον ωθεί να σκεφτεί, αν και απλουστευμένα, τις πολλαπλές συσχετίσεις του συγκεκριμένου φαινομένου που παρατηρεί και τον προφυλάσσει από το να κάνει υποθέσεις που μπορεί να αποδειχτούν εσφαλμένες για θέματα που έχουν σχέση με τις βασικές του ανησυχίες. Αυτό συμβαίνει, γιατί μια μελέτη περίπτωσης, σχεδόν πάντα, θα παρέχει κάποια ευρήματα που θα κατευθύνουν τέτοιου είδους υποθέσεις, ενώ έρευνες με πιο περιορισμένες διαδικασίες συλλογής δεδομένων, ωθούν στο να υποθέσουμε τι μπορεί να ελέγξει ο παρατηρητής που διεξάγει τη μελέτη περίπτωσης» (σ. 274).*

Επιπλέον, οι μελέτες περίπτωσης, χαρακτηρίζονται από σκόπιμη και μικρή σε μέγεθος δειγματοληψία (Flick, 2009). Κατά βάση, στις ποιοτικές μεθόδους το



δείγμα είναι συνήθως μικρό κι επιλέγεται από τον ερευνητή, καθώς στόχος είναι η κατανόηση και περιγραφή ενός φαινομένου και όχι η εξήγησή του. Αυτό είναι ίσως και το πιο δύσκολο σημείο κατά την διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης, δεδομένου ότι ο ερευνητής θα πρέπει να εντοπίσει και να ερευνήσει εκείνη την περίπτωση που θα του παρέχει τις πιο χρήσιμες και επαρκείς πληροφορίες για να επιτευχθεί η σε βάθος κατανόησή της.

Συνακόλουθα, η κατεύθυνση που παίρνει μια περιπτώσιολογική μελέτη διαμορφώνεται κατά την πορεία υλοποίησης της. Ο ερευνητής όταν υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, εκ των πραγμάτων, δεν έχει τον έλεγχο των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή θα συντελεστεί («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004).

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, οι συνθήκες που επικρατούν κατά την εφαρμογή μιας μελέτης περίπτωσης μεταβάλλονται, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν, χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα. Επομένως, πρακτικά ζητήματα που αφορούν για παράδειγμα το είδος και το μέγεθος των πληροφοριών που θα συλλεχθούν από τα υποκείμενα της έρευνας είναι δύσκολο να προσδιοριστούν από τον ερευνητή, λόγω της επίδρασης εξωτερικών ή μη ελέγξιμων εσωτερικών παραγόντων (π.χ. θόρυβος, συγκέντρωση/ κούραση υποκειμένων και ερευνητή, συναισθηματική κατάσταση συμμετεχόντων κ.λπ.).

Κατά συναφή τρόπο, σε μια τέτοια προσέγγιση υπάρχει ο κίνδυνος του σφάλματος της υποκειμενικότητας του παρατηρητή («Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης», 2004). Η ερμηνεία των ευρημάτων που συλλέγονται κατά την διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης, δεν είναι αδιαμεσολάβητη. Το είδος της σχέσης που υπάρχει ή αναπτύσσεται μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων της έρευνας, αλλά και πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις που φέρει (ασυνείδητα πολλές φορές) ο ερευνητής, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε μια εσφαλμένη ερμηνεία των στοιχείων που συλλέχτηκαν. *«Η μεροληψία του ερευνητή αναφέρεται σε αυτό που ο ερευνητής επιφέρει στην κατάσταση, όσον αφορά τις παραδοχές και τις προκαταλήψεις του, οι οποίες μπορούν με κάποιο τρόπο να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται στο ερευνητικό περιβάλλον»* (Robson, 2010, σ. 203). Σε μια τέτοια περίπτωση, η αξιοπιστία και εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας που θεωρούνται βασικά κριτήρια για την εκτίμηση της ποιότητας των αποτελεσμάτων της, μπορεί να κλονιστούν (Fidel, 1984).

Η αξιοπιστία, με την ευρεία σημασία του όρου, αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η επανάληψη μιας έρευνας από διαφορετικούς χρήστες του ίδιου ερευνητικού εργαλείου, κάτω από σταθερές συνθήκες, παράγει τα ίδια αποτελέσματα (Fidel, 1984). Ο Jorpe (2000, όπως αναφέρεται στο Golafshani, 2003), ορίζει την αξιοπιστία ως:

*τον βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας είναι συνεπή στον χρόνο και αντιπροσωπεύουν, με μεγάλο βαθμό ακριβείας, το σύνολο του πληθυσμού που υποβλήθηκε στην έρευνα και το αν τα ευρήματα της μπορούν να αναπαραχθούν κάτω από την εφαρμογή της ίδια μεθοδολογίας. Στην περίπτωση αυτή, το ερευνητικό εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο (σ.598)*

Οι μελέτες περίπτωσης επειδή δεν μπορούν να επαναληφθούν κάτω από αμετάβλητες συνθήκες (τα καταγεγραμμένα γεγονότα του παρατηρητή όπως ακριβώς έγιναν), δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αξιόπιστες με την κοινώς αποδεκτή έννοια. Αν και τα ίδια γεγονότα μπορούν να αποτελέσουν ξανά αντικείμενο παρατήρησης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επανασυντελούνται, δεν είναι ποτέ οι ίδιες (Fidel, 1984).

Από την άλλη πλευρά, η εγκυρότητα αναφέρεται, κατά τον Jorpe (2000, όπως αναφέρεται στο Golafshani, 2003), στο αν η έρευνα μετρά πραγματικά αυτό που επρόκειτο να μετρήσει ή στο πόσο ειλικρινή είναι τα αποτελέσματα της έρευνας.

Οι ερευνητές προσπαθούν να ελέγξουν την εγκυρότητα της έρευνάς τους, διατυπώνοντας μια σειρά από ερωτήματα, των οποίων τις απαντήσεις συχνά αναζητούν σε άλλες σχετικές έρευνες.

Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της αξιοπιστίας των ποιοτικών μεθόδων, έτσι και η έννοια της εγκυρότητας νοηματοδοτείται με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που αναφέρεται παραπάνω και αντιπροσωπεύει κυρίως τις ποσοτικές μεθόδους (Golafshani, 2003).

Επομένως, ένας τρόπος για τον έλεγχο της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας είναι ο ερευνητής μαζί με την παρουσίαση του τελικού προϊόντος της, δηλαδή των ευρημάτων της, να παρουσιάσει και τον «δρόμο» που ακολούθησε για να καταλήξει στην ερμηνεία των δεδομένων που συνέλεξε.

Τέλος, η εστίαση της συγκεκριμένης μεθόδου σε μία περίπτωση, συχνά οδηγεί σε προβλήματα γενίκευσης (Flick, 2009). Η μελέτη περίπτωσης μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν αποδεκτή μόνο ως ερευνητικό εργαλείο ή ως μία

δειγματοληπτική έρευνα αμφίβολης αξίας. Ωστόσο, οι Cook & Campbell (1979, όπως αναφέρεται στο Robson, 2010) «αντιμετωπίζουν την μελέτη περίπτωσης ως μια εντελώς νομιμοποιημένη, υπό κατάλληλες συνθήκες, μέθοδο [...] επισημαίνοντας ότι δεν πρόκειται για ένα ελαττωματικό πειραματικό σχέδιο, αλλά για μια διαφορετική ερευνητική στρατηγική με δικό της σχέδιο» (σ. 213). Με την διεξαγωγή, ωστόσο, μια σειράς από μελέτες περιπτώσεων, ο παραπάνω περιορισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί (Flick, 2009).

### **3. ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ**

Στην παρούσα έρευνα, το αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οι δύο εκπαιδευτικοί, ο γενικός παιδαγωγός και ο παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης, των δύο δημοτικών σχολείων και του νηπιαγωγείου, στα οποία αυτή εφαρμόστηκε. Πιο συγκεκριμένα, εκείνο που παρατηρήθηκε και αξιολογήθηκε ήταν η πρόθεση και ο βαθμός στον οποίο οι δύο εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης, αλλά και η καταγραφή του είδους των διαφοροποιήσεων που πραγματοποιούν.

#### **3.1. Παρουσίαση και περιγραφή της κάθε περίπτωσης**

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε μια έρευνα σε τρία σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δύο δημοτικά κι ένα νηπιαγωγείο. Από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν στα σχολεία αυτά, προέκυψαν τρεις περιπτώσεις παιδιών, καθένα από τα οποία παρουσιάζει και μια μορφή διαφορετικότητας.

##### **3.1.1. Το προφίλ των παιδιών**

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται παρουσίαση του γενικού προφίλ των μαθητών που δέχονται παράλληλη στήριξη στα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Να σημειωθεί ότι για τον μαθητή του ενός από τα δύο Δημοτικά σχολεία του Βόλου, δεν έχουν συλλεχθεί αρκετές πληροφορίες που να αφορούν στο προφίλ του, δεδομένου ότι δεν υπήρξε συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου από τις αντίστοιχες εκπαιδευτικούς. Τα όσα στοιχεία γνωρίζουμε για τον συγκεκριμένο μαθητή, αποτελούν

προφορικές πληροφορίες μου μας έδωσε η δασκάλα της παράλληλης στήριξης, κατά την επίσκεψη στο συγκεκριμένο σχολείο.

### 1<sup>η</sup> περίπτωση

Η πρώτη περίπτωση που μελετήθηκε ήταν εκείνη ενός μαθητή της Β' τάξης του δημοτικού, ηλικίας 7 χρονών, ο οποίος σύμφωνα με πληροφορίες της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης παρουσιάζει Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Η ειδική παιδαγωγός ανέφερε πως ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει διάσπαση προσοχής, και κουράζεται εύκολα στη διάρκεια του μαθήματος. Δέχεται παράλληλη στήριξη καθημερινά, επτά φορές την εβδομάδα σε όλα τα μαθήματα του ημερήσιου προγράμματος.

### 2<sup>η</sup> περίπτωση

Η δεύτερη περίπτωση αφορά έναν μαθητή νηπιαγωγείου, ηλικίας 6 χρονών, ο οποίος έχει διαγνωσθεί με Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας, ενώ παράλληλα παρουσιάζει δυσκολίες στην επικοινωνία. Σχετικά με την γενικότερη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μαθητή, η γενική παιδαγωγός ανέφερε ότι χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση, ενώ η ειδική παιδαγωγός ότι χρειάζεται παρότρυνσή μέσω φυσικών χειρονομιών ή μοντελοποίησης. Αναφορικά με τον τρόπο που ο μαθητής προσλαμβάνει την καινούργια γνώση, οι δύο εκπαιδευτικοί έδωσαν την ίδια απάντηση με αυτήν που ανέφεραν στην παραπάνω ερώτηση.

### 3<sup>η</sup> περίπτωση

Η τρίτη και τελευταία περίπτωση είναι αυτή μιας μαθήτριας της Δ' τάξης δημοτικού, ηλικίας 11 χρονών, η οποία έχει διαγνωσθεί με το σύνδρομο Asperger. Σχετικά με την γενικότερη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης μαθήτριας, ο γενικός παιδαγωγός και η ειδική παιδαγωγός ανέφεραν ότι δεν χρειάζεται καθόλου υποστήριξη, ενώ η απάντηση ήταν η ίδια και στην ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο που η μαθήτρια προσλαμβάνει την καινούργια γνώση, καθώς όπως τόνισαν η συγκεκριμένη μαθήτρια χρειάζεται περισσότερο καθοδήγηση στον τομέα της συμπεριφοράς, παρά σε μαθησιακό επίπεδο.



### **3.1.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών**

Στην ενότητα αυτή, θα γίνει η παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τα σχολεία τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν δύο Δημοτικά σχολεία κι ένα Νηπιαγωγείο στην περιοχή του Βόλου.

Αναφορικά με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του ενός από τα δύο Δημοτικά Σχολεία, αυτά δεν παρατίθενται, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς του άλλου Δημοτικού σχολείου του Βόλου και του Νηπιαγωγείου, παρακάτω γίνεται παράθεση των δημογραφικών τους στοιχείων.

Από τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, παρατηρήθηκε ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (3/4) ηλικίας από 33 έως 44 ετών. Η μέχρι τώρα συνολική εκπαιδευτική τους εμπειρία αριθμεί από 5 μέχρι 16 χρόνια. Όσον αφορά τα χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας των ειδικών εκπαιδευτικών, αυτά είναι αρκετά λιγότερα (από 5 έως 9 χρόνια) από αυτά των γενικών παιδαγωγών (15-16 χρόνια). Η εμπειρία τους σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι για τους γενικούς παιδαγωγούς 2 χρόνια, ενώ αναφορικά με τις ειδικούς παιδαγωγούς, παρατηρείται μια μεγάλη διαφορά που κυμαίνεται από 4 μήνες μέχρι 4 χρόνια.

Οι γενικοί παιδαγωγοί εργάζονται ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ενώ από τις παιδαγωγούς που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, η μία είναι απόφοιτος τμήματος γενικής εκπαίδευσης (στην περίπτωση του νηπιαγωγείου) και η άλλη απόφοιτος ειδικής αγωγής (στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου). Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εργάζονται είναι για τον ένα γενικό και τον ένα ειδικό παιδαγωγό το Δημοτικό σχολείο, ενώ οι δύο άλλες αντίστοιχες κατηγορίες εκπαιδευτικών εργάζονται σε Νηπιαγωγείο. Αναφορικά με τους τίτλους σπουδών που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρήθηκε ότι ο γενικός παιδαγωγός του γενικού δημοτικού σχολείου είναι πτυχιούχος στην Γενική αγωγή, έχει παρακολουθήσει το επιμορφωτικό σεμινάριο των 400 ωρών στην ειδική αγωγή και έχει προϋπηρεσία σε ΙΕΚ ως εκπαιδευτής ειδικής αγωγής. Η εκπαιδευτικός με την



αντίστοιχη ειδικότητα στο νηπιαγωγείο είναι κάτοχος πτυχίου γενικής αγωγής με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό επίσης στην γενική αγωγή.

Η ειδική παιδαγωγός του δημοτικού σχολείου είναι πτυχιούχος στην ειδική αγωγή, ενώ η εκπαιδευτικός με την αντίστοιχη ειδικότητα στο νηπιαγωγείο είναι κάτοχος πτυχίου γενικής αγωγής (νηπιαγωγός) με Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Ο συνολικός χρόνος σπουδών των εκπαιδευτικών μετά το Λύκειο κυμαίνεται από 4 -5 χρόνια (για τους 3 από τους 4 εκπαιδευτικούς) έως 11,5 χρόνια (για την γενική εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης). Στην ερώτηση «ποιος είναι ο συνολικός αριθμός των μαθητών στον οποίο προσφέρω παράλληλη στήριξη;», οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έδωσαν κάποια απάντηση, ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν 1 έως 2 (ο αριθμός «2» αντιστοιχεί σε 2 μαθητές από δύο διαφορετικά σχολεία και αφορά την περίπτωση της Ε.Ε. του δημοτικού σχολείου). Ο συνολικός αριθμός των μαθητών της τάξης που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί είναι 14 για το νηπιαγωγείο και 21 για το δημοτικό σχολείο. Να σημειωθεί ότι η Ε.Ε. του δημοτικού σχολείου που συμμετείχε στην έρευνα, προσφέρει υπηρεσίες παράλληλης στήριξης και σε μαθητή διαφορετικού σχολείου με συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη 21. Και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδίκευσης, εργάζονται σε σχολείο που βρίσκεται σε μεγάλη πόλη (Βόλος). Τέλος, αναφορικά με την εκπαίδευσή σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά με ΕΕΑ, η απάντηση ήταν θετική μόνο στην περίπτωση της ειδικής παιδαγωγού του δημοτικού σχολείου.

#### **4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο πλαίσιο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στο Βόλο, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, διενεργήθηκε μια έρευνα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, εγκρίθηκε ύστερα από σχετική εισήγηση στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων η απαιτούμενη άδεια με Αριθμό Πρωτοκόλλου: 193087/Γ6, σύμφωνα με την οποία εγκρινόταν η διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως μέσον πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στην εκπαίδευση». Η διάρκεια της έρευνας ήταν συνολικά πέντε εβδομάδες. Να σημειωθεί



ότι σε πραγματικό χρόνο, το διάστημα που μεσολάβησε από την πρώτη ημέρα έναρξης της έρευνας μέχρι και την ημέρα ολοκλήρωσής της ήταν μεγαλύτερο, καθώς πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, εκ των οποίων η δεύτερη διενεργήθηκε με χρονική απόσταση περίπου δέκα εβδομάδων, από την πρώτη.

Αρχικά, τέθηκε ο σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στη συνέχεια έγινε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με την σχολική ένταξη (inclusion), τη συνδιδασκαλία (co-teaching) και την διαφοροποίηση της διδασκαλίας/ μαθησιακής διαδικασίας (differentiation/ curriculum modification), η οποία χωρίστηκε σε τρία κεφάλαια, κατά αντιστοιχία με την κάθε θεματική.

Στη συνέχεια, αναζητήθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας, ο κατάλογος με τα σχολεία, δημοτικά και νηπιαγωγεία, που υποστηρίζονταν με παράλληλη στήριξη. Κατόπιν αναζήτησης, μέσω ηλεκτρονικού καταλόγου, των τηλεφώνων επικοινωνίας των σχολείων, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με αυτά, για την λήψη πληροφοριών αναφορικά με την τάξη που φοιτούν οι μαθητές που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη.

Σε επόμενο στάδιο, έγινε η επιλογή των σχολείων στα οποία θα πραγματοποιούνταν η έρευνα, με μέγιστο, προς μελέτη, αριθμό περιπτώσεων τα τρία σχολεία. Επειδή το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζονταν περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση, προτεραιότητα δόθηκε στην προτίμηση νηπιαγωγείων αντί δημοτικών σχολείων. Σε όλο το νομό, ο αριθμός των νηπιαγωγείων που υποστηριζόταν με παράλληλη στήριξη ήταν συνολικά τρία νηπιαγωγεία.

Από τα τρία νηπιαγωγεία με παράλληλη στήριξη μόνο το ένα ενέκρινε την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Έτσι, αναζητήθηκε η συμπλήρωση του δείγματος με δύο ακόμη περιπτώσεις σε δημοτικά σχολεία. Το δείγμα της έρευνας, έτσι όπως τελικά διαμορφώθηκε, αποτελούνταν από τρία συνολικά σχολεία της περιοχής του Δήμου Βόλου, δύο δημοτικά κι ένα νηπιαγωγείο.

Βάσει των προϋποθέσεων που έπρεπε να πληροί η συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα με την σχετική άδεια, έγινε πριν την έναρξή της, ενημέρωση, μέσω υπηρεσιακών διαδικασιών, των Διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των οποίων οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης, ενώ τα μεθοδολογικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων, ήταν το ερωτηματολόγιο και η περιγραφική παρατήρηση.

Κατά την πρώτη φάση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στα σχολεία, νηπιαγωγείο και δημοτικά, όπου πραγματοποιήθηκε η περιγραφική παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής και ειδικής αγωγής, καθώς και η χορήγηση εγγράφων-ερωτηματολογίων που θα συμπληρώνονταν από τις δύο ειδικότητες εκπαιδευτικών.

Οι παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν συνολικά ήταν έξι στον αριθμό (δύο ανά περίπτωση σχολείου) και έλαβαν χώρα τις δύο πρώτες ώρες του ημερήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος στην περίπτωση των δύο δημοτικών σχολείων, στο μάθημα της Γλώσσας, ενώ στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, η παρατήρηση διενεργήθηκε σε όλη την διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Ο χώρος μέσα στον οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, ήταν η σχολική τάξη του κάθε σχολείου, που υποστηριζόταν με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Να σημειωθεί ότι ανά περίπτωση σχολείου, υπήρξε χρονική απόσταση μίας εβδομάδας της πρώτης παρατήρησης από την δεύτερη.

Η παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε, εστιάστηκε σε τομείς που προσδιορίζονταν από την κλειδα παρατήρησης (του ενός από τα δύο ερευνητικά εργαλεία που έγινε χρήση) της ερευνήτριας, όπως ήταν για παράδειγμα, η καταγραφή κάθε μορφής συμπεριφοράς- ενέργειας που εκδηλωνόταν τόσο από τον γενικό παιδαγωγό, όσο και από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, σχετικά με τις μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν, τα εποπτικά μέσα κα υλικά, το περιεχόμενο και τη μορφή των παρεχόμενων οδηγιών προς τους μαθητές της τάξης και του μαθητή με ΕΕΑ, σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας (αφόρμηση, κυρίως μέρος, αξιολόγηση), καθώς και του παρεχόμενου χρόνου που χρειάζονταν οι μαθητές για την ολοκλήρωση των εργασιών τους μέσα στην τάξη.

Πέρα από την παρατήρηση και καταγραφή των διδακτικών ενεργειών που εκδήλωσαν οι δύο εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκε και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες που τους ζητήθηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς, δίνοντας έμφαση στα σχόλια των εκπαιδευτικών για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους και τις αντιδράσεις- συμπεριφορές των παιδιών κατά την διάρκεια εργασίας τους.

Με βάση τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν καθόλη την διάρκεια της κάθε δραστηριότητας, πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που υπήρχε στο δεύτερο μέρος της κλειδας παρατήρησης από την ίδια την ερευνήτρια, προκειμένου να διευκολυνθεί το έργο της κατά την διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήματα κλειστού τύπου, τα οποία ήταν χωρισμένα σε δύο κατηγορίες. Από τις κατηγορίες αυτές, η πρώτη αναφερόταν στο βαθμό ομοιότητας ή διαφοράς της δραστηριότητας που παρατηρήθηκε στην κάθε περίπτωση, με αυτήν που εφαρμόστηκε για τον μαθητή με ΕΕΑ, ενώ η δεύτερη, αναφερόταν στον βαθμό προσαρμογής της δραστηριότητας που παρατηρήθηκε, στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας με ΕΕΑ.

Επιπλέον, χορηγήθηκε στον κάθε εκπαιδευτικό (ανάλογα με το αν ήταν ειδική ή γενική παιδαγωγός) από ένα έγγραφο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου που αφορούσαν τον τρόπο διεξαγωγής μιας δραστηριότητας που είχαν υλοποιήσει στο παρελθόν, τόσο για το σύνολο των μαθητών, όσο και για τον μαθητή με ΕΕΑ, το οποίο ζητήθηκε από τους δύο παιδαγωγούς να συμπληρώσουν μέσα σε χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας.

Το έγγραφο αυτό αποτελούνταν από τρία διαφορετικά μέρη. Σε κάθε περίπτωση σχολείου, δόθηκαν περιληπτικά εξηγήσεις στους εκπαιδευτικούς για τα τρία μέρη από τα οποία αποτελούνταν τα σχετικά έγγραφα, αλλά και απαντήσεις σε τυχών απορίες τους, σχετικά με την συμπλήρωση του.

Πιο συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η οδηγία να καταγράψουν στο πρώτο μέρος του εγγράφου που τους δόθηκε, τα δημογραφικά τους στοιχεία και τα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή που δεχόταν την παράλληλη στήριξη. Στο δεύτερο μέρος, τους ζητήθηκε να καταγράψουν αναλυτικά οποιαδήποτε δραστηριότητα είχαν υλοποιήσει στο παρελθόν, έχοντας ως οδηγό τις εκφωνήσεις που αναγράφονταν πάνω στο έγγραφο, από οποιαδήποτε μαθησιακή περιοχή του αναλυτικού προγράμματος ήθελαν, χωρίς τον περιορισμό της κοινής καταγραφής μιας δραστηριότητας. Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο μέρος του εγγράφου, ζητήθηκε από τις παιδαγωγούς να απαντήσουν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, συμπληρώνοντας σε μια πενταβάθμια κλίμακα τον βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης (από τον αριθμό 1= Συμφωνώ απόλυτα, μέχρι το 5= Διαφωνώ απόλυτα) που αναγράφονταν σε αυτό, σχετικά (α) με την ευκολία χρήσης της

διαφοροποιημένης δραστηριότητας, (β) τον βαθμό στον οποίο η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με ΕΕΑ και (γ) τον βαθμό προσαρμογής της διαφοροποιημένης δραστηριότητας στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

Με την παρέλευση μίας εβδομάδας από την διεξαγωγή της πρώτης παρατήρησης στο κάθε σχολείο, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη παρατήρηση και η συλλογή των πληροφοριών των δύο εκπαιδευτικών του κάθε σχολείου, μέσω του εγγράφου που τους είχε χορηγηθεί κατά την διάρκεια της πρώτης συνάντησης.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της δεύτερης παρατήρησης ήταν η ίδια με αυτή της πρώτης, καθώς επίσης ίδια διατηρήθηκαν και τα σημεία εστίασης της προσοχής, από την πλευρά της ερευνήτριας

Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας, υπήρξε ενημέρωσή των εκπαιδευτικών για την δεύτερη φάση της που θα περιλάμβανε την χορήγηση ιδίων εγγράφων μετά από ένα χρονικό διάστημα, ώστε να κατοχυρωθεί από την πλευρά τους η έγκριση για τη συνέχιση της, μετά από το χρονικό διάστημα που θα μεσολαβούσε.

Κατά την δεύτερη φάση της έρευνας, η οποία συντελέστηκε σε διάστημα δέκα περίπου εβδομάδων από την πρώτη, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση των ιδίων ερωτηματολογίων προς τους δύο εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου. Η χρονική προθεσμία που δόθηκε για την συμπλήρωση τους ήταν ίδια με αυτήν που δόθηκε και στην περίπτωση της πρώτης φάσης (μία εβδομάδα).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην περίπτωση των δύο δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν κάποιες σημαντικές δυσκολίες που δυσχέραναν εν' μέρει την διεξαγωγή της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο από τα δύο δημοτικά σχολεία, όπου ο μαθητής που δεχόταν παράλληλη στήριξη, είχε διαγνωσθεί με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, ενώ κατά την πρώτη φάση, πραγματοποιήθηκε η πρώτη παρατήρηση της διδασκαλίας και η χορήγηση του κατάλληλου εγγράφου στον καθένα από τους δύο εκπαιδευτικούς, την ημέρα πραγματοποίησης της δεύτερης παρατήρησης, τα έγγραφα και των δύο εκπαιδευτικών παραλήφθηκαν ασυμπλήρωτα επικαλούμενες και οι δύο εκπαιδευτικοί εξωτερικές υποχρεώσεις και μικρό χρονικό περιθώριο που δεν τους επέτρεψαν την συμπλήρωσή του.

Οι δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία να μην τους χορηγηθεί ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, φάνηκαν όμως θετικές στην διεξαγωγή της δεύτερης παρατήρησης.

Στην περίπτωση του δεύτερου δημοτικού σχολείου του δείγματος, όπου η μαθήτρια με ΕΕΑ είχε διαγνωσθεί με το σύνδρομο Asperger, για την διεξαγωγή της έρευνας προηγήθηκε μια πιο σύνθετη διαδικασία, συγκριτικά με αυτή των δύο άλλων σχολείων του δείγματος.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη επίσκεψη στον χώρο του δημοτικού σχολείου, υπήρξε αρχικά μια συνάντηση με την διευθύντρια, κατά την οποία έγινε κοινοποίηση στην υπεύθυνη του σχολείου για την πρόθεση διεξαγωγής μιας έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο, με αναφορά στο θέμα και τον σκοπό υλοποίησής της.

Για την επικύρωση αυτών των αναφορών έγινε επίδειξη της σχετικής άδειας που είχε εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθώς και της γραπτής εξουσιοδότησης από τον υπεύθυνο της έρευνας. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη άδεια είχε αποσταλεί και ηλεκτρονικά από το ίδιο το Υπουργείο με υπηρεσιακές διαδικασίες (όπως συνέβη και στην περίπτωση των δύο άλλων σχολείων).

Η στάση της διευθύντριας για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας δεν ήταν πολύ ενθαρρυντική, ωστόσο δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο υλοποίησής της, κάνοντας παραπομπή της ερευνήτριας στους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης, στην οποία φοιτούσε η μαθήτρια με τις ΕΕΑ.

Κατόπιν συζήτησης που πραγματοποιήθηκε με τους δύο εκπαιδευτικούς της τάξης και ενημέρωσής τους για το περιεχόμενο της έρευνας και της διαδικασίας υλοποίησής της ({α} χορήγηση ερωτηματολογίου και στους δύο εκπαιδευτικούς, δύο φορές, για την καταγραφή μιας δραστηριότητας που είχαν εφαρμόσει στο παρελθόν από οποιαδήποτε μαθησιακή περιοχή του Α.Π., {β} πραγματοποίηση δύο παρατηρήσεων κατά την υλοποίηση μιας διδασκαλίας από οποιαδήποτε μαθησιακή περιοχή του Α.Π. στην σχολική αίθουσα, σε χρονικό διάστημα μιας διδακτικής ώρας και {γ} το ενδεχόμενο πραγματοποίησης μιας εικοσάλεπτης συνέντευξης από τον κάθε εκπαιδευτικό της τάξης που υποστηριζόταν με παράλληλη στήριξη, σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία), ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς παράταση χρόνου για την έγκριση της, προκειμένου να υπάρξει σχετική ενημέρωση και των γονέων της μαθήτριας.



Με τηλεφωνική επικοινωνία που θα πραγματοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ερευνήτρια θα ενημερώνονταν για την απόφαση των γονέων, σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας. Για τον σκοπό αυτό, στο σχολείο παραχωρήθηκε το τηλέφωνο επικοινωνίας της ερευνήτριας, καθώς και φωτοαντίγραφο της άδειας και εξουσιοδότησης της έρευνας για να επίδειξη τους στους γονείς της μαθήτριας, κατά την επικοινωνία που θα είχαν με τους εκπαιδευτικούς της τάξης

Με την παρέλευση τριών ημερών πραγματοποιήθηκε ξανά επίσκεψη στο συγκεκριμένο σχολείο, για να υπάρξει ενημέρωση σχετικά με την έγκριση ή μη της έρευνας, δεδομένου ότι στο χρονικό αυτό διάστημα δεν δόθηκε κάποια απάντηση από το σχολείο, όπως αναμενόταν.

Σε αυτήν την επίσκεψη, ύστερα από συζήτηση που πραγματοποιήθηκε πάλι με την διευθύντρια του σχολείου, υπήρξε ενημέρωση ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί ακόμη η επικοινωνία και ενημέρωση των γονέων για την έρευνα, λόγω της μη παρεύρεσης των ιδίων στον χώρο του σχολείου, στο διάστημα που είχε παρέλθει.

Παράλληλα, ο διευθυντής του Δημοτικού σχολείου που συστεγάζονταν με το σχολείο στο οποίο απευθυνόταν η έρευνα, ανέφερε ότι από μια σύντομη συνάντηση των δύο εκπαιδευτικών της τάξης με την μητέρα της μαθήτριας στην οποία ο ίδιος ήταν παρών, εκείνη φάνηκε να είναι αρνητική για το κομμάτι της συνέντευξης που θα δίνονταν από την μαθήτρια κατά την διεξαγωγή της έρευνας.

Επειδή υπήρξε παρερμηνεία των πληροφοριών που είχαν δοθεί στους δύο εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας (η οποία και διευκρινίστηκε από την ερευνήτρια προς την υπεύθυνη του δημοτικού σχολείου), προτάθηκε από την ερευνήτρια να πραγματοποιηθεί μια συνάντηση με τη μητέρα της μαθήτριας για να υπάρξει σαφής ενημέρωσή της, σχετικά με το αντικείμενο μελέτης της έρευνας και του τρόπου διεξαγωγής της. Έτσι, δόθηκε από την διευθύντρια του σχολείου μια εκ νέου συνάντηση σε διάστημα δύο ημερών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σχετική ενημέρωση της μητέρας.

Παρά ταύτα, την επόμενη ημέρα η ειδική παιδαγωγός του σχολείου ήρθε σε τηλεφωνική επικοινωνία με την ερευνήτρια, κατά την οποία της ανακοίνωσε, την τελική έγκριση των γονέων της μαθήτριας με ΕΕΑ για την διεξαγωγή της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο.



## 5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Η Παρατήρηση και το Ερωτηματολόγιο ως Ερευνητικά Εργαλεία-Μία Σύντομη Ανασκόπηση

Στην παρούσα έρευνα, η πραγματοποίηση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων στηρίχτηκε στην χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, της παρατήρησης και του ερωτηματολογίου.

Αναφορικά με την πρώτη μεθοδολογική προσέγγιση, την παρατήρηση, διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την νατουραλιστική (Naturalistic observation) και την δομημένη (Structured observation) (Cherry, 2014)

Η πρώτη, αποτελεί την πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη ερευνητική μέθοδο στον τομέα της ψυχολογίας και των κοινωνικών επιστημών. Η νατουραλιστική παρατήρηση διαφέρει από την δομημένη, στο γεγονός ότι αναφέρεται στην παρατήρηση υποκειμένων ή της συμπεριφοράς τους, όπως ακριβώς αυτή εκδηλώνεται στον φυσικό τους χώρο, χωρίς προσπάθειες παρεμβάσεις εκ' μέρους του ερευνητή (Cherry, 2014).

Η παραπάνω διάκριση, αφορά το περιβάλλον στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί και την ευελιξία που μπορεί να έχει η διεξαγωγή μιας παρατήρησης στο πλαίσιο μια ερευνητικής διαδικασίας.

Ανάλογα όμως, με τον ρόλο που διαδραματίζει ο παρατηρητής στην διάρκεια διεξαγωγής μιας διαδικασίας παρατήρησης, η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση μπορεί να δεχθεί μία ακόμη διάκριση, την άμεση (direct observation) και την συμμετοχική παρατήρηση (participant observation).

Στην περίπτωση της άμεσης παρατήρησης, οι σημειώσεις που κρατάει ο ερευνητής κατά την διεξαγωγή της είναι εκτενείς. Η καταγραφή τους μπορεί να γίνει τόσο πριν τη διεξαγωγή της (τι σκοπεύω να παρατηρήσω), όσο και κατά την διάρκεια της (τι συμβαίνει) και μετά την ολοκλήρωσή της (ποια ήταν τα κύρια σημεία της παρατήρησής μου). Ο παρατηρητής προσπαθεί να καταγράψει το υπό μελέτη φαινόμενο, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται, επιδιώκοντας να κάνει όσο το δυνατόν πιο διακριτική την παρουσία του για να μην επηρεάσει την εξέλιξη του παρατηρήσιμου φαινομένου.

Ως προς το είδος των σημειώσεων που καταγράφει ο παρατηρητής κατά την παρατήρηση, δεν τίθεται κάποιο περιοριστικό πλαίσιο, αντίθετα υπάρχει μεγάλη ευελιξία, δεδομένου ότι σκοπός είναι αποκόμιση μιας γενικής εικόνας του φαινομένου που μελετάται κι όχι η συχνότητα εμφάνισής του, όπως συμβαίνει στην ποσοτική παρατήρηση (Παπαιωάννου κ.α., χ.χ.)

Η άμεση παρατήρηση παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από την συμμετοχική. Αρχικά, στην περίπτωση αυτή υιοθετείται μια πιο αποστασιοποιημένη προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου. Ο παρατηρητής δεν προσπαθεί να γίνει μέρος του πλαισίου που παρατηρεί, αλλά διατηρεί μια διακριτική παρουσία για να αποφευχθεί η επίδρασή της στην εξέλιξη των παρατηρήσιμων φαινομένων. Σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό αυτής της μορφής παρατήρησης είναι, ότι για την πραγματοποίησή της δεν απαιτείται μεγάλη διάρκεια, όπως συνήθως γίνεται στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης (Trochim, 2014).

Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχική παρατήρηση συνίσταται στη συμμετοχή του ερευνητή στα φαινόμενα τα οποία θέλει να παρατηρήσει, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσει ή να πλησιάσει την εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα (Παπαιωάννου κ.α., χ.χ.).

Η συμμετοχική παρατήρηση συχνά απαιτεί μήνες ή και χρόνια εντατικής εργασίας, γιατί ο παρατηρητής χρειάζεται να γίνει αποδεκτός, ως φυσικό μέρος της κουλτούρας που μελετά (Trochim, 2014). Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη αποδοχή και εξοικείωση των συμμετεχόντων με την παρουσία του ερευνητή, λειτουργώντας ευεργετικά στην εγκυρότητα των παρατηρήσιμων συμπεριφορών. (Παπαιωάννου κ.α., χ.χ. Paterson, Bottorff & Hewat, 2003). Η καλλιέργεια ενός κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης είναι απαραίτητη για να αποκαλύψουν οι συμμετέχοντες την παρασκηνιακή πραγματικότητα της εμπειρίας τους, που συνήθως αποκρύπτεται όταν διαδραματίζεται μπροστά σε μη οικεία γι' αυτούς πρόσωπα (Paterson et al, 2003).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο, το ερωτηματολόγιο, είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη συλλογή τυποποιημένων δεδομένων από μεγάλο αριθμό ανθρώπων (<http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/index.htm>).

Αποτελείται από μια σειρά ερωτημάτων ανοικτού ή κλειστού τύπου, ανάλογα με τον αν σκοπός της έρευνας είναι η μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης ενός φαινομένου (οπότε χρησιμοποιείται για την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων) ή η κατανόησή του.

Συνήθως χρησιμοποιείται για την συλλογή δεδομένων που αφορούν την άποψη μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων που στην περίπτωση των συνεντεύξεων ή των ομάδων εστίασης θα ήταν δύσκολο να εξεταστεί (<http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/index.htm>).

Στην περίπτωση των ερωτηματολογίων, τα ερωτήματα στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες είναι τα ίδια για όλους. Ακόμη, η παράθεση των ερωτημάτων στον καθένα, γίνεται με την ίδια σειρά και με τον ίδιο τρόπο, για να είναι δυνατή η συλλογή όμοιων πληροφοριών. Τα ερωτηματολόγια μπορούν να συμπληρωθούν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ή να ερωτηθούν οι συμμετέχοντες από τον ερευνητή με ένα δομημένο κι επίσημο τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση, η προκατάληψη του ερευνητή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Παρόλα αυτά όμως, το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου έναντι της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τον ίδιο τον συμμετέχοντα είναι ότι ο ερευνητής μπορεί να τον βοηθήσει στην περίπτωση που υπάρχουν κάποιες διφορούμενες ερωτήσεις ή εάν ο συμμετέχων συγχέεται με οποιοδήποτε τρόπο (<http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/index.htm>).

Υπάρχει, ωστόσο, και η περίπτωση τα ερωτηματολόγια να στέλνονται για συμπλήρωση στους συμμετέχοντες της έρευνας μέσω ταχυδρομείου. Στην περίπτωση που τα ερωτηματολόγια χορηγούνται με αυτόν τον τρόπο στο δείγμα, συμπληρώνονται από κάθε μέλος της ομάδας του δείγματος και επιστρέφονται στον ερευνητή σε μια καθορισμένη ημερομηνία και ώρα.

Ωστόσο κατά την χορήγηση ενός ερωτηματολογίου σε μια ομάδα ατόμων (π.χ. σε ένα σχολείο) με τον παραπάνω τρόπο, ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάσει εάν υπάρχει το ενδεχόμενο τα άτομα που την συνιστούν να επηρεαστούν μεταξύ τους, όσον αφορά τις απαντήσεις που θα δώσουν, κι αν τα επίπεδα συγκέντρωσης τους κατά την διάρκεια συμπλήρωσής του θα είναι κατάλληλα για το είδος των απαντήσεων τους.

Άλλοι δύο τρόποι χορήγησης ενός ερωτηματολογίου, μπορεί να είναι μέσω τηλεφώνου ή μέσω email, όπου ο ερωτών διατυπώνει τα ερωτήματα με μια ορισμένη σειρά στον ερωτώμενο, δια του τηλεφώνου στην πρώτη περίπτωση ή με την μορφή email στην δεύτερη, και ο δεύτερος απαντάει κάνοντας χρήση του ίδιου μέσου είτε επιλέγοντας μια από τις προεπιλεγμένες απαντήσεις (ερωτήματα κλειστού τύπου), είτε παραθέτοντας αναλυτικά την άποψη του για το καθένα από αυτά (ερωτήματα ανοικτού τύπου) (<http://libweb.surrey.ac.uk/library/skills/Introduction%20to%20Research%20and%20Managing%20Information%20Leicester/index.htm>).

Κάποια από τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ότι έχει μικρό κόστος και δεν απαιτεί μεγάλο κόπο από την πλευρά του ερευνητή, όσον αφορά την διαδικασία συλλογής πληροφοριών από ένα μεγάλο δείγμα, μιας και συχνά περιλαμβάνει συγκεκριμένες απαντήσεις που διευκολύνουν την παραπάνω διαδικασία.

Ωστόσο, η παράθεση συγκεκριμένων επιλογών, συνήθως περιορίζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Ένας ακόμη περιορισμός που τίθεται στην περίπτωση της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου είναι το γεγονός ότι απαιτεί την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης των ερωτήσεων από το δείγμα. Για τον παραπάνω λόγο, σε ορισμένες ομάδες συμμετεχόντων (π.χ. παιδιά προσχολικής ηλικίας), η χορήγηση ερωτηματολογίων δεν συνίσταται ως μια πρακτικά κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων.

Τέλος, όπως συμβαίνει και με άλλα είδη έρευνας, μια σημαντική δυσκολία που ανακύπτει κατά την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου αφορά το είδος και μορφή των ερωτημάτων που θα περιλαμβάνει (“Questionnaire”, n.d.).

Είναι προτιμότερο οι ερωτήσεις να αποτελούνται από απλές λέξεις (αποφυγή τεχνικών όρων, ορολογίας, και αργκό κ.α.) με συγκεκριμένη διατύπωση και απλή σύνταξη και να αποφεύγονται αυτές που έχουν διφορούμενη σημασία ή αναφέρονται σε γενικές και αφηρημένες έννοιες. Στόχος, δηλαδή είναι η διατύπωση των ερωτήσεων να βοηθά όλους τους συμμετέχοντες να τις ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο. Επιπλέον, θα πρέπει να αποφεύγονται ερωτήσεις που να ωθούν τους ερωτηθέντες προς μια απάντηση, ενώ η διατύπωση της ερώτησης θα πρέπει να αναφέρεται σε ένα πράγμα τη φορά και να μην είναι αρνητικά διατυπωμένη (Krosnick & Presser, 2010).

Όσον αφορά τη σειρά παρουσίασης των ερωτημάτων, καλό θα ήταν αυτά που τίθεται στη αρχή του ερωτηματολογίου να αναφέρουν το θέμα της έρευνας στους συμμετέχοντες με ρητό τρόπο και να είναι εύκολες και ευχάριστες στον ερωτώμενο,

ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα. Η σειρά παρουσίασης των ερωτήσεων θα πρέπει να ξεκινά από το γενικό και να καταλήγει στο ειδικό, ενώ αυτές που αναφέρονται στο ίδιο σχετικά θέμα θα πρέπει να παρουσιάζονται ομαδοποιημένες. Παράλληλα, η αναδιατύπωση των ερωτημάτων με διαφορετικούς τρόπους ενδείκνυται, για να εξεταστεί η εγκυρότητα της απάντησης των ερωτώμενων. Να σημειωθεί, ότι οι ερωτήσεις που θίγουν ευαίσθητα θέματα θα ήταν προτιμότερο να παρουσιάζονται προς το τέλος του ερωτηματολογίου (Krosnick & Presser, 2010).

## **5.2. Περιγραφή Των Ερευνητικών Εργαλείων Που Χρησιμοποιήθηκαν**

### **Πρώτο ερευνητικό εργαλείο**

Αναφορικά με το πρώτο εργαλείο συλλογής στοιχείων, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν αρχικά από μία φόρμα συμπλήρωσης των δημογραφικών στοιχείων του εκπαιδευτικού (γενικού ή ειδικού παιδαγωγού) και μια ξεχωριστή φόρμα για την συμπλήρωση των στοιχείων του παιδιού στο οποίο προσφερόταν η παράλληλη στήριξη. Το κύριο μέρος του εγγράφου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν, ήταν ένα σύνολο ανοικτών ερωτήσεων που αφορούσαν τα διάφορα στάδια υλοποίησης μιας δραστηριότητας που είχαν πραγματοποιήσει στο παρελθόν από οποιαδήποτε μαθησιακή περιοχή του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό αντίστοιχα.

Να σημειωθεί ότι στην περίπτωση των ειδικών παιδαγωγών, το έγγραφο που δόθηκε ήταν όμοιο με αυτό των γενικών παιδαγωγών με τη μόνη διαφορά ότι στο κύριο μέρος, τους ζητήθηκε να καταγράψουν ξεχωριστά την δραστηριότητα που υλοποιήθηκε από τον γενικό παιδαγωγό, από τις διαφοροποιήσεις που τυχόν είχαν πραγματοποιήσει οι ίδιοι σε αυτήν.

Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τον κάθε εκπαιδευτικό να συμπληρώσει τον τίτλο της δραστηριότητάς, τους στόχους της, τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποίησε κατά την υλοποίησή της, τις μεθόδους και τα επιμέρους στάδια υλοποίησής της (αφόρμηση, κυρίως πορεία, αξιολόγηση), έτσι όπως πραγματοποιήθηκαν. Επίσης, για το κάθε στάδιο της δραστηριότητας ζητούνταν από τον εκπαιδευτικό να καταγράψει κάποιο είδος διαφοροποίησης που έκανε για το παιδί



που δεχόταν παράλληλη στήριξη. Το τρίτο μέρος του εγγράφου αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός έπρεπε να απαντήσει συμπληρώνοντας σε μια πενταβάθμια κλίμακα τον βαθμό στον οποίο συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης (από τον αριθμό 1= Συμφωνώ απόλυτα, μέχρι το 5= Διαφωνώ απόλυτα). Να σημειωθεί ότι το είδος των προτάσεων διακρίνονταν σε τρεις κατηγορίες από τις οποίες η πρώτη αναφερόταν στην ευκολία χρήσης της διαφοροποιημένης δραστηριότητας, η δεύτερη στον βαθμό στον οποίο η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε ήταν όμοια ή διαφορετική για τον μαθητή με ΕΕΑ, ενώ η τρίτη υποκατηγορία αναφερόταν στο πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

### **Δεύτερο ερευνητικό εργαλείο**

Αναφορικά με την παρατήρηση που αποτέλεσε τον δεύτερο τρόπο συλλογής δεδομένων, αυτή πραγματοποιήθηκε και στα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (δύο δημοτικά κι ένα νηπιαγωγείο).

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στον φυσικό χώρο του κάθε σχολείου. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δύο παρατηρήσεις σε κάθε ένα από τα σχολεία, με μία εβδομάδα χρονικής απόστασης η μία παρακολούθηση από την άλλη. Στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων η παρατήρηση της διδασκαλίας των δύο εκπαιδευτικών έγινε σε διάστημα δύο διδακτικών ωρών (στο μάθημα της Γλώσσας), ενώ στην περίπτωση του νηπιαγωγείου η παρατήρηση διήρκεσε τόσο όσο και το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου σε δραστηριότητες από τις ενότητες Παιδί και Γλώσσα και Παιδί και Φυσικό περιβάλλον.

Για την διευκόλυνση της διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε μια κλείδα παρατήρησης που καθοδηγούσε την ερευνήτρια σχετικά με το αντικείμενο που θα έπρεπε να παρατηρηθεί.

Αναλυτικότερα, στην κλείδα παρατήρησης ζητούνταν καταγραφή του τρόπου πραγματοποίησης της αφόρμησης για όλους τους μαθητές και τυχόν διαφοροποιήσεις που έγιναν για το παιδί με ΕΕΑ, της διαδικασίας υλοποίησης του κυρίως μέρους της δραστηριότητας και παρουσίασης της νέας γνώσης, τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και για τον/την μαθητή/τρια με ΕΕΑ, αν υπήρξε εργασία σε ομάδες και το



αντικείμενο της εργασίας τους, αν έγινε αξιολόγηση της δραστηριότητας και πως αυτή πραγματοποιήθηκε για την ομάδα των μαθητών και για το παιδί με ΕΕΑ.

Ακόμη, στο τελευταίο μέρος του εγγράφου, συμπεριλαμβάνονταν δεκαπέντε ερωτήσεις στις οποίες η ερευνήτρια έπρεπε να απαντήσει επιλέγοντας σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1 (συμφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (διαφωνώ απόλυτα), τον βαθμό στον οποίο το περιεχόμενο της κάθε πρότασης συμφωνούσε με τα παρατηρήσιμα δεδομένα. Να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο των προτάσεων διακρίνονταν σε δύο κατηγορίες από τις οποίες, η μια αφορούσε τον βαθμό διαφοροποίησης της δραστηριότητας για τον μαθητή με ΕΕΑ και η άλλη τον βαθμό προσαρμογής της στις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονταν στην πρώτη κατηγορία αναφέρονταν στο αν: οι στόχοι που τέθηκαν για την πρώτη δραστηριότητα ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών, αν η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ, αν ο χρόνος που δόθηκε στο μαθητή να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος με των υπόλοιπων μαθητών της τάξης, αν η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ, αν τα υλικά που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ, αν οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) ήταν ίδιες για το μαθητή με ΕΕΑ και αν οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδιες με των υπόλοιπων μαθητών.

Τα ερωτήματα που συμπεριλαμβάνονταν στην δεύτερη κατηγορία αφορούσαν το αν οι στόχοι της δραστηριότητας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ, αν το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ΕΕΑ, αν η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ΕΕΑ, αν δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ, αν ο χρόνος που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος, αν η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη, αν τα υλικά που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ και αν οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συλλογή των δεδομένων που πραγματοποιήθηκε τόσο μέσω των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων, όσο και μέσω των παρατηρήσεων που διεξήχθησαν από την ερευνήτρια στο φυσικό χώρο των σχολείων. Η παράθεση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί γίνεται αρχικά ανά περίπτωση σχολείου σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τα έγγραφα που συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και κατόπιν από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο καθένα από τα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την χρήση του πρώτου ερευνητικού εργαλείου, το οποίο ήταν ένα έγγραφο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής στα δύο από τα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα για να συμπληρώσουν, ήταν τα ακόλουθα:

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση του Δημοτικού σχολείου οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι στόχοι που έθεσαν στην πρώτη δραστηριότητα που κατέγραψαν, με τίτλο «Μετρώ και εκφράζω το μήκος» ήταν κοινοί τόσο για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, όσο και για την μαθήτριά με ΕΕΑ: «*Να μετατρέπουν τις μονάδες μέτρησης μήκους*». Αναφορικά με το είδος των εποπτικών μέσων και υλικών που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της δραστηριότητας, και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αυτά ήταν τα ίδια για όλους τους μαθητές (γαλλικό μέτρο, πίνακας), όπως επίσης και οι μέθοδοι διδασκαλίας (συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση).

Σχετικά με τον δομή της δραστηριότητας και την πορεία υλοποίησής της, και οι δύο εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι δεν υπήρξε κάποιας μορφής διαφοροποίηση τόσο για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, όσο και για την μαθήτριά με ΕΕΑ. Πιο αναλυτικά, ο γενικός εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η αφόρμηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η παρουσίαση ενός γαλλικού μέτρου που ο ίδιος είχε φέρει στην τάξη εξηγώντας στους μαθητές του τι είναι τα μέτρα, τα εκατοστά και τα χιλιοστά.

Στο κύριο μέρος της δραστηριότητας, ο γενικός εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μέτρησε μαζί με τα παιδιά, κάνοντας χρήση του μέτρου, διάφορα αντικείμενα που υπήρχαν μέσα στην τάξη, εξηγώντας τους την αντιστοιχία μεταξύ μέτρων, δεκατόμετρων, εκατοστών και χιλιοστών (π.χ.: 1 μέτρο = 10 δεκατόμετρα = 100 εκατοστόμετρα = 1000 χιλιοστόμετρα). Στην συνέχεια, εκπαιδευτικοί και παιδιά προέβησαν στην σύγκριση του μήκους όλων των αντικειμένων που είχαν μετρήσει, εξηγώντας στο σημείο αυτό ο γενικός εκπαιδευτικός στους μαθητές την ανάγκη να βρίσκεται το μήκος όλων των αντικειμένων στην ίδια μονάδα μέτρησης για να είναι δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση. Με βάση την παραπάνω διευκρίνηση, ο εκπαιδευτικός προχώρησε στην παρουσίαση του τρόπου μετατροπής των μονάδων μέτρησης μήκους δείχνοντας στα παιδιά έναν βοηθητικό πίνακα και εξηγώντας την διαδικασία μετατροπής βάσει αυτού.

Η Ε.Ε. με την σειρά της, δεν ανέφερε κάποια διαφοροποίηση/τροποποίηση που έκανε στην διάρκεια αυτής της δραστηριότητας ή κάποια επιπλέον μέθοδο/τεχνική που ακολούθησε για να διευκολύνει την μαθήτριά με ΕΕΑ στην επίτευξη του στόχου που είχε τεθεί από την συγκεκριμένη περιοχή του Α.Π.

Οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι το στάδιο της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές, μέσω της χορήγησης και επίλυσης φύλλων εργασίας τόσο στην τάξη όσο και ως άσκηση για το σπίτι, αλλά και με επίλυση σχετικών ασκήσεων στον πίνακα της τάξης.

Οι ίδιες απαντήσεις δόθηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς και στην δεύτερη δραστηριότητα που κατέγραψαν με τίτλο: «Να γράφουμε και να στέλνουμε ηλεκτρονικό μήνυμα». Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στόχος της δραστηριότητας ήταν τα παιδιά να μάθουν «Να γράφουν και να στέλνουν ηλεκτρονικό μήνυμα», χωρίς να υπάρχει κάποιος ειδικότερος στόχος για τη μαθήτριά με ΕΕΑ. Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για χάρη της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν τα ίδια για όλους τους μαθητές της τάξης (σταθερός και φορητός Η/Υ), ενώ η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε για όλα τα παιδιά ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.

Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας, οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αφόρμηση αποτέλεσε για όλους τους μαθητές μια συζήτηση σχετικά με το τι είναι ένα ηλεκτρονικό μήνυμα. Στην κυρίως πορεία της δραστηριότητας αναφέρθηκε ότι οι μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, κάθε μια από τις οποίες εργάστηκε σε μια διαφορετική αίθουσα και υπό την επίβλεψη του ενός από τους δύο

εκπαιδευτικούς. Στην αίθουσα του σχολείου με τους Η/Υ, ο γενικός εκπαιδευτικός μαζί με την μια ομάδα παιδιών εργάστηκαν σε ένα σταθερό υπολογιστή, ενώ μέσα στην τάξη η ειδική εκπαιδευτικός με την δεύτερη ομάδα εργάστηκαν σε ένα φορητό υπολογιστή που είχαν φέρει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για χάρη της δραστηριότητας. Για το παιδί με ΕΕΑ δεν αναφέρθηκε κάποια διαφοροποίηση όσον αφορά τον τρόπο συμμετοχής του στην δραστηριότητα, το μόνο σχόλιο που καταγράφηκε από την ειδική παιδαγωγό ήταν ότι *«συμμετείχε όπως όλοι οι άλλοι μαθητές»*.

Οι δύο εκπαιδευτικοί παρουσίασαν αρχικά στην ομάδα του τον τρόπο με τον οποίο ο χρήστης μπορεί να εισαχθεί στο email και στη συνέχεια, έδειξαν βήμα- βήμα τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται και στέλνεται ένα email, ανταλλάσσοντας μεταξύ τους ηλεκτρονικά μηνύματα. Οι μαθητές στο στάδιο αυτό ήταν απλοί παρατηρητές της διαδικασίας, ενώ στη συνέχεια, με την βοήθεια των εκπαιδευτικών, επιχείρησαν να στείλουν με τη σειρά ο καθένας τους το δικό τους email.

Και στο στάδιο της αξιολόγησης δεν αναφέρθηκε κάποια μορφή διαφοροποίησης από τους δύο εκπαιδευτικούς ούτε για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, ούτε για την μαθήτριά με ΕΕΑ. Όλα τα παιδιά χωρίς καμιά εξαίρεση έστειλαν με την παρότρυνση του γενικού εκπαιδευτικού ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στον ηλεκτρονικό λογαριασμό της ειδικής παιδαγωγού.

Στην δεύτερη περίπτωση του νηπιαγωγείου, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, παρατηρήθηκε ότι στην δραστηριότητα με τίτλο: *«Ο λαγός και η χελώνα σε εικόνες»*, υπήρξε διαφοροποίηση των στόχων για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης από το παιδί με ΕΕΑ, όσον αφορά τον βαθμό δυσκολίας κατά την εκτέλεση παρόμοιων ενεργειών, όπως ήταν στην προκειμένη περίπτωση, η προφορική αναπαραγωγή του παραμυθιού και η τοποθέτηση εικόνων με κριτήριο την μαθησιακή τους ετοιμότητα.

Πιο συγκεκριμένα στην δραστηριότητα αυτή, οι στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης ήταν: *«Να διηγηθούν την ιστορία του λαγού και της χελώνας, αφού πρώτα την ακούσουν»* και *«Να τοποθετήσουν εικόνες από τον μύθο στη σωστή χρονική σειρά»*, ενώ για τον μαθητή με ΕΕΑ η γενική εκπαιδευτικός ανέφερε ότι οι στόχοι ήταν: *«Να κατανοήσει την πλοκή της ιστορίας»*, *«Να πει όπως μπορεί λέξεις από την ιστορία»* και *«Να περιεργαστεί εικόνες από την ιστορία και να τις τοποθετήσει όπως μπορεί»*. Για την ίδια δραστηριότητα η Ε.Ε. ανέφερε ως ειδικούς στόχους για τον μαθητή με ΕΕΑ *«Να κατανοήσει την αφηγηματική δομή της ιστορίας»*



και να αναπαραγάγει λόγο στο βαθμό που το παιδί μπορεί» και «Να τοποθετήσει εικόνες από την ιστορία όπως μπορεί».

Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για χάρη της δραστηριότητας ήταν το παραμύθι «Ο λαγός και η χελώνα» και οι σχετικές με το παραμύθι κάρτες με εικόνες, τα οποία ήταν κοινά για όλους τους μαθητές, χωρίς να αναφέρεται κάποιο επιπλέον μέσο ή υλικό για τον μαθητή με ΕΕΑ από τους δύο εκπαιδευτικούς.

Διαφοροποίηση ακόμη αναφέρθηκε και στις μεθόδους διεξαγωγής της δραστηριότητας. Πιο αναλυτικά, οι μέθοδοι που αναφέρθηκαν για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης από τις δύο εκπαιδευτικούς ήταν η αφήγηση, η συζήτηση-ερωταπαντήσεις, η παρατήρηση, η ατομική εργασία και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ενώ για το παιδί με ΕΕΑ αναφέρθηκε ως επιπρόσθετη μέθοδος η εξατομικευμένη διδασκαλία.

Ως κοινή αφορμή της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η αφήγηση του παραμυθιού «Ο λαγός και η χελώνα» από την γενική εκπαιδευτικό, κατά την αφήγηση του οποίου η ίδια έδειχνε στα παιδιά τις αντίστοιχες εικόνες του. Στην κυρίως πορεία της δραστηριότητας η νηπιαγωγός ανέφερε ότι ζήτησε από τα παιδιά να επαναφηγηθούν την ιστορία σε συνεργασία, το ένα παιδί μετά το άλλο, λειτουργώντας συμπληρωματικά μεταξύ τους. Έπειτα, τους έδειξε κάρτες με τα βασικά σημεία της ιστορίας για να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονική σειρά (πρώτα μόνο τους και αν χρειαζόταν με τη βοήθεια των συμμαθητών τους)

Για τον μαθητή με ΕΕΑ, η γενική παιδαγωγός ανέφερε ότι με τη παρότρυνση της ειδικής παιδαγωγού έγινε προσπάθεια να εστιάσει ο μαθητής το βλέμμα του όσο μπορούσε στις εικόνες της ιστορίας κατά την αφήγησή της. Στην συνέχεια, ο μαθητής με τις ΕΕΑ κλήθηκε με τη βοήθειά της Ε.Ε. να επαναλάβει κάποιες λέξεις από την ιστορία, βλέποντας τις κάρτες με τις εικόνες από τα κυριότερα σημεία της, που του δόθηκαν. Η Ε.Ε. από την πλευρά της δεν έκανε ακριβή αναφορά στις πρακτικές που εφάρμοσε στην διάρκεια της δραστηριότητας για τον μαθητή με ΕΕΑ. Το μόνο πράγμα για το οποίο έκανε λόγο ήταν η εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας για τον συγκεκριμένο μαθητή.

Το στάδιο της αξιολόγησης διαφοροποιήθηκε επίσης για τον μαθητή με ΕΕΑ. Η γενική παιδαγωγός ανέφερε ότι στην περίπτωση των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, δόθηκε στα παιδιά μια σελίδα με φωτοτυπημένες εικόνες με τα βασικότερα σημεία της ιστορίας. Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν στο τετραγωνάκι

που υπήρχε κάτω από κάθε εικόνα, τον σωστό αριθμό από το 1 έως το 4, όσες ήταν και οι εικόνες, δηλώνοντας έτσι την διαδοχή τους με την σωστή χρονική σειρά. Στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ, δόθηκε η ίδια σελίδα δίνοντας όμως περισσότερο έμφαση στο να πει όπως μπορεί την ιστορία ή λέξεις από αυτήν με την βοήθεια των εικόνων, παρά στο να τις τοποθετήσει στη σωστή χρονική σειρά.

Στην δεύτερη καταγραφή δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκε από τις παιδαγωγούς του νηπιαγωγείου, η κάθε εκπαιδευτικός κατέγραψε μια διαφορετική δραστηριότητα.

Αναφορικά με την δραστηριότητα που κατέγραψε η γενική εκπαιδευτικός με τίτλο: «Η εκμάθηση της έννοιας του αριθμού 9» από την μαθησιακή περιοχή Μαθηματικά, αναφέρθηκε ότι οι στόχοι για τους μαθητές ήταν κοινοί για όλους (για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης οι στόχοι ήταν: «*Να μετρήσουν ως το 9*», « *Να αναγνωρίσουν τον αριθμό 9*» και «*Να μάθουν να γράφουν τον αριθμό 9*» και για το μαθητή με ΕΕΑ: «*Να μετρήσει ως το 9*», «*Να αναγνωρίζει τον αριθμό 9*», «*Να μάθει να (αντί-)γράφει τον αριθμό 9*».

Διαφοροποίηση ακόμη φαίνεται ότι πραγματοποιήθηκε όσον αφορά τα εποπτικά μέσα και υλικά. Όπως αναφέρθηκε στην περίπτωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά χρησιμοποίησαν για χάρη της δραστηριότητας τα δάχτυλά τους, τουβλάκια, μαρκαδόρους, καθώς και το σώμα των ίδιων των συμμαθητών τους.

Στην περίπτωση ωστόσο του μαθητή με ΕΕΑ, η νηπιαγωγός επισήμανε ότι χρησιμοποιήθηκαν πλαστικά ζωάκια ως υλικό για την συγκεκριμένη δραστηριότητα, με κριτήριο την ιδιαίτερη προτίμηση που ο μαθητής έδειχνε σε αυτά και κάρτες με αριθμούς. Να σημειωθεί ωστόσο, ότι κατά την παρουσίαση του τρόπου διεξαγωγής της συγκεκριμένης δραστηριότητας από την γενική εκπαιδευτικό, δεν έγινε αναφορά στο ένα από τα δύο διαφοροποιημένα υλικά που επιλέχθηκαν για τον μαθητή με ΕΕΑ (πλαστικά ζωάκια), ούτε στον τρόπο με τον οποίο αυτό αξιοποιήθηκε από τον μαθητή. Στην περιγραφή της διαδικασίας που ακολούθησε ο μαθητής με ΕΕΑ στην συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθηματικών γίνεται αναφορά στην χρήση υλικών, όμοιων με αυτά που αναφέρθηκαν και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης: «*Στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ, η Γ.Ε. ζήτησε από τον μαθητή, στο στάδιο της αφόρμησης, να μετρήσει κι αυτός τους συμμαθητές του, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Έπειτα, κλήθηκε να φέρει κι εκείνος εννιά τουβλάκια, να τα τοποθετήσει μπροστά του και να τα μετρήσει. Στο τέλος της δραστηριότητας, ο μαθητής εργάστηκε*



στο ίδιο φύλλο εργασίας, στο οποίο εργάστηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, έχοντας την βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης».

Οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν διαφοροποιήθηκαν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς η γενική παιδαγωγός ανέφερε ότι για όλους τους μαθητές εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης, των ερωταπαντήσεων, της ομαδοσυνεργατικής και της ατομικής εργασίας.

Αφόρμηση της δραστηριότητας αποτέλεσε ο αριθμός τω ίδιων των μαθητών που ήταν παρόντες στο νηπιαγωγείο την ημέρα υλοποίησης της δραστηριότητας και ήταν εννιά στον σύνολό τους. Η νηπιαγωγός ζήτησε σε ένα από τα παιδιά να μετρήσει το πλήθος των συμμαθητών του, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του, και να σημειώσει τον αριθμό τους «9» πάνω σε ένα χαρτί. Στην συνέχεια, ζήτησε από κάποιους άλλους μαθητές να μετρήσουν το πλήθος των αγοριών και των κοριτσιών αντίστοιχα και να σημειώσουν τον ανάλογο αριθμό τους πάνω στο ίδιο χαρτί, κάνοντας την πρόσθεση για να σχηματιστεί ο αριθμός «9».

Κατά την υλοποίηση του κύριου μέρους της δραστηριότητας, επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε κάποια διαφοροποίηση. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ζητήθηκε από ένα παιδί να φέρει 9 τουβλάκια και να τα μετρήσει, καθώς τα τοποθετούσε μπροστά του. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και με μαρκαδόρους και με τα δάχτυλα των παιδιών. Έπειτα, η ομάδα των παιδιών μαζί με τη νηπιαγωγό είπαν ένα τραγούδι για το 9, ενώ στο τέλος τους δόθηκε ένα φύλλο εργασίας για την εμπέδωση τόσο της αναγνώρισης όσο και της γραφής του αριθμού «9».

Στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ, η γενική εκπαιδευτικός, ανέφερε, επίσης, ότι στο στάδιο της αφόρμησης του ζητήθηκε να μετρήσει κι αυτός τους συμμαθητές του, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του. Έπειτα κλήθηκε να φέρει κι εκείνος εννιά τουβλάκια, να τα τοποθετήσει μπροστά του και να τα μετρήσει, όπως συνέβη και στην περίπτωση των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης. Στο τέλος της δραστηριότητας, ο μαθητής εργάστηκε στο ίδιο φύλλο εργασίας έχοντας την βοήθεια της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης.

Τέλος, στο στάδιο της αξιολόγησης της δραστηριότητας, η γενική εκπαιδευτικός ανέφερε ότι έγιναν κάποιες διαφοροποιήσεις στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Ως αξιολόγηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης αναφέρθηκε ότι αποτέλεσε η διαδικασία που προηγήθηκε με τα τουβλάκια κατά την οποία τα παιδιά τόσο με την χρήση του υλικού αυτού, όσο και με τη βοήθεια των δακτύλων

τους, έκαναν αριθμητικές πράξεις (πρόσθεση –αφαίρεση) είτε για να συνθέσουν τον αριθμό «9», είτε για να αφαιρέσουν έναν αριθμό από αυτόν για να βρουν το υπόλοιπό του.

Στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ η αξιολόγηση έγινε μέσα από καρτέλες με αριθμούς από το 1 έως το 9 που του δόθηκαν, προκειμένου ο μαθητής να αναγνωρίσει τον αριθμό «9», αλλά και μέσω του οικοδομικού υλικού, προκειμένου να μετρήσει εννιά τουβλάκια.

Στην περίπτωση της δραστηριότητας που κατέγραψε η Ε.Ε. με τίτλο: «Αναγνώριση και γραφή του γράμματος “Γ”, “γ”» από την μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας (Γραφή), οι στόχοι για τους μαθητές διαφοροποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, ο στόχος που τέθηκε για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης ήταν *«Η αναγνώριση και η γραφή του γράμματος “Γ” και “ γ”»*. Για τον μαθητή με ΕΕΑ η Ε.Ε. ανέφερε ότι στόχος ήταν κυρίως η αντιγραφή του γράμματος “Γ, γ” και όχι τόσο η αναγνώριση του. Ο λόγος για τον οποίο δεν τέθηκε ο στόχος της αναγνώρισης στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή ήταν γιατί, όπως εξηγεί η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης *«είχε προηγηθεί η διδασκαλία πολλών γραμμάτων σε σύντομο χρονικό διάστημα και ήταν δύσκολο για τον μαθητή να τα ξεχωρίζει»*.

Τα εποπτικά μέσα και υλικά διαφοροποιήθηκαν για τον μαθητή με ΕΕΑ από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, καθώς όπως αναφέρθηκε από την παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης, για τον πρώτο χρησιμοποιήθηκε παράλληλα με τα κοινά υλικά (φύλλο εργασίας, χαρτί του μέτρου) και χαρτί Α4 στο οποίο ήταν γραμμένη μια λέξη από «γ», την οποία ο μαθητής έπρεπε να αντιγράψει, ενώ για την ίδια διαδικασία, στην περίπτωση των υπόλοιπων μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ένας πίνακας πάνω στον οποίο γράφτηκε η ίδια λέξη και τον οποίο έπρεπε να συμβουλευτούν από κοινού όλα τα παιδιά για να την αντιγράψουν στο δικό τους χαρτί.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας στην περίπτωση της αναγνώρισης γραμμάτων ήταν η ομαδοσυνεργατική και στην περίπτωση της αντιγραφής γραμμάτων η ατομική εργασία. Ειδικά για τον μαθητή με ΕΕΑ, η Ε.Ε. ανέφερε ότι όσον αφορά την μέθοδο διδασκαλίας, *«επειδή ο μαθητής μπορεί να αντιγράψει γράμματα, αλλά δεν μπορεί να θυμηθεί ποια είναι, η αναγνώριση των γραμμάτων από μια λέξη που ειπώθηκε από την νηπιαγωγό και συμπεριελάμβανε το γράμμα «Γ-γ» ως πρώτο γράμμα της λέξης, έγινε πρώτα ομαδικά (όλα τα παιδιά μαζί) και στη συνέχεια έγινε ατομικά για τον μαθητή, με επανάληψη της ίδιας διαδικασίας αρκετές φορές για εμπέδωση»*.

Στο κυρίως μέρος της δραστηριότητας, δεν σημειώθηκε κάποια διαφοροποίηση. Η ειδική παιδαγωγός ανέφερε ότι η νηπιαγωγός έγραψε σε ένα χαρτί τη λέξη «γάτα» με κεφαλαία και πεζά γράμματα και στην συνέχεια ζήτησε από όλα τα παιδιά να αναγνωρίσουν ένα- ένα όλα τα γράμματα της λέξης. Στην συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν ατομικά σε ένα χαρτί την ίδια λέξη με πεζά και κεφαλαία γράμματα, αντιγράφοντας την από έναν πίνακα. Για τον μαθητή με ΕΕΑ η γραφή της λέξης «γάτα και «ΓΑΤΑ», όπως αναφέρθηκε, έγινε μέσω της αντιγραφής της από ένα χαρτί που είχε μπροστά του στο τραπέζακι κι όχι από τον πίνακα. Την ίδια λέξη έγραψε κατόπιν, ο μαθητής και σε χαρτί του μέτρου με αντιγραφή, ένα προς ένα, των γραμμάτων της λέξης.

Για το στάδιο της αξιολόγησης δεν καταγράφηκε κάποια πληροφορία ούτε όσον αφορά τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, ούτε για τον μαθητή με ΕΕΑ. Το μόνο που σημειώθηκε ως σχόλιο της ειδική παιδαγωγό για τον μαθητή με ΕΕΑ ήταν, ότι χρειάζεται να γίνει περισσότερο εξατομικευμένη εργασία μαζί του για την αναγνώριση και την αντιγραφή των γραμμάτων που έχει διδαχθεί, καθώς και για την βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης στην οποία παρουσιάζει σημαντική αδυναμία.

Εκτός από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα ποιοτικά δεδομένα που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί των δύο από τα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω του έγγραφου που τους δόθηκε παρατίθενται και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που υπήρχαν στο τέλος του και στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν επιλέγοντας σε μια πενταβάθμια κλίμακα από το ένα1 μέχρι το 5 το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο της κάθε μιας από αυτές. Επειδή το περιεχόμενο των προτάσεων ήταν χωρισμένο σε τρεις κατηγορίες, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο θα παρατεθούν ανά κατηγορία ερωτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την *ευκολία στην χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας*, οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού και στις δύο δραστηριότητες που κατέγραψαν, δεν έδωσαν κάποια απάντηση, καθώς όπως επισήμανε η ειδική παιδαγωγός η ίδια *«δεν προβαίνει σε κάποιου τύπου διαφοροποίηση του Α.Π. για την μαθήτρια με ΕΕΑ, όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι. Η δασκάλα της Π.Σ. επικεντρώνεται στα προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως στο κοινωνικό κομμάτι, κοινωνικές συναναστροφές με τους συμμαθητές»*.

Αναφορικά με το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που σχετιζόταν με το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα των μαθητών της τάξης για τον μαθητή με ΕΕΑ, και οι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι και στις δύο δραστηριότητες που κατέγραψαν δεν πραγματοποίησαν κάποια διαφοροποίηση για την μαθήτρια με ΕΕΑ.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την καταλληλότητα προσαρμογής της διαφοροποιημένης δραστηριότητας που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ, οι δύο εκπαιδευτικοί επίσης δεν έδωσαν κάποια απάντηση στις δραστηριότητες που κατέγραψαν, για τον ίδιο λόγο που αναφέρθηκε και προηγουμένως.

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, όσον αφορά την πρώτη δραστηριότητα που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί και οι δύο αναφέρουν ότι οι διαφοροποιήσεις που σχεδίασαν ήταν εύκολο να εφαρμοστούν. Σχετικά με το πόσο όμοια ή διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για τον μαθητή με ΕΕΑ, η γενική παιδαγωγός εξέφρασε κάποιες επιφυλάξεις, χωρίς να αναφέρει με σιγουριά αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης πρότασης. Στην ίδια ερώτηση η ειδική παιδαγωγός ανέφερε ότι η δραστηριότητα που εφαρμόστηκε για τον μαθητή με ΕΕΑ ήταν όμοια με αυτή των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Τέλος, και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πρώτη δραστηριότητα που κατέγραψαν ήταν καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

Αναφορικά με την δεύτερη δραστηριότητα που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου και οι δύο ανέφεραν ότι και σε αυτήν την περίπτωση δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης δραστηριότητας. Επίσης, και οι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η δραστηριότητα που εφάρμοσαν για τον μαθητή με ΕΕΑ κατά κύριο λόγο ήταν ίδια με αυτήν που εφαρμόστηκε και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Τέλος, οι δύο εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η δραστηριότητα που εφάρμοσαν ήταν αρκετά καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την δεύτερη ερευνητική μέθοδο, την παρατήρηση που διενεργήθηκε και στα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτά παραθέτονται επίσης ανά περίπτωση σχολείου.



Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο ένα από τα δύο δημοτικά σχολεία που πήραν μέρος στην έρευνα, αναφορικά με την εφαρμογή ή μη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ήταν ότι οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνταν για τους μαθητές της τάξης ήταν λίγες. Όσον αφορά τον μαθητή με ΕΕΑ, διαπιστώθηκε ότι αυτός δεχόταν συνεχώς εξατομικευμένη διδασκαλία από την ειδική παιδαγωγό, στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο που διδάσκονταν και οι συμμαθητές του, με πολύ λίγες περιπτώσεις συμμετοχής στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι όπως αυτή υλοποιούνταν από την δασκάλα της γενικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση αυτού του μαθητή, οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν, δεν αφορούσαν το μαθησιακό περιεχόμενο ή την ποσότητα των εργασιών που έπρεπε να υλοποιήσει, αλλά κυρίως εστιάστηκαν στην εφαρμογή κάποιων τεχνικών από την πλευρά της ειδικής παιδαγωγού, που διευκόλυναν τον μαθητή στην αποτελεσματικότερη εκτέλεση ενός έργου. Για παράδειγμα, κατά την υπαγόρευση της ορθογραφίας, στην πρώτη παρατήρηση που διενεργήθηκε, η ειδική παιδαγωγός συλλάβιζε στον μαθητή κάποιες από τις λέξεις για να μπορεί εκείνος να αναληφθεί την διαδοχή των γραμμάτων που τις συνέθεταν (κυρίως όταν η λέξη αποτελούνταν από δύο ή περισσότερα σύμφωνα στην σειρά). Παράλληλα, ύψωνε τον τόνο της φωνής της κατά την εκφορά των λέξεων, ώστε να τον βοηθήσει με τον τονισμό τους.

Κάποιες μάλιστα, φορές σύμφωνα με τις καταγραφές από την δεύτερη παρατήρηση που έγινε στο ίδιο σχολείο, η ειδική παιδαγωγός επαναλάμβανε αρκετές φορές στο μαθητή, λέξεις από την ορθογραφία που είχε στο μάθημα της ημέρας ή του επεσήμανε άμεσα τα ορθογραφικά του λάθη, για να τα διορθώσει.

Στην περίπτωση επίσης του μαθητή με ΕΕΑ, παρατηρήθηκε, μία μόνο φορά, η χρήση διαφορετικού λεξιλογίου κατά την υπαγόρευση ενός σημείου της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη παρατήρηση που έγινε στην συγκεκριμένη τάξη, επειδή το είδος του κειμένου που έγραφαν οι μαθητές για ορθογραφία ήταν μία πρόσκληση που περιλάμβανε και την ώρα πραγματοποίησης του γεγονότος στο οποίο αναφέρονταν, η ειδική παιδαγωγός διατύπωσε στον μαθητή με ΕΕΑ την ώρα «έντεκα προ μεσημβρίας», χρησιμοποιώντας την συντομογραφία «π.μ.», όπως αναγραφόταν και στο σχολικό βιβλίο, σε αντίθεση με την γενική

παιδαγωγό, η οποία αποκωδικοποίησε την συντομογραφία αυτή διατυπώνοντας την στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης με την φράση: «προ μεσημβρίας».

Μία ακόμη τεχνική που εφάρμοσε η ειδική παιδαγωγός και στις δύο παρατηρήσεις που έγιναν, στην διαδικασία της ανάγνωσης του ημερήσιου μαθήματος στο μάθημα της Γλώσσας από τον μαθητή με ΕΕΑ, ήταν να του υποδεικνύει με το δάκτυλό της, την σειρά στην οποία εκείνος διάβαζε κάθε φορά, προκειμένου να τον καθοδηγεί στην διάρκεια αυτής της διαδικασίας. Να σημειωθεί ότι η έκταση και το περιεχόμενο τόσο της ορθογραφίας, όσο και του κειμένου ανάγνωσης δεν διαφοροποιήθηκε για τον μαθητή με ΕΕΑ.

Επίσης, στην περίπτωση του ίδιου μαθητή παρέχονταν από την ειδική παιδαγωγό χρόνος, προκειμένου να ασχοληθεί με μια αγαπημένη του δραστηριότητα, σαν ένα είδος μικρού διαλείμματος, για να ξεκουράζεται από την συνεχή διαδικασία επίλυσης ασκήσεων. Για παράδειγμα, κατά την πρώτη παρατήρηση, η ειδική παιδαγωγός διέθεσε στον μαθητή χρόνο από την διδακτική ώρα, για να παίξει μαζί του με τις γόμες του, ενώ στην δεύτερη παρατήρηση, του παραχωρήθηκε χρόνος για να ζωγραφίσει.

Στην περίπτωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, ατά την υπαγόρευση της ορθογραφίας από την γενική εκπαιδευτικό προς τους μαθητές της τάξης και κατά την ανάγνωση του μαθήματος της ημέρας στο μάθημα της Γλώσσας, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ήταν μικρές.

Αναλυτικότερα, η γενική παιδαγωγός κατά την υπαγόρευση της ορθογραφίας προς τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, επαναλάμβανε αρκετές φορές σε κάποια από τα παιδιά την ίδια πρόταση, ώστε να την γράψουν στο τετράδιο τους.

Κατά την ανάγνωση του μαθήματος από τους μαθητές της τάξης, όλα τα παιδιά διάβασαν ίσης έκτασης κείμενο στο μάθημα της Γλώσσας. Ωστόσο, μια μορφή διαφοροποίησης μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός, ότι η γενική παιδαγωγός δεν επέβαλλε κάποιο χρονικό περιορισμό στους μαθητές, στο διάστημα του οποίου, θα έπρεπε τα παιδιά να έχουν ολοκληρώσει την ανάγνωσή τους.

Μικρές διαφοροποιήσεις πραγματοποιήθηκαν και όσον αφορά την διαδικασία επίλυσης ασκήσεων από τους μαθητές στην διάρκεια της διδακτικής ώρας του μαθήματος της Γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, στην περίπτωση της πρώτης παρατήρησης στο μάθημα της Γλώσσας, οι μαθητές στο κύριο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ασχολήθηκαν με ασκήσεις που αφορούσαν την δομή και το περιεχόμενο των προσκλήσεων. Στο



στάδιο αυτό, οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν αφορούσαν την ποσότητα και το είδος των ασκήσεων προς επίλυση, αλλά την διαδικασία επίλυσης τους.

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, η γενική παιδαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να διαβάσουν ατομικά κάποιες προσκλήσεις και να συμπληρώσουν σε ένα πίνακα που υπήρχε στο βιβλίο του μαθήματος, τον τόπο (που) και τον χρόνο (πότε) πραγματοποίησης του γεγονότος που αναγραφόταν σε κάθε μια από αυτές. Για τον παραπάνω λόγο, η γενική εκπαιδευτικός τους παρείχε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο, με το πέρας του οποίου, τους ζήτησε να ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους για τις καταγράψει στον πίνακα.

Στην περίπτωση ωστόσο του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η επίλυση της συγκεκριμένης άσκησης πραγματοποιήθηκε σε πρότερο χρόνο από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας ο μαθητής άμεση ανατροφοδότηση από την ειδική παιδαγωγό για την ορθότητα των απαντήσεων του.

Ένα ακόμη παράδειγμα διαφοροποίησης, όσον αφορά την διαδικασία επίλυσης ασκήσεων, συντελέστηκε και σε επόμενη άσκηση που πραγματοποιήθηκε την ίδια μέρα.

Στην άσκηση αυτή, τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν δύο μικρές προσκλήσεις, να εντοπίσουν τα συντακτικά λάθη που υπήρχαν σε αυτές και να τις καταγράψουν με την σωστή συντακτική δομή. Στην περίπτωση αυτή, η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ζήτησε από του μαθητές να εργαστούν πάλι ατομικά για να λύσουν την άσκηση, παρέχοντάς τους ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο, προκειμένου στην συνέχεια να της ανακοινώσουν τις απαντήσεις τους για να τις καταγράψει στον πίνακα.

Σε αντίθεση με τα παιδιά της γενικής εκπαίδευσης, ο μαθητής με ΕΕΑ υλοποίησε την συγκεκριμένη άσκηση επίσης σε πρότερο χρόνο, ενώ εκείνο που του ζητήθηκε να κάνει από την ειδική παιδαγωγό ήταν μόνο να εντοπίσει τα λάθη των προσκλήσεων, υπογραμμίζοντάς τα, και να επαναδιατυπώσει προφορικά το περιεχόμενο τους, με την σωστή συντακτική δομή, χωρίς να τις καταγράψει.

Να σημειωθεί ωστόσο, ότι όταν η γενική εκπαιδευτικός έγραψε τις απαντήσεις από την άσκηση αυτή στον πίνακα, ύστερα από την ανακοίνωσή τους από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, η ειδική παιδαγωγός τις υπαγόρευσε στον μαθητή με ΕΕΑ, για να τις γράψει στο βιβλίο του.

Παρόμοιες διαφοροποιήσεις, όσον αφορά την επίλυση γλωσσικών ασκήσεων στην τάξη για τον μαθητή με ΕΕΑ, διαπιστώθηκαν και στην περίπτωση της δεύτερης παρατήρησης που διεξήχθη στην ίδια τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, στην κυρίως πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές εργάστηκαν σε μια άσκηση από το βιβλίο της Γλώσσας, κατά την επίλυση της οποίας, τα παιδιά έπρεπε να διαβάσουν κάποιες προτάσεις και να απαντήσουν στο αν το περιεχόμενο τους ανταποκρινόταν σε αυτά που είχαν διδαχθεί στην συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος της γλώσσας που είχαν διδαχθεί τελευταία. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης εργάστηκαν ατομικά, ανακοινώνοντας στην συνέχεια τις απαντήσεις τους στην γενική παιδαγωγό για να τις γράψει στον πίνακα και να λάβουν με αυτόν τον τρόπο, ομαδικά ανατροφοδότηση για την ορθότητα των απαντήσεών τους.

Στην περίπτωση, ωστόσο του μαθητή με ΕΕΑ, η ίδια άσκηση επιλύθηκε από τον μαθητή, σε πρότερο χρόνο από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση από την ειδική παιδαγωγό για την ορθότητα των απαντήσεων του, κατά την διάρκεια της επίλυσής της.

Να σημειωθεί ότι κατά την επίλυση της συγκεκριμένης άσκησης, η ειδική παιδαγωγός με αφορμή ένα παράδειγμα που υπήρχε σε αυτήν, διατύπωσε στον μαθητή μια ερώτηση επανάληψης ενός γραμματικού κανόνα που αφορούσε στην ορθογραφία των ρημάτων που λήγουν σε -αίνω με [αι] και ένω με [ε], κάτι που δεν παρατηρήθηκε από την γενική παιδαγωγό για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, στην συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η γενική παιδαγωγός έκανε αναφορά στον σχετικό κανόνα ζητώντας από όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ΕΕΑ, να τον διαβάζουν από το τετράδιο με τους γραμματικούς κανόνες που διέθετε ο καθένας από αυτούς.

Μία από τις λίγες περιπτώσεις συμμετοχής του μαθητή με ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας από την γενική παιδαγωγό πραγματοποιήθηκε στην περίπτωση της δεύτερης παρατήρησης.

Συγκεκριμένα, με αφορμή την ανάγνωση ενός κειμένου από το βιβλίο του Ανθολόγιου που αναφερόταν στην ώρα, η γενική εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά τον λόγο για τον οποίο είναι χρήσιμο να αναγνωρίζουμε την ώρα.

Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης απάντησαν:

- Για να ξέρω τι ώρα θα σηκωθώ για το σχολείο.
- Για να συναντήσω ένα φίλο μου.

- Για να μη καθυστερούμε.

Στην ίδια ερώτηση, μετά από παρότρυνση της ειδικής παιδαγωγού στον μαθητή με ΕΕΑ για να σηκώσει το χέρι του, και να εκφράσει τις δικές του απόψεις, ο μαθητής απάντησε λέγοντας:

- Για να πάμε στο Jumbo.
- Για να βγαίνουμε διάλειμμα.

Μία ακόμη τέτοια περίπτωση σημειώθηκε, όταν η γενική παιδαγωγός με αφορμή μια ερώτηση ενός μαθητή για την ώρα που υπολείπονταν μέχρι την στιγμή του διαλείμματος, πέρασε από το θρανίο όλων των παιδιών, δείχνοντάς τους την ώρα που έδειχνε εκείνη την στιγμή το ρολόι της, για να την αναγνωρίσουν. Να σημειωθεί, ότι στην περίπτωση αυτή η ειδική παιδαγωγός βοήθησε τον μαθητή με ΕΕΑ στην αναγνώριση της ώρας, υποδεικνύοντας του με το δάχτυλό της στο ρολόι, τους αριθμούς που έδειχναν οι δείκτες.

Τέλος, με αφορμή την παραπάνω διαδικασία, η γενική παιδαγωγός σχεδίασε στον πίνακα ένα ρολόι σημειώνοντας τον αριθμό «5» μεταξύ των αριθμών για να βοηθήσει τους μαθητές να υπολογίσουν τα λεπτά που απέμεναν μέχρι οι δείκτες του ρολογιού να δείξουν δέκα ακριβώς.

Στην περίπτωση αυτή, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης σχεδίασε στο τετράδιο του μαθητή ένα αντίστοιχο ρολόι που έδειχνε 09:40 «Δέκα παρά είκοσι». Στη συνέχεια, του έδειξε στο ρολόι το μικρό δείκτη και ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος:

- *Τι δείχνει ο μικρός δείκτης;*
- *Δέκα*
- *Ο μεγάλος τι δείχνει;*
- *Οκτώ*
- *Θέλουμε είκοσι ακόμη λεπτά για να γίνει δέκα, γι' αυτό λέμε δέκα παρά είκοσι. Αυτή την ώρα βγαίνουμε διάλειμμα. Τι κάνουμε στις δέκα;*
- *Βγαίνουμε διάλειμμα*
- *Είδες πόσο χρήσιμο είναι να ξέρουμε την ώρα;*

Κατόπιν, η ειδική παιδαγωγός διατηρώντας τον μεγάλο δείκτη στον αριθμό «δώδεκα», άρχισε να σχεδιάζει στο ρολόι το μικρό δείκτη με κατεύθυνση διάφορους αριθμούς κάθε φορά, ρωτώντας τον σε κάθε περίπτωση την ώρα που έδειχνε το

ρολόι, για να εξοικειωθεί ο μαθητής με την αντιστοίχιση της λέξης «ακριβώς» με τον αριθμό 12 του ρολογιού.

Επιπλέον, η ειδική παιδαγωγός σχεδίασε ένα άλλο ρολόι στο τετράδιο του μαθητή με ΕΕΑ και δίπλα σε κάθε αριθμό του ρολογιού του έγραψε πως τους διαβάζουμε όταν θέλουμε να αναφερθούμε στα λεπτά της ώρας. Στη συνέχεια, δείχνοντάς του το ρολόι τον ρώτησε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Όταν ο μεγάλος δείκτης δείχνει το 12 πως το διαβάζουμε;
- Από ποια πλευρά (του ρολογιού) είναι όλα τα «και» ;

Τέλος, μια ακόμη διαφοροποίηση που πραγματοποιήθηκε για τον συγκεκριμένο μαθητή ήταν η σημείωση της λέξης «Ανάγνωση» από την παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης δίπλα στο κείμενο που ο μαθητής θα έπρεπε να προετοιμάσει στο σπίτι για το επόμενο μάθημα της Γλώσσας.

#### *Δεύτερο Δημοτικό Σχολείο*

Στην περίπτωση του δεύτερου δημοτικού σχολείου, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε αυτό ήταν, ότι οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικός και ειδικός παιδαγωγός) δεν προβαίνουν σχεδόν καθόλου σε κάποιου είδους διαφοροποίηση όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα.

Συγκεκριμένα, και στις δύο παρατηρήσεις που διεξήχθησαν στην συγκεκριμένη σχολική τάξη στο μάθημα της Γλώσσας, παρατηρήθηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διενεργούνταν, σχεδόν αποκλειστικά, από τον γενικό παιδαγωγό, ενώ η ειδική παιδαγωγός επιτελούσε συμπληρωματικό ρόλο τόσο για την μαθήτριά με ΕΕΑ, όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, όπου αυτό ήταν αναγκαίο. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης σημειώθηκε στην περίπτωση της δεύτερης παρατήρησης, κατά την οποία η ειδική παιδαγωγός ανέλαβε να εξετάσει το σύνολο των μαθητών της τάξης σε μια γραμματική άσκηση που είχαν για το σπίτι.

Ορισμένες από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν αφορούσαν την παροχή περισσότερου χρόνου στην μαθήτριά με ΕΕΑ κατά την επίλυση ασκήσεων. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της πρώτης παρατήρησης, ο γενικός παιδαγωγός παρείχε στην μαθήτριά περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσει την ορθογραφία της ημέρας. Παράλληλα, κατά την επίλυση μιας άσκησης στο βιβλίο της Γλώσσας, όταν

η μαθήτρια κλήθηκε από τον γενικό παιδαγωγό να αναφέρει την απάντηση που είχε γράψει σε μια συγκεκριμένη ερώτηση της άσκησης, η ειδική παιδαγωγός της πρότεινε να ξανασκεφτεί την απάντησή της και να την αναφέρει στο τέλος μιας και η ίδια είχε συνειδητοποιήσει ακούγοντας τις απαντήσεις των συμμαθητών της στην ίδια ερώτηση, ότι η απάντηση που είχε γράψει ήταν λάθος.

### *Νηπιαγωγείο*

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου που συμμετείχε στην έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι δύο εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε κάποιες διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας για κάποιους μαθητές της τάξης. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση, οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιεί η ειδική παιδαγωγός για τον μαθητή με ΕΕΑ αφορούν κυρίως την επανάληψη πληροφοριών που η γενική παιδαγωγός παρέχει προς τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της πρώτης δραστηριότητας που παρατηρήθηκε, η ειδική παιδαγωγός επαναλάμβανε στο αυτί του μαθητή, τις ερωτήσεις που η γενική παιδαγωγός απηύθυνε προς τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης «για ποιά θέμα είχαμε μιλήσει την προηγούμενη φορά;», αλλά και τις απαντήσεις των συμμαθητών του «για την άσκηση και τα υγιεινά φαγητά». Η ίδια μάλιστα ανέφερε κάποια ονόματα φρούτων που συγκαταλέγονται στις υγιεινές τροφές και ο μαθητής επαναλάμβανε, όσες από αυτές μπορούσε (π.χ. «κεράσι», «καρπούζι», «μήλο»).

Ένα άλλο παράδειγμα μιας τέτοιας διαφοροποίησης πραγματοποιήθηκε κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού από την γενική παιδαγωγό προς τους μαθητές της τάξης, που αφορούσε την υγιεινή διατροφή και την υιοθέτηση κανόνων υγιεινής. Στην περίπτωση αυτή, η ειδική παιδαγωγός επαναλάμβανε στον μαθητή κάποιες από τις πληροφορίες του παραμυθιού που είχε αναφέρει κατά την αφήγησή της η γενική παιδαγωγός, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις προσπαθούσε να αναπαραστήσει με κινήσεις των χεριών και εκφράσεις του προσώπου κάποιες από τις μορφές συμπεριφορές που αναφέρονταν στο παραμύθι ως κανόνες υγιεινής (π.χ. στον κανόνα που αφορούσε το βούρτσισμα των δοντιών, η ειδική παιδαγωγός αναπαρίστανε συμβολικά ότι βούρτσιζε τα δόντια της ).



Διαφοροποίηση ακόμη παρατηρήθηκε και στους στόχους που τέθηκαν κατά την πρώτη παρατήρηση για τον μαθητή με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε από την ενότητα «Παιδί και φυσικό περιβάλλον», με τίτλο: «Διατροφή και Άσκηση», ο στόχος που τέθηκε για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης ήταν «να τοποθετήσουν εικόνες που απεικονίζονταν σε μια φωτοτυπία, στην σωστή χρονική σειρά για να προκύψουν τρεις διαφορετικές ιστορίες», «να αφηγηθούν προφορικά τις ιστορίες που συνέθεσαν από σειροθέτηση των εικόνων» και «να κόψουν και να κολλήσουν τις εικόνες (που είχαν συζητήσει προηγουμένως στην ολομέλεια) με την σωστή σειρά».

Στην περίπτωση του μαθητή με ΕΕΑ ο στόχος ήταν «να κόψει τις εικόνες και να τις κολλήσει με την σωστή χρονική σειρά» και «να αφηγηθεί, όπως μπορεί τις τρεις μικρές ιστορίες που προέκυπταν από τις εικόνες». Για την επίτευξη του τελευταίου στόχου, η ειδική παιδαγωγός διατύπωσε στον μαθητή βοηθητικές ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ένας σύντομος διάλογος που καταγράφηκε κατά την διαδικασία αυτή ήταν:

*Ε.Π. - Τι βλέπεις;*

*Παιδί - Ποδήλατο*

*Ε.Π. - Ένα παιδάκι κάνει ποδήλατο, πες το κι εσύ*

*Ε.Π. - Μετά έπεσε και τι κάνει; ... κλαίει, κάνει ότι κλαίει*

*Ε.Π. - Και που χτύπησε; στο ... πρόσωπο*

*Ε.Π. - Το ποδήλατό του έπεσε πάνω στην... πέτρα*

*Παιδί - Πονάει*

Στην δεύτερη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε την ίδια ημέρα από την ενότητα «Παιδί και Μαθηματικά» με τίτλο: «Παραγωγή αριθμητικών συνόλων-Καταμέτρηση», ο στόχος που τέθηκε για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης ήταν «να σχηματίσουν αριθμητικά σύνολα από το «ένα» μέχρι το «πέντε» και να αναπαραστήσουν το καθένα από αυτά με το κατάλληλο αριθμητικό σύμβολο».

Στην περίπτωση ωστόσο, του μαθητή με ΕΕΑ ο διαφοροποιημένος στόχος αφορούσε μόνο την συμβολική αναπαράσταση έτοιμων αριθμητικών συνόλων που του δόθηκαν σε φωτοτυπία από τις δύο εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύτηκαν στην εφαρμογή της παραπάνω δραστηριότητας (σχηματισμός και συμβολική αναπαράσταση αριθμητικών συνόλων), με αποτέλεσμα η γενική

παιδαγωγός να υιοθετήσει τον ίδιο στόχο που είχε θέσει για τον μαθητή με ΕΕΑ και για αυτούς τους μαθητές, δίνοντάς τους να εκτελέσουν το ίδιο έργο με αυτό που είχε σχεδιαστεί για τον μαθητή με ΕΕΑ.

Διαφοροποίηση ακόμη στην ίδια δραστηριότητα σημειώθηκε και όσον αφορά την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε από την ειδική παιδαγωγό για τον μαθητή με ΕΕΑ, σε σχέση με την πορεία που εφαρμόστηκε από την γενική παιδαγωγό για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την φυσική άσκηση για την οποία είχε γίνει λόγος σε προηγούμενη δραστηριότητα, η γενική εκπαιδευτικός παρουσίασε στους μαθητές ένα φύλλο χαρτιού με εννέα εικόνες, οι οποίες ήταν τοποθετημένες με μπερδεμένη σειρά. Στην περίπτωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, η γενική παιδαγωγός πραγματοποίησε αρχικά μια συζήτηση μαζί τους σχετικά με το περιεχόμενο των εικόνων (οι εικόνες αφηγούνταν ανά τρεις μια σύντομη ιστορία που αφορούσε την φυσική άσκηση με ποδήλατο, την φυσική άσκηση με κολύμβηση και την διαδοχή των εποχών) και στην συνέχεια τους ζήτησε να τις τοποθετήσουν στην σωστή χρονική σειρά προφορικά για να σχηματιστούν τρεις μικρές, διαφορετικές μεταξύ τους, ιστορίες. Όταν η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε, η νηπιαγωγός της τάξης ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν στα τραπέζια, όπου τους μοίρασε ατομικά την ίδια φωτοτυπία που είχαν επεξεργαστεί, για να κόψουν τις εικόνες και να τις κολλήσουν με την σωστή χρονική σειρά σε μία άλλη σελίδα.

Στην περίπτωση όμως του μαθητή με ΕΕΑ, η ειδική παιδαγωγός εφάρμοσε εξατομικευμένη διδασκαλία επειδή ο μαθητής δυσκολεύονταν να παρακολουθήσει την διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω. Συγκεκριμένα, ζήτησε από την γενική παιδαγωγό να της δώσει μια ίδια φωτοτυπία και μαζί με τον μαθητή μετακινήθηκαν από την γωνιά της συζήτησης που βρίσκονταν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης σε ένα από τα τραπέζια του νηπιαγωγείου για να εργαστούν εκεί. Η ειδική παιδαγωγός σε αντίθεση με τη διαδικασία που περιγράφηκε για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, ζήτησε από τον μαθητή να κόψει αρχικά τις εικόνες της φωτοτυπίας. Στην συνέχεια, η ίδια η εκπαιδευτικός τοποθέτησε τις εικόνες στην σωστή χρονική σειρά και διατυπώνοντας βοηθητικές ερωτήσεις στον μαθητή, του ζήτησε να αφηγηθεί όπως μπορεί τις τρεις ιστορίες που αυτές αναπαριστούσαν (ανά τρεις εικόνες συνθέτονταν μια ιστορία). Να σημειωθεί ότι στο μαθητή με ΕΕΑ δίνονταν επιπλέον και πρακτικές οδηγίες από την ειδική παιδαγωγό, όπως για παράδειγμα να

βάζει περισσότερη κόλλα στις εικόνες που είχε κόψει, για να τις κολλήσει στο χαρτί που του είχε δοθεί.

Μια ακόμη μορφή διαφοροποίησης για τον συγκεκριμένο μαθητή θεωρήθηκε το γεγονός, ότι η ειδική παιδαγωγός σε κάθε εργασία που πραγματοποιούσε ο μαθητής στην τάξη, του υπαγόρευε η ίδια τα γράμματα που συνέθεταν το όνομά του για να το γράψει πάνω στο χαρτί. Έτσι, και στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, όταν ο μαθητής ολοκλήρωσε την διαδικασία τοποθέτησης των εικόνων στο δεύτερο φύλλο που του είχε δοθεί, η εκπαιδευτικός του υπαγόρευσε ένα- ένα τα γράμματα του ονόματός του για να το γράψει στην εργασία του. Τα υπόλοιπα παιδιά δεν είχαν ανάγκη από μια τέτοιου είδους διαφοροποίηση.

Στην δεύτερη παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο ίδιο νηπιαγωγείο, διαπιστώθηκαν επίσης κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις της ειδικής παιδαγωγού για τον μαθητή με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, ένα είδος διαφοροποίησης ήταν η επανάληψη (κοντά στο αυτί του μαθητή) ή αναδιατύπωση των ερωτήσεων που απηύθυνε η γενική παιδαγωγός στα παιδιά της τάξης στο στάδιο εφαρμογής των καθημερινών ρουτίνων για να εμπλέξει και τον ίδιο σε αυτήν την διαδικασία. π.χ. «τι μέρα έχουμε σήμερα;», «δες τι καιρό κάνει έξω;».

Ένα άλλο παράδειγμα επανάληψης των πληροφοριών που μετέφερε στα παιδιά η νηπιαγωγός της τάξης, ήταν κατά την υλοποίηση του κυρίως μέρους μιας δραστηριότητας από την ενότητα «Παιδί και Γλώσσα». Στην περίπτωση αυτή η νηπιαγωγός αφηγήθηκε στα παιδιά ένα παραμύθι και η ειδική εκπαιδευτικός σε παράλληλο χρόνο με την αφήγηση της νηπιαγωγού, επαναλάμβανε στον μαθητή τα βασικότερα σημεία που σημειώθηκαν στην αρχή της ιστορίας.

Ένα άλλο είδος διαφοροποίησης που παρατηρήθηκε αφορούσε την παροχή μεγαλύτερης καθοδήγησης και περισσότερων οδηγιών από την ειδική παιδαγωγό προς τον μαθητή με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, μετά την αφήγηση του παραμυθιού από την γενική παιδαγωγό, η νηπιαγωγός ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν όλους τους ήρωες των παραμυθιών που τους είχε αφηγηθεί στην διάρκεια της εβδομάδας και να δημιουργήσουν προφορικά όλα μαζί ένα δικό τους παραμύθι με όλους αυτούς τους ήρωες, για να το καταγράψει η ίδια σε ένα φύλλο χαρτιού. Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας η νηπιαγωγός πρότεινε στα παιδιά να εικονογραφήσουν το παραμύθι που δημιούργησαν με δίκες τους ζωγραφιές. Για τον σκοπό αυτό, τα παιδιά επιδόθηκαν σε μια διαδικασία ζωγραφικής. Αν και η ειδική παιδαγωγός δεν πραγματοποίησε κάποια διαφοροποίηση για να εντάξει τον μαθητή με ΕΕΑ στην

διαδικασία δημιουργίας του παραμυθιού, στο στάδιο της εικονογράφησης του, του παρείχε αρκετές οδηγίες για να εμπλουτίσει όσον τον δυνατόν καλύτερα την ζωγραφιά του. Για παράδειγμα οι οδηγίες που έδωσε έτσι όπως καταγράφηκαν κατά την διάρκεια της παρατήρησης ήταν: «*Θέλω να μου κάνεις ένα λαγό, τι θα μου κάνεις;*», ο μαθητής απάντησε «*λαγό*». Παράλληλα, του έδινε πληροφορίες για τα μέρη του σώματος του λαγού που έπρεπε να ζωγραφίσει «*ζωγράφισε και το σώμα του και τα μάτια του*», «*έχει μεγάλα αυτιά ο λαγός*». «*Να κάνουμε και τη λεύκα;*», «*Κάνε ένα δέντρο*», «*Κάνε τον κορμό του*», «*Η λεύκα έχει μεγάλα κλαδιά*», «*Τι άλλο να κάνουμε; Να κάνουμε τον ουρανό;*», «*Να κάνουμε και τον ήλιο;*», «*Τώρα κάνε χόρτα, γιατί είναι μέσα στο δάσος*», «*Κάνε κι ένα παιδάκι, κάνε το Βαγγέλη*», «*Χέρια δεν έχει; Μαλλιά; Να κάνουμε μαλλιά να μην είναι φαλακρός;*», «*να κάνουμε λουλουδάκια;*».

Όταν ο μαθητής ολοκλήρωσε την ζωγραφιά του, η δασκάλα της παράλληλης στήριξης τον παρότρυνε να γράψει το όνομα των αντικειμένων και των προσώπων που ζωγράφισε. Έτσι, του έγραψε σε ένα χαρτί τη λέξη «*ΛΑΓΟΣ*» και του ζήτησε να την αντιγράψει πάνω στη ζωγραφιά του. Κατά την διαδικασία της αντιγραφής, η νηπιαγωγός παρείχε κι άλλη βοήθεια στον μαθητή προφέροντάς του ένα- ένα τα γράμματα που συνέθεταν την λέξη ολοκληρωμένη. Στη συνέχεια, του έγραψε το όνομα «*ΒΑΓΓΕΛΗΣ*» και με τον ίδιο τρόπο του υπαγόρευε προφορικά ένα- ένα τα γράμματα με τη σειρά για να τα γράψει.

Τέλος, μια ακόμη διαφοροποίηση που πραγματοποιήθηκε για τον μαθητή με ΕΕΑ, παρατηρήθηκε σε μια δεύτερη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε την ίδια ημέρα και η οποία αφορούσε την γραφή των ονομάτων των ηρώων από παραμύθια που η νηπιαγωγός είχε διαβάσει στα παιδιά στην διάρκεια της εβδομάδας. Στην περίπτωση αυτή, η γενική παιδαγωγός ζήτησε από τον μαθητή με ΕΕΑ να γράψει σε ένα χαρτί που είχαν κολλήσει σε ένα σημείο στην γωνιά της συζήτησης, το πρώτο γράμμα από τον ήρωα με το όνομα «*Έλμερ*». Η διαφοροποίηση που έγινε από την ειδική παιδαγωγό για τον συγκεκριμένο μαθητή, ήταν να γράψει η ίδια το γράμμα «*Ε*» στο χαρτί και στην συνέχεια, να τον προτρέψει να το αντιγράψει μόνος του κάτω από αυτό. Να σημειωθεί ότι για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί αυτού του είδους ή κάποια ανάλογη διαφοροποίηση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτού του έργου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σημερινή παιδαγωγική και διδακτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, δεδομένου ότι υπάρχει πρόβλεψη ένας εκπαιδευτικός να είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία πολλών μαθητών, ένα θέμα να προορίζεται να διδαχτεί για παιδιά που παρουσιάζουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, ένας κοινός μαθησιακός στόχος να τίθεται για μαθητές με διαφορετικό τρόπο σκέψης, ένας προκαθορισμένος χρόνος να παρέχεται για γρήγορους ή αργούς μαθητές και μια διδακτική μέθοδος να εφαρμόζεται για διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους παιδιών (Miller, 1998, όπως αναφέρεται στο Βαστάκη, 2010).

Όπως γίνεται φανερό, σύμφωνα με την Βαστάκη (2010), η διδασκαλία έτσι όπως είναι σήμερα διαμορφωμένη στα ελληνικά σχολεία διεξάγεται σύμφωνα με προκαθορισμένες μεθόδους, προκαθορισμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένους στόχους. Μέσα σε ένα τέτοιο άκαμπτο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν καταφέρνουν όλοι οι μαθητές να βρουν τα ενδιαφέροντά τους σε ό,τι διδάχτηκαν, με αποτέλεσμα ένα σημαντικό μέρος της ζωής του μαθητή να θυσιάζεται για χάρη του γενικού στόχου που θέτει το σχολείο για όλους τους μαθητές, «της προετοιμασίας τους για τη ζωή».

Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια όλο και πιο έντονα γίνεται λόγος για την ανάγκη πραγματοποίησης σημαντικών αλλαγών στο σχολείο όσον αφορά τη δυνατότητα παροχής ευκαιριών, λόγω της ετερογένειας των μαθητών, προκειμένου να αναπτυχθούν σύμφωνα με τα ταλέντα τους. Ο μαθητικός πληθυσμός αλλάζει ατομικά, πολιτισμικά, γλωσσικά και κοινωνικά. Αυτή η διαφορετικότητα δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με την ίδρυση διαφορετικών σχολείων, αλλά για οικονομικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους προτείνεται ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, στο οποίο οι διδακτικές πρακτικές θα προσαρμόζονται στις ανάγκες τους. Η *εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας* εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο των παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου να είναι δυνατή η υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών.

Εξετάζοντας στην παρούσα έρευνα τον βαθμό στον οποίο η παραπάνω πρακτική χρησιμοποιείται σήμερα στα γενικά σχολεία που υποστηρίζονται με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης και βάσει των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την αυτήν, φάνηκε ότι στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προέβαιναν σε



διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΕΕΑ, κατά κύριο λόγο αυτές υλοποιούνταν από τους ειδικούς παιδαγωγούς, με τους γενικούς παιδαγωγούς να είναι υπεύθυνοι μόνο για την διδασκαλία των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Εξαιρέση αποτέλεσε η περίπτωση ενός σχολείου, στο οποίο ο γενικός παιδαγωγός είχε την ευθύνη της διδασκαλίας όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης και της μαθήτριας με ΕΕΑ.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε καμία από τις περιπτώσεις των σχολείων που μελετήθηκαν δεν πραγματοποιούνταν διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας προς τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης από τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης. Σε μεγάλο βαθμό η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμοζόταν από τους γενικούς εκπαιδευτικούς ήταν η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και η εξατομικευμένη διδασκαλία από τους ειδικούς παιδαγωγούς για τους μαθητές με ΕΕΑ.

Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους δεν είχαν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και διδασκαλιών. Ωστόσο, η εκπαιδευτική έρευνα περιλαμβάνει πλήθος μεθόδων και τεχνικών διαφοροποίησης που να ικανοποιεί τις ανάγκες όχι μόνο των μαθητών με δυσκολίες στην μάθηση, αλλά και εκείνων που είναι «χαρισματικοί». Η ανακάλυψη του τρόπου μάθησης που προτιμά ο κάθε μαθητής καθορίζει και το είδος των δραστηριοτήτων στις οποίες θα προτιμήσει να εμπλακεί (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, χ.χ.)

Εξαιρέση αποτελεί μια περίπτωση διαφοροποίησης της διδασκαλίας για μια ομάδα μαθητών της τυπικής ανάπτυξης σε ένα από τα σχολεία, η οποία όμως εφαρμόστηκε ύστερα από αδυναμία των συγκεκριμένων μαθητών να ανταποκριθούν στην αρχική εργασία που τους είχε ανατεθεί από την γενική παιδαγωγό. Σύμφωνα όμως με τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), *«στην περίπτωση της πραγματοποίησης τροποποιήσεων ή διαφοροποιήσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, οι προσαρμογές θα πρέπει να σχεδιάζονται πριν την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στην διάρκεια της, ύστερα από αποτυχία των μαθητών να ανταπεξέλθουν στο έργο που τους έχει ανατεθεί. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαφοροποίηση επιτελεί προληπτικό και όχι διορθωτικό ρόλο αναφορικά με την εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών»* (σ. 8).

Σύμφωνα και με έρευνες και μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, οι περισσότεροι δεν διαφοροποιούν την διδασκαλία τους ή προβαίνουν σε ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες επιχειρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις, αυτές ήταν περιορισμένες και αναποτελεσματικές, ενώ οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που έγιναν σε μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως αναμένεται σε μια σωστή διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Η διαφοροποίηση λοιπόν απαιτεί συστηματικό προγραμματισμό και οργάνωση της διδακτικής πράξης. Οι παράγοντες αυτοί αποτελούν βασικά συστατικά μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα όταν στόχος της είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για να ανταποκριθεί στην γκάμα των προσωπικών αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Μια ακόμη από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι και η δημιουργία υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού που να ενισχύει και να διευκολύνει τον προγραμματισμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία, κατά γενική ομολογία είναι μια χρονοβόρα διαδικασία (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008). Παρόλα αυτά, στην περίπτωση των σχολείων της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών μέσων και υλικών που χρησιμοποιούν στην διδασκαλία τους. Η παραπάνω διαπίστωση δεν αφορά μόνο την διδασκαλία των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης, αλλά και εκείνη των παιδιών με ΕΕΑ.

Ακόμη, όπως προκύπτει και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούν, φαίνεται να έχουν ταυτίσει την πρακτική της εξατομικευμένης διδασκαλίας με αυτήν της διαφοροποίησης της διδασκαλίας κι αυτό γιατί όπως προαναφέρθηκε την αποκλειστική ευθύνη των μαθητών με ΕΕΑ στην διάρκεια της διδασκαλίας την είχαν μόνο οι ειδικοί παιδαγωγοί, γεγονός που δημιουργούσε περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης τους με τα υπόλοιπα παιδιά εντός της τάξης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τις Παντελιάδου και Αντωνίου (2008), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι συνώνυμη της ατομικής, ένας προς έναν, διδασκαλίας, χωρίς όμως να αποκλείεται η χρήση της στα πλαίσια της εφαρμογής της.

Το γεγονός αυτό δημιουργεί μια σύγχυση όσον αφορά τους ρόλους που έχουν να επιτελέσουν οι δύο εκπαιδευτικοί, τόσο στην διαδικασία οργάνωσης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στην εφαρμογή της μέσα στην τάξη για όλους τους μαθητές. Οι Keefe and Moore (2004, όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013) σε έρευνα που έκαναν βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι όταν οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν ήταν σαφώς προσδιορισμένες, οι γενικοί παιδαγωγοί έτειναν να έχουν πιο ηγετικό ρόλο στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η βελτίωση ωστόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην πλήρη και σαφή κατανόηση των ρόλων και των ευθυνών των συνδιδασκόντων και στην αφιέρωση χρόνου για τον κοινό σχεδιασμό της (Strogilos & Tragoulia, 2013). Με την σειρά τους οι ρόλοι που πρόκειται να επιτελέσουν οι δύο εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και κυρίως με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Vaughn, Bos & Schumm, 2000, όπως αναφέρεται στο Strogilos & Tragoulia, 2013).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η θέση του σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση δεν είναι σταθερός, αλλά μεταβάλλεται. Στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ανάμεσα στα παιδιά που εργάζονται είτε ατομικά είτε σε ομάδες, παρακολουθεί και επιβλέπει την εργασία τους, διδάσκει σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια της τάξης, όταν αυτό επιβάλλεται, χωρίς να μονοπωλεί το διδακτικό χρόνο, παραδίδοντας το νέο μάθημα με μετωπική διδασκαλία (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

Τέλος, για να είναι δυνατή η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει αρχικά να γνωρίσουν πολύ καλά τη θεωρία της διαφοροποίησης και τη μετάφραση της θεωρίας στην πράξη, (Mary Ann Coley, 2005, όπως αναφέρεται στο Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008). Για τον λόγο αυτό, απαιτείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, οι οποίες στηρίζονται στη γνώση της θεωρίας της διαφοροποίησης, χρειάζονται χρόνο για να αναπτυχθούν, αλλά και πρακτική εξάσκηση, ώστε να γίνουν κτήμα του εκπαιδευτικού (Βαλιάντη & Κουτσελίνη, 2008).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ύστερα από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει επιφύλαξη στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων όσον αφορά την πραγματοποίηση διαφοροποιήσεων της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ στην περίπτωση του ενός από τα δύο Δημοτικά σχολεία δεν πραγματοποιείται καμιά διαφοροποίηση όσον αφορά το είδος της δραστηριότητας και τον τρόπο υλοποίησής της για τον μαθητή με ΕΕΑ, στα δύο άλλα σχολεία, παρόλο που οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν κατά βάση ίδιες για όλους τους μαθητές, σημειώθηκαν κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις που αφορούσαν τους μαθησιακούς στόχους, τις διδακτικές μεθόδους και την παροχή περισσότερων οδηγιών και καθοδήγησης των μαθητών με ΕΕΑ.

Αναλυτικότερα, οι γενικοί παιδαγωγοί των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα κατά κύριο λόγο δεν φαίνεται να προβαίνουν σε κάποια μορφή τροποποίησης του Α.Π. τόσο για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, όσο και για τους μαθητές με ΕΕΑ. Η παραπάνω άποψη δικαιολογείται από το γεγονός ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων, την αποκλειστική ευθύνη για τους τελευταίους φάνηκε ότι έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης που προσφέρουν στους συγκεκριμένους μαθητές.

Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και στην περίπτωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, για τους οποίους την αποκλειστική ευθύνη φέρει ο γενικός παιδαγωγός της τάξης, χωρίς καμία συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού στο έργο της υποστήριξής τους στην μαθησιακή διαδικασία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μια μόνο περίπτωση σχολείου, παρατηρήθηκε από την γενική παιδαγωγό διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών στόχων μιας δραστηριότητας, σε μια μικρή ομάδα μαθητών της τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή δεν φάνηκε να αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της συγκεκριμένης δραστηριότητας που υλοποιούνταν, μιας και πραγματοποιήθηκε λόγω της αδυναμίας της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών να ανταποκριθεί στο έργο που είχε αρχικά ανατεθεί σε όλα τα παιδιά της τάξης με



εξαίρεση τον μαθητή με ΕΕΑ, για τον οποίο η ίδια διαφοροποίηση εφαρμόστηκε από την αρχή της δραστηριότητας.

Σε αντίθεση με τους γενικούς παιδαγωγούς, οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται να προβαίνουν σε κάποιες διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με εξαίρεση την περίπτωση ενός σχολείου, στο οποίο η ειδική παιδαγωγός δεν προβαίνει σε καμία απολύτως διαφοροποίηση όσον αφορά την μαθησιακή διαδικασία. Ο λόγος που στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν εφαρμόζεται κάποιου είδους διαφοροποίηση είναι γιατί, όπως και η ίδια αναφέρει, το παιδί που υποστηρίζει στην παράλληλη στήριξη έχει περισσότερο ανάγκη από τον έλεγχο και την καθοδήγηση των κοινωνικών του σχέσεων και συμπεριφορών και όχι από την μαθησιακή υποστήριξη, στην οποία δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα.

Στις δύο άλλες περιπτώσεις ωστόσο, οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται ότι πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις για τους μαθητές με ΕΕΑ. Βάσει των πληροφοριών που συλλέχθηκαν, φαίνεται ότι η ειδική παιδαγωγός του ενός από τα δύο σχολεία του δείγματος που πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις, διαφοροποιεί τους επιδιωκόμενους στόχους για τον μαθητή με ΕΕΑ από αυτούς που ισχύουν για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης με κριτήριο την μαθησιακή ετοιμότητα. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, οι στόχοι που τέθηκαν για την πρώτη δραστηριότητα με τίτλο «Λαγός και χελώνα σε εικόνες» ήταν «*Να διηγηθούν την ιστορία αφού πρώτα την ακούσουν*» και «*Να τοποθετήσουν τις εικόνες από το μύθο σε χρονική σειρά*», ενώ για τον μαθητή με ΕΕΑ η διατύπωση των παραπάνω στόχων διαφοροποιήθηκε μειώνοντας τον βαθμό δυσκολίας κατά την εκτέλεση παρόμοιων ενεργειών, όπως ήταν στην προκειμένη περίπτωση, η προφορική αναπαραγωγή του παραμυθιού και η τοποθέτηση εικόνων με όποιον τρόπο μπορούσε το παιδί («*Κατανόηση αφηγηματικής δομής και αναπαραγωγή λόγου στο βαθμό που το παιδί μπορεί*» και «*Τοποθέτηση εικόνων όπως μπορεί*»).

Ομοίως, και στην δεύτερη δραστηριότητα που κατέγραψε η ίδια ειδική παιδαγωγός, με τίτλο «Αναγνώριση και γραφή του γράμματος “Γ,γ”», οι στόχοι για τον μαθητή με ΕΕΑ διαφοροποιήθηκαν σε σύγκριση με αυτούς των υπολοίπων μαθητών της τάξης, ως προς τον αριθμό τους και ως προς την διαδικασία επίτευξής τους.

Η Ε.Ε. ανέφερε ότι οι μαθησιακοί στόχοι για τους μαθητές της τάξης ήταν «*Η αναγνώριση και η γραφή του γράμματος “Γ, γ”*», στην περίπτωση όμως του μαθητή με ΕΕΑ ο συγκεκριμένος στόχος περιοριζόταν μόνο στην αντι-γραφή του γράμματος



«Γ, γ» χωρίς να γίνεται αναφορά στον στόχο που αφορά την αναγνώρισή του. Η διαφοροποίηση αυτή έγινε, γιατί σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό: «[...] έχει γίνει διδασκαλία πολλών γραμμάτων σε σύντομο χρονικό διάστημα και είναι δύσκολο για το παιδί να τα ξεχωρίζει. Σκοπός βέβαια δεν ήταν να του λέω το γράμμα και να το γράφει μόνο του».

Αναφορικά με τα υλικά που χρησιμοποιεί η ειδική παιδαγωγός αυτού του σχολείου κατά την διδακτική διαδικασία για τον μαθητή με ΕΕΑ, δεν αναφέρθηκε κάποια μορφή διαφοροποίησης. Και στις δύο περιπτώσεις δραστηριοτήτων που καταγράφηκαν από την ειδική παιδαγωγό, τα εποπτικά μέσα και υλικά ήταν κοινά για όλους τους μαθητές (κάρτες με εικόνες του παραμυθιού «ο λαγός και η χελώνα» και το ίδιο το παραμύθι για την πρώτη περίπτωση και ένα φύλλο εργασίας για την δεύτερη περίπτωση).

Παρόλα αυτά, σημειώθηκαν κάποιες τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσον αφορά την χρήση των μεθόδων διδασκαλίας. Για παράδειγμα στην πρώτη δραστηριότητα, η Ε.Ε. αναφέρει ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από την Γ.Ε. για τα παιδιά της τάξης ήταν η αφήγηση, η συζήτηση- ερωταπαντήσεις, η παρατήρηση, η ομαδοσυνεργατική και η ατομική εργασία. Στην περίπτωση όμως του μαθητή με ΕΕΑ, η Ε.Ε. αναφέρει ότι μαζί με τις προαναφερθείσες μεθόδους χρησιμοποιήθηκε επιπλέον και σε μεγαλύτερο βαθμό η εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας.

Στην δεύτερη δραστηριότητα, επίσης καταγράφηκαν από την Ε.Ε. του σχολείου διαφοροποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους. Η παιδαγωγός της ειδικής αγωγής ανέφερε ότι για τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την αναγνώριση του γράμματος «Γ, γ» και η ατομική εργασία όσον αφορά την αντιγραφή του συγκεκριμένου γράμματος. Στην περίπτωση ωστόσο του μαθητή με ΕΕΑ, επειδή ο στόχος που τέθηκε αφορούσε την αντιγραφή κυρίως του γράμματος «Γ, γ» και όχι την αναγνώρισή του, η Ε.Ε. ανέφερε ότι «η αναγνώριση των γραμμάτων της λέξης “γάτα” έγινε πρώτα ομαδικά και στην συνέχεια ατομικά με το παιδί και επαναληπτικά».

Στην περίπτωση του δεύτερου σχολείου στο οποίο πραγματοποιούνται διαφοροποιήσεις από την ειδική παιδαγωγό για τον μαθητή με ΕΕΑ, αυτές αφορούσαν κατά κύριο λόγο τον τρόπο υπαγόρευσης της ορθογραφίας, συλλαβίζοντας τις λέξεις για να γίνει αντιληπτή στον μαθητή η διαδοχή των γραμμάτων της κάθε μιας από αυτές και υψώνοντας τον τόνο της φωνής της στην

τονίζουσα συλλαβή, για να τον βοηθήσει στον τονισμό τους. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης, η ειδική παιδαγωγός του επαναλαμβάνει την ορθογραφία και προβαίνει σε άμεση προφορική διόρθωση των ορθογραφικών του λαθών.

Επίσης, στην περίπτωση της ανάγνωσης στο μάθημα της Γλώσσας, η διαφοροποίηση στην οποία προβαίνει η ειδική παιδαγωγός είναι η υπόδειξη της σειράς στην οποία διαβάζει κάθε φορά ο μαθητής με το δάκτυλό της, για να τον διευκολύνει στην διαδικασία της ανάγνωσης.

Μια ακόμη, μορφή διαφοροποίησης που εφαρμόζει η ειδική παιδαγωγός του συγκεκριμένου σχολείου στον μαθητή με ΕΕΑ είναι η παροχή χρόνου ξεκούρασης στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο διάστημα του οποίου ο μαθητής ασχολείται με δραστηριότητες της δικής του προτίμησης, όπως παιχνίδι με τις γόμες του, ζωγραφική κ.α.

Ακόμη, στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή εφαρμόζεται κατά αποκλειστικότητα η εξατομικευμένη διδασκαλία με ελάχιστες περιπτώσεις συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης. Για τον παραπάνω λόγο, στην περίπτωση του διαφοροποιείται από την ειδική παιδαγωγό η διαδικασία επίλυσης των γλωσσικών ασκήσεων, λαμβάνοντας ο μαθητής άμεση ανατροφοδότηση των απαντήσεων του την στιγμή της επίλυσης τους και όχι κατόπιν της ολοκλήρωσης τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των υπόλοιπων μαθητών της τάξης.

Λόγω της εξατομικευμένης διδασκαλίας που δέχεται ο συγκεκριμένος μαθητής, στην περίπτωσή του η ειδική παιδαγωγός χρησιμοποιεί το τετράδιο του για να του επισημάνει κάποια σημεία της διδασκαλίας και όχι τον πίνακα της τάξης, του οποίου γίνεται χρήση από την γενική παιδαγωγό για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Τέλος, μια ακόμη διαφοροποίηση που πραγματοποιεί η ειδική παιδαγωγός στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή είναι η σημείωση των ασκήσεων του για το σπίτι, ώστε οι γονείς του να είναι ενήμεροι σχετικά με τις εργασίες που πρέπει να προετοιμάσει στο σπίτι.

Αξιοσημείωτο τέλος, είναι το γεγονός ότι στα δύο από τα τρία σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, εκ των οποίων το ένα δεν προέβαινε σε διαφοροποιήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές με ΕΕΑ φάνηκε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις εργασίες που τους αναθέτονταν από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στο ένα από τα τρία σχολεία (νηπιαγωγείο), αν και οι δύο εκπαιδευτικοί

ανέφεραν ότι οι διαφοροποιήσεις που πραγματοποιούνταν από την ειδική παιδαγωγό ήταν καλά προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ, υπήρχαν εργασίες που κατά την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι ο μαθητής παρουσίαζε δυσκολία στο να ανταποκριθεί, ειδικότερα σε αυτές που αφορούσαν την προφορική έκφραση (π.χ. στην περίπτωση της προφορικής παρουσίασης των τριών ιστοριών με βάση τις εικόνες που του δόθηκαν).

Αναφορικά με το τρίτο και τελευταίο ερώτημα της έρευνας για το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αξιολογούν τις διαφοροποιήσεις στις οποίες προβαίνουν, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόζουν για τον μαθητή με ΕΕΑ είναι σε μεγάλο βαθμό ίδιες με αυτές που εφαρμόζονται και για τους υπόλοιπους μαθητές της γενικής τάξης.

Παρόλα αυτά, στην περίπτωση του ενός σχολείου αν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κατά μέσο όρο δεν προβαίνουν σε διαφοροποιήσεις της διδασκαλίας για τον μαθητή με ΕΕΑ, αξιολογούν ότι δεν δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην εφαρμογή των διαφοροποιήσεων που κάνουν και ότι αυτές είναι συνήθως καλά προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθητή.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνική

Αλαχιώτης Ν. Σ. (2004, 15 Φεβρουαρίου). Οι πολλαπλές νοημοσύνες. *Το ΒΗΜΑ*. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου, 2014, από <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=157141>

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππату (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 27- 59). Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Ι. Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *10<sup>ο</sup> Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 6-7 Ιουνίου 2008* (σσ. 1- 13). Λευκωσία.

Βαστάκη, Σ. Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχος 12, 122-135.

Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε. & Παπανάνου, Ι. (2012). Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 65-85). Αθήνα: Πεδίο.

Δενδάκη, Α. (2012). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις*. Ανακτήθηκε Μαρτιος 12, 2014, από <http://users.sch.gr/aparaske/autosch/joomla15/index.php/2012-02-07-10-08-22/2012-02-07-10-13-36/488-2012-04-27-07-37-14.html>.

- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου -Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Καραγεώργου, Η. (2008). Μια τάξη για όλους τους μαθητές. *Ανοιχτό σχολείο*. Τεύχος 109, 10-19.
- Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (χ.χ.). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η Κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική πτυχή. σσ. 2-14.
- Κουτσοράκη, Σ. & Μπερκούτης, Α. (χ.χ.). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την υποστήριξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*. σσ. 51- 64.
- Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β. & Συμεωνίδου, Σ. (χ.χ.). Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Α. Συμεού & Ι. Ηλία (Επιμ.), *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου- "Η ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: ΘΕΣΜΟΙ, ΑΞΙΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ"*, 8-9 Ιουνίου 2012 (σσ. 315- 328). Λευκωσία.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7- 17). Βόλος: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΜΑ.
- Παπαιωάννου, Α. Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. ( χ.χ.). Ποιοτικές – ερμηνευτικές μέθοδοι έρευνας στη φυσική αγωγή. *Για μία καλύτερη φυσική αγωγή*. σσ.341-364. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Οδηγός Σύνταξης Μελετών Περίπτωσης. (2013, Απρίλιος 4). Ανακτήθηκε από [http://edu4adults.blogspot.gr/2013/04/blog-post\\_24.html?pfstyle=wp](http://edu4adults.blogspot.gr/2013/04/blog-post_24.html?pfstyle=wp)



- Τραγουλιά, Ε., Στρογγυλός Β., Βασιλειάδου Ε. & Παπαδημητρίου, Α. (2013). Συνεργατική διδασκαλία: Προϋποθέσεις και προοπτικές. 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Εκπαίδευσης- «Διλήμματα και Προοπτικές της ειδικής αγωγής», (11- 14 Απριλίου 2013). Αθήνα (πρακτικά σε CD).
- Τσιώλης, Γ. (2011). Σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιοτάκης (Επιμ.), *Οι Κοινωνικές επιστήμες στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 129- 159). Αθήνα, Πεδίο.
- Χαρούπιας, Α. (2003). *Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion)*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 9, 2013, από [http://imm.demokritos.gr/epeaek/library\\_attach/2004126\\_1621220.CharoupiasPart\\_2-1.pdf](http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/2004126_1621220.CharoupiasPart_2-1.pdf)

## **Ξενόγλωσση**

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Need*. Vol.7 (No1). pp. 3-7. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη* (53-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Blank, S. C. (2013). *General and Special Educator's Perceptions of Co-Teaching in Inclusive Middle School (A Master's Research Project)*. Ohio University.
- Cherry, K., (2014). What Is Naturalistic Observation?. Retrieved July 24, 2014, from <http://psychology.about.com/od/nindex/g/naturalistic.htm>
- Creswell, J. W. (2011). Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Στο Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή*

και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. σσ. 65-87. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Crow, L. (1996). Including All of Our Lives: Renewing the social model of disability. pp.1-21.

Dieker, L. A. (2001). What Are the Characteristics of "Effective" Middle and High School Co-Taught Teams for Students With Disabilities?. *Preventing School Failure Vol. 46* (No 1). pp. 14-23.

Dieker, L. (2014). *Cooperative Teaching*. June 26, 2014, from [http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative\\_teaching](http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching)

Ferry, M. (2014). *The Benefits of Co-Teaching for Students with Special Needs*. Retrived June 26, 2014, from <http://www.friendshipcircle.org/blog/2013/03/25/the-benefits-of-co-teaching-for-students-with-special-needs/>

Fidel, R. (1984). The Case Study Method: A Case Study. *Library and Information Science Research. Vol.6* (No 3). pp. 273-288.

Fisher, D. Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education. Vol.6* (No1). pp. 63-78. doi:10.1080/13603110010035843

Flick, O. (2009). Qualitative and Quantitative Research. *An Introduction to Qualitative Research (fourth edition)*. pp. 24-34. Great Britian: Ashford Colour Press.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation. Vol. 20*. pp. 9–27. doi: 10.1080/10474410903535380

- Gijzen, M. (2005). Θεωρίες για την Αναπηρία και τη Νομοθεσία Καταπολέμησης των διακρίσεων λόγω Αναπηρίας: Από τα Ιατρικό στο Κοινωνικό Μοντέλο. Στο Ε.Σ.Α.Ε.Α., *Ακτιβιστές και Συνήγοροι των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία: Εγχειρίδιο* (σσ. 14-17).
- Gill, J. C. (n.d.). Medical Model vs. Social Model. Chicago Institute of Disability Research.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report. Vol.8* (No 4). pp. 597- 607.
- Guest, G., Namey, E. E. & MacQueen, K. M. (2012). *Applied Thematic Analysis*. USA: SAGE Publication.
- Guest, G., Namey, E. E. & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: Field Manual for Applied Research*. USA: SAGE Publication.
- Hanover Research, (2012). The Effectiveness of the Co-Teaching Model. pp. 1- 20.
- Harman, B. (n.d). *Inclusion / Integration: Is There a Difference?*. Retrieved July 17, 2014, from [http://www.cdss.ca/images/pdf/general\\_information/integration\\_vs\\_inclusion.pdf](http://www.cdss.ca/images/pdf/general_information/integration_vs_inclusion.pdf)
- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners*. USA: Free Spirit Publishing.
- Inclusion (education). (n.d.). Retrieved, 26 June, 2014, from Wiki: [http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion\\_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_(education))

- Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits, (2014, January 1). Retrieved from [http://disabilitynetwork.org/education/inclusion-for-special-education-students-advantages-and-benefits/#.VBHWu\\_1\\_uc4](http://disabilitynetwork.org/education/inclusion-for-special-education-students-advantages-and-benefits/#.VBHWu_1_uc4)
- Jeter, W. R., (2014). The Benefits of Inclusion in Early Childhood Programs. Retrieved January 1, 2014, from <http://www.turben.com/article/99/274/The-Benefits-of-Inclusion-in-Early-Childhood-Programs>
- Kharevych, A. (2009). Benefits of inclusive education. *Vol.1* (No1).
- Krosnick, A. J. & Presser, S. (2010). Question and Questionnaire Design. *Handbook of Survey Research, (Second Edition)*. pp. 263- 313. USA: Emerald Group Publishing Limited.
- Lang, R. (2001). The Development and Critique of the Social Model of Disability. pp. 2-37.
- Lemanski, T. & Overton, T. (2011). *An Introduction to Qualitative Research*. Retrived July 25, 2014, from [http://wales.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/primers/primers/qualitative\\_research.pdf](http://wales.heacademy.ac.uk/assets/ps/documents/primers/primers/qualitative_research.pdf)
- Liberty University Student Teaching Handbook, (2010). Some Approaches to Co-Teaching. *Preparing competent professional educators with a Cristian worldview*. Retrieved April 22, 2014, from [http://www.asdk12.org/depts/hr/student\\_teaching/PDF/The\\_Power\\_of\\_2.pdf](http://www.asdk12.org/depts/hr/student_teaching/PDF/The_Power_of_2.pdf)
- Loop, E. (2014). The Advantages of Collaboration in Education. Ανακτήθηκε Απρίλιος 24, 2014, από <http://everydaylife.globalpost.com/advantages-collaboration-education-19763.html>
- Mack, M., Woodsong, C., Macqueen, M. K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A data collector's field guide*. pp. 1-40. USA: USAID.

- Paterson, L. B., Bottorff, L. J. & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: Possibilities, strategies, and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*. Vol.2 (No1). pp. 1-19.
- Perles, K. (2012). *Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits*. Retrieved January 1, 2014, from <http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66128-advantages-and-benefits-of-inclusion/>
- Pijl, S. J., Meijer, W.J.C. & Hegarty, S. (1997). Inclusion. Στο S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Επιμ.), *Inclusive Education: A Global Agenda* (pp. 1-7). London and USA: Routledge.
- Qualitative research. (n.d.). Retrieved 26 June, 2014, from Wiki: [http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative\\_research](http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative_research)
- Questionnaire. (n.d.) Retrieved 26 June, 2014, from Wiki: <http://en.wikipedia.org/wiki/Questionnaire>
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Scruggs. T. A., Mastropieri, M.A. & McDuffie, K.A. (2007). Benefits of Co-Teaching. *Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research*. Vol. 73 (No4). pp. 392- 416.
- Sehrbrock, P. M. (2012). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Θεωρία & Πράξη* (σσ. 79-93). Αθήνα: Πεδίο.
- Shumway, L. K., Dickson, S. & Gibbs, J. (2011). CO-TEACHING HANDBOOK: Utah Guidelines. pp. 1- 32.



- Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*. Vol.35. pp.81-91.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*. Vol. 7 (No7). pp. 935-947.
- Thousand, J. S., Villa, R. A. & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice*. Vol. 45 (No3). pp. 239-248.
- Trochim, M. K. W. (2014). *Qualitative Methods*. Retrieved July 13, 2014, from <http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualmeth.php>
- UNESCO. (2009). Inclusion in education. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Union of the Physically Impaired Against Segregation. (n.d.). Retrieved June 16, 2014, from Wiki: [http://en.wikipedia.org/wiki/Union\\_of\\_the\\_Physically\\_Impaired\\_Against\\_Segregation](http://en.wikipedia.org/wiki/Union_of_the_Physically_Impaired_Against_Segregation)
- Vislie, L. (2010). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 18 (No1), pp. 17–35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Whalther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of learning disabilities*. Vol. 30 (No 4), 395- 407. doi: 10.1177/002221949703000406
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: a survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. Northeastern University, Boston, Massachusetts.

Wyse, E. S. (2011). What is the Difference between Qualitative Research and Quantitative Research?. Retrieved from April 14, 2014, from <http://www.snapsurveys.com/blog/what-is-the-difference-between-qualitative-research-and-quantitative-research/>

Yin, K.R. (2014). The Case Study as a Research Strategy. *Case Study Research: Design and Methods (Second Edition)*. Vol. 5. pp. 1-17. London: SAGE Publications.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000121595