

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

Α.Μ: 0210109



1<sup>ος</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ  
2<sup>ος</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2014



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

Αριθ. Εισ.: 13274/1  
Ημερ. Εισ.: 16-02-2015  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2014  
ΠΑΠ



ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΑΥΤΟΥΣ ΠΟΥ ΑΝΤΛΟΥΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΧΑΡΑ ΑΠΟ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΚΑΝΟΥΝ ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ

ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΝΑ ΠΕΤΟΥΝ ΜΕ ΤΑ ΔΙΚΑ ΤΟΥΣ ΦΤΕΡΑ...

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το θέμα της ειδικής αγωγής είναι ένα ιδιαίτερο θέμα που απαιτεί ευαισθησία αλλά και γνώσεις. Ο λόγος, λοιπόν, που με επέλεξα αυτό το θέμα είναι η πίστη μου στα τα παιδιά και η ανάγκη να γνωρίσω καλύτερα και βαθύτερα το θέμα της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό, έτσι ώστε να εφοδιάσω τον εαυτό μου με γνώσεις και την ψυχή μου με εικόνες από την πραγματικότητα της ειδικής αγωγής, οι οποίες και θα ενισχύσουν το αίσθημα μέσα μου να ανταποκριθώ στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και να τα βοηθήσω να ανοίξουν τα φτερά τους και να πετάξουν όσο πιο ψηλά μπορούν με τα δικά τους φτερά .

Καταρχήν, θέλω να ευχαριστήσω τον αξιότιμο πρώτο επιβλέποντα καθηγητή κύριο Στρογγυλό Βασίλη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την άψογη διδασκαλία του στα μαθήματα τα οποία διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ,τα οποία και με ενέπνευσαν να ασχοληθώ περαιτέρω με το εν λόγω θέμα και για την πολύ καλή συνεργασία μας και καθοδήγηση εκ μέρους του για το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας. Σημαντική, βέβαια, ήταν και η βοήθεια του δευτέρου επιβλέπων καθηγητή της παρούσας εργασίας κύριο Αβραμίδη με τις οδηγίες και την καθοδήγηση του.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, όπου παρέχεται παράλληλη στήριξη. Η εν λόγω έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει τη θέση που έχει η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις συνδιδασκαλίας για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων κατά κύριο λόγο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δευτερευόντως για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Το δείγμα που εξετάστηκε και αναλύθηκε αφορά τρεις μαθητές από 5 ως 9 ετών οι δύο εκ των οποίων έχουν διαγνωσθεί με αυτισμό ενώ ο τρίτος με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Για τη συλλογή των δεδομένων στα πλαίσια της έρευνας αυτής, ως εργαλεία έρευνας χρησιμοποιήθηκαν αρχικά το ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια η συστηματική παρατήρηση. Και τα δύο εργαλεία εστιάστηκαν στις διαφοροποιήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής στη διδασκαλία τους.

Τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ήταν ότι ως επί το πλείστο δε χρησιμοποιούν καμία διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους, ενώ όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αυτοί φαίνεται πως χρησιμοποιούν διαφοροποιήσεις κατά κύριο λόγο στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Σε κάθε περίπτωση η έρευνα κατέδειξε πως στον τομέα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την καλύτερη ένταξη των παιδιών σε τάξεις συνδιδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί χρήζουν επιπλέον εκπαίδευσης και κατάρτισης.

## Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
---------------	---

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>1.ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....</b>	<b>8</b>
---	----------

1.1 Ορισμός της ένταξης.....	8
1.2 Στόχοι της ένταξης.....	10
1.3Μορφές ένταξης.....	12
1.4 Αναγκαιότητα ένταξης.....	16
1.5 Έρευνες για την ένταξη.....	19
1.6 Απόψεις για την ένταξη.....	21
1.7 Προϋποθέσεις ένταξης.....	24

<b>2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....</b>	<b>28</b>
--------------------------------------	-----------

2.1 Ορισμός συνεργατικής διδασκαλίας .....	28
2.2 Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας.....	31
2.3 Στοιχεία που συντελούν στην επιτυχία της συνεργατικής διδασκαλίας .....	33
2.4 Πλεονεκτήματα συνεργατικής διδασκαλίας.....	36
2.5 Η συνεργατική διδασκαλία στην Ελλάδα.....	39

<b>3.ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.....</b>	<b>41</b>
--	-----------

3.1 Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	41
3.2 Η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας .....	45
3.3 Βασικά κριτήρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος.....	49
3.4 Προϋποθέσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	51
3.5 Στρατηγικές εντοπισμού των κριτηρίων διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε επίπεδο μαθητή.....	53

3.6 Προσαρμογές των μαθημάτων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	54
3.7 Σύγκριση παραδοσιακής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	56

<b>ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>59</b>
--	-----------

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>60</b>
4.1 Σύγκριση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.....	60
4.2 Περιπτωσιολογικές μελέτες.....	61
4.2.1 Συμμετέχοντες.....	63
4.2.2 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών και προφίλ παιδιών.....	65
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	69
4.4 Εργαλεία έρευνας.....	74
<b>5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>77</b>
<b>6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>	<b>91</b>
<b>7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>95</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>97</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>117</b>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται θέματα που αφορούν τη ειδική αγωγή και συγκεκριμένα την εφαρμογή διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ σε τάξεις συνδιδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα της ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης εκθέτοντας τους στόχους και τους βαθύτερους σκοπούς της ένταξης και κάνοντας αναφορά στις δυσκολίες του εγχειρήματος της ένταξης παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία αλλά και την αναγκαιότητα αυτής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της πτυχιακής αυτής εργασίας γίνεται αναφορά στις τάξεις συνδιδασκαλίας παραθέτοντας τις μορφές συνδιδασκαλίας, τα οφέλη αυτής αλλά και την κατάσταση που επικρατεί στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα όσον αφορά τη συνδιδασκαλία.

Διαβάζοντας κανείς το τρίτο και τελευταίο θεωρητικό κεφάλαιο της παρούσης εργασίας αντιλαμβάνεται τον όρο διαφοροποίηση, τη σπουδαιότητα της διαφοροποίησης και την επιτακτική ανάγκη εφαρμογής της σε παιδιά με ΕΕΑ και όχι μόνο.

Ολοκληρώνοντας το θεωρητικό μέρος που γράφτηκε και παρατέθηκε μετά από μία σε βάθος βιβλιογραφική μελέτη ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας όπου παρουσιάζεται η έρευνα που διεξάχθηκε σχετικά με τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ σε τάξεις συνδιδασκαλίας σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας και τα αποτελέσματα αυτής.



## 1. ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας θα αναφερθεί στην ένταξη των παιδιών που χαρακτηρίζονται με κάποια μορφής ετερότητας και ειδικότερα των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

Η ένταξη ,όμως ,αυτή κάθε αυτή δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο άτομα με αναπηρίες. Για να γίνει ο αναγνώστης μας κοινωνός της έννοιας της ένταξης είναι ωφέλιμο να δοθούν ορισμένοι ορισμοί και παράμετροι που θα κάνουν σαφέστερο το νόημα του όρου.

### 1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Ο όρος "ένταξη" συγγέεται αρκετά συχνά με άλλες έννοιες συνώνυμες της ένταξης, όπου μία από αυτές είναι και η έννοια της ενσωμάτωσης. Θεωρείται, λοιπόν, σκόπιμο να αναφερθεί η παραπάνω έννοια και να αποσαφηνιστεί ο όρος της ώστε να διαφωτιστεί ακόμη περισσότερο το περιεχόμενο του όρου της ένταξης πριν προχωρήσουμε στον ορισμό της.

Έτσι,

Ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απάλεια των αρχικών χαρακτηριστικών. Ο όρος ενσωμάτωση, επομένως, «υπονοεί μια υπεροχή του συνόλου - στην προκειμένη περίπτωση το σύνολο αποτελούν τα «υγιή», τα «φυσιολογικά άτομα- απέναντι στην προς ενσωμάτωση «υποδεέστερη» μονάδα, τα άτομα δηλαδή με «ειδικές ανάγκες» (Σούλης 2002).

Ενώ, ο όρος ένταξη (integration) σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου

Καταλαβαίνουμε ,λοιπόν, τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο όρων, όπου ως ένταξη νοείται μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία προωθεί μια διαφορετική κοινωνική οργάνωση, ενώ η ενσωμάτωση αφορά μια διαδικασία προσαρμογής στο κατεστημένο πρότυπο των «υγιών» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Ένας τρίτος όρος οποίος έρχεται να αντικαταστήσει και τους δύο παραπάνω όρους είναι ο όρος inclusive εκπαίδευση. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Σύμφωνα με τη Σιδέρη ( 2000) ο όρος ένταξη δεν είναι συνώνυμος με τον όρο inclusive και δε μπορεί να αντικατασταθεί από αυτόν.

Ας εστιάσουμε, όμως, στον όρο της ένταξης και ας αποσαφηνίσουμε το περιεχόμενο της. Κατ' αρχάς πρέπει να καταστεί σαφές το γεγονός ότι η ένταξη είναι μία διαδικασία και όχι μία ενέργεια. Ως διαδικασία, η ένταξη είναι σύνθετη ,γιατί περιλαμβάνει και περιλαμβάνεται σε όλες της κοινωνικές – οικονομικές – ψυχαγωγικές- εκπαιδευτικές- ατομικές-οικιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία.

Εκτός από σύνθετη είναι και μία διαδικασία δύσκολη, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Slee (2011) προϋποθέτει ριζικές αλλαγές στην αναδιοργάνωση τόσο των δομών των συστημάτων όσο και των βαθύτερων πεποιθήσεων και αξιών του ατόμου αλλά και συνεχόμενη, διότι ακολουθεί το άτομο σε όλη του τη ζωή. Η ένταξη είναι επίσης μία διαδικασία ατομική , αφού εκλαμβάνει το κάθε άτομο ως ξεχωριστή οντότητα που χρήζει διαφορετικών και μοναδικών τρόπων εκπαίδευσης. Ακόμα η ένταξη είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει την αποδοχή της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ως μέσω για τη βελτίωση του ατόμου .Όπως αναφέρει και ο Ainscow (1999), η διαφορετικότητα στους μαθητές δεν είναι πρόβλημα που χρειάζεται επίλυση αλλά αποτελεί ευκαιρία εμπλουτισμού της διδασκαλίας.

Η ένταξη αφορά δεν αφορά μόνο, όπως τονίζει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφορά επίσης και μαθητές από διαφορετικές εθνότητες και μειονότητες (π.χ. τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι, μετανάστες) το φύλο, άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς ή παραβατική συμπεριφορά ,μαθητές που είναι ανήλικοι γονείς, που έχουν προβλήματα είτε υγείας είτε οικογενειακά προβλήματα, που είναι σκασιάρχεις .

Τέλος, αφορά μαθητές από οικογένειες που μετακινούνται συχνά ή είναι χρήστες παράνομων ουσιών. Καταλαβαίνουμε, έτσι, ότι η ένταξη είναι μία διαδικασία κατά κύριο λόγο εκπαιδευτική, η οποία αφορά όλα τα παιδιά άλλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες εκείνες που κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν, να αποβληθούν ή να έχουν χαμηλή επίδοση. Η ένταξη αναφέρεται στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Ainscow, 2005). Είναι πρωτίστως υπόθεση ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Florian & al., 1998). Άρα, η ενταξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζεται διεθνώς ως ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (UNESCO 2001). Τέλος, σύμφωνα με τον Whitty είναι μια διαδικασία που αλλάζει συνεχώς και συστηματικά και ως βάση έχει την ισότητα της συμμετοχής ,το σεβασμό της πολυμορφίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

## 1.2 ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Στο νου τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των υπολοίπων ανθρώπων, είτε αυτοί σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα είτε όχι ,η ένταξη πολλές φορές συγγέεται με έννοιες και διαδικασίες που δεν ταιριάζουν με το περιεχόμενό της και αποτελούν, μάλιστα , συχνά εμπόδια για την επίτευξή της.

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται, σύμφωνα με τον Slee (2011) ότι η ένταξη είναι μία διαδικασία αφομοίωσης των μαθητών ή μετονομασίας και

επανατοποθέτησης της ειδικής αγωγής. Στόχος της ένταξης είναι να δημιουργήσει ένα σχολείο για όλους, όπου ο κάθε μαθητής θα αντιμετωπίζεται ως μονάδα και οι ατομικές του διαφορές θα λαμβάνονται υπόψη τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, και θα αντιμετωπίζονται με αποδοχή και ισότητα.

Έτσι, γίνεται εμφανές κατά τον Σούλη (2010) ότι η ένταξη επιδιώκει την αναδιοργάνωση του σχολείου τόσο σε συστημικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή την αναδιοργάνωση του σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται. Η ένταξη επιθυμεί την αναδημιουργία των σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων και αποσκοπεί στη θεμελίωσή τους πάνω σε νέες, καινοτόμες και ουσιαστικές βάσεις. Ακόμα, όπως επίσης αναφέρει ο Σούλης (2010) στόχος της ένταξης είναι η εξάλειψη κάθε μορφή αποκλεισμού και η ενθάρρυνση του σεβασμού της διαφορετικότητας μέσω της αλλαγής των βαθύτερων πεποιθήσεων και αξιών του ατόμου, γεφυρώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών παιδιών.

Ένα σύνηθες φαινόμενο στις σχολικές τάξεις είναι οι συμπεριφορές των μελών που την απαρτίζουν να ευνοούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος ενισχύεται από τις επικρατούσες απόψεις περί διαφορετικότητας. Τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά καχύποπτοι και επιφυλακτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα, όποια μορφή κι αν αυτή έχει. Κάθε διαφορά που παρουσιάζει ένας μαθητής ως προς το σύνολο της τάξης μπορεί να αποτελέσει, λόγω της καχυποψίας που αναφέραμε παραπάνω, παράγοντα αποκλεισμού του από το σύνολο. Σκοπός της ένταξης είναι να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό, που πολλά παιδιά υφίστανται ξεπερνώντας τα εμπόδια και δημιουργώντας ένα φιλικό για αυτά κλίμα στην τάξη που θα ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να αναπτύξουν δεσμούς αγάπης και φιλίας που θα συντελέσουν στην ολοκλήρωση της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους.

Η ένταξη έχει ως στόχο της να γίνουν γνωστές οι απόψεις όλων των παιδιών αλλά και των γονέων τους και να γίνουν σεβαστές, ώστε όλες τις «κρυμμένες φωνές»



να ακουστούν . Επίσης, με την ενταξιακή εκπαίδευση τα παιδιά που προηγουμένως αποκλείονταν από το σχολικά δρώμενα πλέον θα χαίρουν ισότιμης μεταχείρισης στην εκπαίδευση με την παροχή ίσων επιλογών και ευκαιριών εκπαίδευσης. Σύμφωνα και με τον Barton (2004) η ένταξη από μόνη της δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος "για μια κοινωνία ένταξης".

Η ένταξη, κατά τον Σούλη (2010) έχει έναν γενικό και ολοκληρωμένο στόχο και αυτός δεν είναι άλλος από τη δημοκρατική εκπαίδευση, την ίδρυση και καθιέρωση ενός δημοκρατικού σχολείου που θα αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας της ένταξης η οποία στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της αναγνώρισης, της αποδοχής και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό το δημοκρατικό σχολείο φέρει την ονομασία "Ένα Σχολείο Για Όλους" . Το "Σχολείο Για Όλους" αποτελεί έναν χώρο ο οποίος κατοχυρώνεται με βάση τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού ,και σύμφωνα με τον Rose (2004) αποτελεί έναν χώρο όπου ο κάθε μαθητής θα έχει εύκολη πρόσβαση και θα πλαισιώνεται από ένα φιλικό περιβάλλον που θα αναγνωρίζει την αυτονομία του και τη μοναδικότητα του ανεξάρτητα με την ηλικία, το φύλο ,το θρήσκευμα ,το οικονομικό επίπεδο ,το επίπεδο κοινωνικό-πολιτισμικής ,σωματικής ,νοητικής ή ψυχικής κατάστασης.

Από όλα τα παραπάνω είναι εύκολο κανείς να διαπιστώσει ότι ο βαθύτερος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η εξ ολοκλήρου αναδιάρθρωση και ο ριζικός μετασχηματισμός του σχολείου και του επικρατούντος εκπαιδευτικού συστήματος, γενικότερα, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στην οικουμενικότητα της έννοιας της ένταξης.

### 1.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Κατά τη Σιδέρη (1996) υπάρχουν δύο μορφές ένταξης και αυτές είναι :

A) η εντασσόμενη ομάδα : συνδυασμός δύο ομάδων παιδιών. Μία ομάδα αυτή με τα παιδιά με ετερότητα, και σε αυτήν την περίπτωση συνήθως αναφερόμαστε σε

ετερότητα που αφορά αναπηρία, και μία ομάδα αυτή των υπολοίπων παιδιών. Στόχος είναι οι δύο ομάδες να γίνουν μία και να εκπαιδευτούν μαζί. Επίσης, επιθυμητό είναι η ομάδα των παιδιών με ετερότητα να φέρουν διαφορετικές ετερότητες. Τέλος, η μορφή αυτή ένταξης επιφυλάσσει, συχνά, τον κίνδυνο η ομάδα των ατόμων με ετερότητα να μην ενταχθεί και αντί για μία ομάδα να σχηματιστούν δύο όπου αυτό θα έχει ως συνέπεια την γκετοποίηση της μίας ομάδας. Πρόβλημα, ακόμα, αποτελεί η μη προσπάθεια των Νηπιαγωγείων για πραγματική ένταξη με αποτέλεσμα οι σχέσεις μεταξύ αναπήρων και μη παιδιών να μην προωθούνται.

B) Η ατομική ένταξη: όταν στην "κοινή τάξη" εντάσσεται ένα μόνο ανάπηρο παιδί (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να πάνε στο σχολείο της γειτονιάς τους, χωρίς να διανύουν μια συνήθως μακρινή απόσταση για το ειδικό σχολείο, ενώ παράλληλα συνάπτουν σχέσεις και με τους συνομήλικους τους χωρίς αναπηρία.

Οφείλουμε σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι σε κάθε τάξη ένταξης χρειάζεται συγχρόνως σαν κέντρο ισορροπίας μια βασική σταθερή ομάδα με συναισθηματική σταθερότητα, ώστε να μη ξεφύγει η κοινωνική ισορροπία της ομάδας. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994)

Από την άλλη μεριά η Πολυχρονοπούλου ( 2003) κάνει λόγο για περισσότερες μορφές ένταξης. Σύμφωνα με την ίδια η ένταξη των αναπήρων παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί στους εξής τέσσερις χώρους:

A) Συνηθισμένες τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Από τη στιγμή που το παιδί έχει πρόσβαση σε μια τάξη γενικής εκπαίδευσης μπορεί να δεχτεί διδασκαλία ακολουθώντας ,ανά περίπτωση, διαφορετικούς τρόπους. Πιο αναλυτικά,



α) Χωρίς παροχή ειδικής βοήθειας

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί με αναπηρία μπορεί να παρακολουθεί κανονικά το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να χρήζει βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει ο ίδιος, μόνος του, στις ανάγκες του παιδιού.

β) Με συνδιδασκαλία

Στην γενική τάξη υπάρχει ένας ειδικός παιδαγωγός που για συγκεκριμένες ώρες ή συγκεκριμένα μαθήματα βοηθά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

γ) Με παροχή βοήθειας από περιοδεύοντα εκπαιδευτικό

Ο περιοδεύον εκπαιδευτικός μπορεί να είναι δάσκαλος, λογοπεδικός ή άλλος ειδικός και ρόλος του είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την αναπηρία του παιδιού, να οργανώσει τη διδασκαλία, τα μέσα μάθησης και την αξιολόγηση του συγκεκριμένου παιδιού.

δ) Με τη βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας

Την ειδική υποστηρικτική ομάδα αποτελούν ένας σχολικός ψυχολόγος και δύο σχολικοί σύμβουλοι. Είναι υπεύθυνοι για τη συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών και των εκπαιδευτικών ορισμένων σχολείων.

Β) Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης

α) Τμήματα ένταξης

Ένταξη του παιδιού περνά τις περισσότερες ώρες της εβδομάδας στη συνηθισμένη τάξη και απομακρύνεται κάποιες ώρες για να βρεθεί στο τμήμα ένταξης που θα δεχτεί την απαραίτητη βοήθεια

β) Ειδικά τμήματα

Το παιδί βρίσκεται στη συνηθισμένη τάξη μόνο για λίγες ώρες την εβδομάδα

Γ) Ξεχωριστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες

α) Συστεγαζόμενο με γενικό, ειδικό σχολείο

β) Το ειδικό ημερήσιο σχολείο που στεγάζεται σε ανεξάρτητο διδακτήριο

γ) Σε ειδικό σχολείο με οικοτροφείο

Δ) Μη εκπαιδευτικά ιδρύματα

Μπορεί να είναι ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα που λειτουργούν μέσα σε ειδικές τάξεις σε νοσοκομεία, ορθοπεδικές κλινικές ή θεραπευτικά καταστήματα ανηλίκων.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Warnock ορίζονται οι ακόλουθοι τύποι ένταξης:

Α) χωρική ένταξη : περιορισμένη επαφή παιδιών με και χωρίς αναπηρίες αν και εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο

Β) κοινωνική ένταξη: διαχωρισμός στην εκπαίδευση αλλά τα παιδιά έρχονται σε επαφή μέσω άλλων δραστηριοτήτων

Γ) λειτουργική ένταξη: η συμμετοχή γίνεται από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, τα παιδιά, όμως, παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα ( Ζώνιου-Σιδέρη, 1996)

## 1.4 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η ένταξη αποτελεί μία έννοια η οποία συχνά αμφισβητείται και βάλλεται από ποικίλους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επίτευξη της. Θεωρείται, λοιπόν, κρίσιμο ο καθένας μας να γίνει γνώστης των σημαντικών ευεργετικών συνεπειών της ένταξης σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ποια ηλικία θεωρείται κατάλληλη για να ξεκινήσει η ένταξη. Η ένταξη στην εκπαίδευση είναι σκόπιμο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία κι αυτό οφείλεται σε ποικίλους λόγους.

Πρώτον, γιατί όπως αναφέρουν και οι Ζώνιου- Σιδέρη (2011) η προσχολική ηλικία είναι αυτή, κατά τη διάρκεια της οποίας, τα παιδιά αναπτύσσουν το «εγώ» τους σε σχέση με τους άλλους και είναι κρίσιμο σε αυτά τα πρώτα στάδια να μάθουν να συνυπάρχουν με τη διαφορετικότητα και να θέτουν τους εαυτούς τους μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μέσω του παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο.

Δεύτερον, διότι αποτελεί μία ηλικία κατά την οποία γίνεται αφενός ο θεσμικός διαχωρισμός των παιδιών σε ανάπηρα και μη και αφετέρου λαμβάνει χώρα ένας

δεύτερος διαχωρισμός που αφορά το εάν τα παιδιά αυτά θα γίνουν δεκτά στα γενικά σχολεία ώστε να φοιτήσουν σε αυτά ή θα αποκλειστούν από τη γενική εκπαίδευση.

Η ένταξη για να έχει μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας πρέπει να ξεκινάει από τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, για να συνεχιστεί η συνάντηση ανάπηρων παιδιών και μη στο παιχνίδι της γειτονιάς, στην παιδική χαρά και να γνωρίζουν οι γείτονες την ύπαρξη των παιδιών αυτών (Χαρίτου, 2000).

Τρίτον, στο νηπιαγωγείο ακόμη τα παιδιά δεν έχουν προλάβει να δημιουργήσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις άρα είναι πιο εύκολο σε αυτή την ηλικία να αποδεχτούν το διαφορετικό και να λειτουργήσουν ομαλά μαζί του.

Τέταρτον, η έλλειψη αυστηρότητας του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και η μη απαίτηση υψηλών επιδόσεων από τα παιδιά συμβάλλει στη διαμόρφωση της άποψης ότι η κατάλληλη ηλικία για να αρχίσει η εφαρμογή της ένταξης είναι η προσχολική ηλικία.

Τέλος, ένα ακόμη επιχείρημα υπέρ της άποψης της απαρχής της ένταξης από την προσχολική ηλικία θα μπορούσε να είναι η ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της νηπιαγωγού και των παιδιών, η οποία είναι πιο στενή και πιο υποστηρικτική από κάθε άλλη σχέση, ίσως, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που αναπτύσσεται σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Πρέπει να καταστεί σαφές ότι, γενικότερα, η αναγκαιότητα της ένταξης είναι τη σημερινή εποχή πιο έντονη από ποτέ άλλοτε καθώς η κοινωνία μας παρουσιάζει όλο και πιο ισχυρές τάσεις διαχωρισμού και κρίσης των αξιών. Αποτελεί ιδιαίτερα

απαιτητικό γεγονός η ένταξη για όλα τα παιδιά ώστε να επέλθει μία αναθεώρηση δεδομένων, έως σήμερα, αντιλήψεων και αξιών περί της ανθρώπινης υπόστασης.

Με την ένταξη και την καθημερινή επαφή με τη διαφορετικότητα τα παιδιά θα μάθουν να σκέπτονται και να λειτουργούν περισσότερο με το «εμείς» παρά με το «εγώ».

Ακόμα , όπως τονίζει και ο Σούλης (2010) αποκτούν νέες αξίες και ιδανικά τα οποία θα καλούνται να προβάλλουν και να υπερασπίζονται όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας και το δημοκρατικό ήθος που αποκτούν. Ακόμα, η ένταξη των αναπήρων παιδιών αποτελεί τροχοπέδη για την εξάπλωση και επικράτηση του ιατρικού μοντέλου που μεταθέτει το πρόβλημα στο άτομο θεωρώντας την κοινωνία ουδέτερο θεατή και το κάθε ανάπηρο άτομο ως μία ανίατη περίπτωση. Με την πραγματοποίηση της ένταξης των αναπήρων παιδιών δίνεται σε αυτά το δικαίωμα για συμμετοχή στη μάθηση και δημιουργούνται για αυτά νέες προοπτικές και τέτοιες συνθήκες κοινωνικοποίησης που τα απομακρύνουν από στερεότυπες επιθετικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, οι οποίες αναπτύσσονται, συχνά, σε ενήλικα μη ενταγμένα άτομα.

Με την ένταξη το εκπαιδευτικό σύστημα αποκτά νέα υπόσταση καθώς καλείται να απαλλαγεί από τις προκαταλήψεις και να παρέχει βοήθεια, σε κάθε άτομο, ισότιμα και ατομικά .

Επίσης, με την επίτευξη της ένταξης, οι "κλειστές πόρτες" των σπιτιών και των ειδικών ανοίγουν, τα κοινωνικά φράγματα γκρεμίζονται και οι ετικετοποίηση των ατόμων με ετερότητα σταματά.

Επιπροσθέτως, η ένταξη βοηθά τα ανάπηρα παιδιά και, γενικότερα, κάθε παιδί που φέρει μία ετερότητα, να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους και το αυτό-

συναίσθημά τους, ενώ παράλληλα διευρύνει τις αντιλήψεις των υπολοίπων παιδιών που γίνονται κοινωνοί της κοινωνικής γνώσης.

Δεν είναι όμως μόνο τα ανάπηρα παιδιά αυτά που απολαμβάνουν τη σημασία της ένταξης. Εξίσου μεγάλο όφελος υπάρχει σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (1998) τόσο

για τους γονείς οι οποίοι γνωρίζουν ότι το παιδί τους δεν είναι απομονωμένο όσο και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να βοηθήσουν παιδιά που έχουν πραγματικά ανάγκη.

Η σημασία της ένταξης και η ανάγκη δημιουργίας μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα χαρακτηρίζει κάθε χώρα και κάθε σχολείο σε αυτή, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια ριζοσπαστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει οφέλη αδιαπραγμάτευτα για όλα τα παιδιά και το κοινωνικό σύνολο καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός ουμανιστικού σχολείου το οποίο θα δημιουργεί πολίτες χωρίς προκαταλήψεις, με ισότιμη συμμετοχή στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, τέλος, πολίτες που όλοι μαζί αλλά και καθένας χωριστά θα συμβάλλουν στην ωρίμανση της κοινωνίας.

## 1.5 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Μία από τις επικρατούσες απόψεις σχετικά με την ένταξη είναι ότι αυτή δε μπορεί να επιτευχθεί σε όλα τα παιδιά, ειδικότερα εάν αφορά περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν σοβαρές αναπηρίες ή ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού που



παρουσιάζει χαμηλή λειτουργικότητα. Ακόμα, δεν είναι λίγοι αυτοί που ισχυρίζονται ότι σε μία τάξη όπου υπάρχουν παιδιά με ετερότητες, και πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης όχι μόνο δεν ωφελούνται από την παρουσία τους αλλά, μάλιστα, βλάπτονται από αυτή. Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαίο να παραθέσουμε ορισμένες έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν πόσο λανθασμένη είναι αυτή η άποψη.

1.

Οι Vogler, Koranda και Romance (2000) εξέτασαν την επίδραση της ένταξης στο νηπιαγωγείο, με τη συμμετοχή 20 παιδιών χωρίς αναπηρία, ενός παιδιού με σπαστική εγκεφαλική παράλυση, ενός καθηγητή φυσικής αγωγής και ενός καθηγητή προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις, για την αξιολόγηση 19 μαθημάτων, διάρκειας περίπου 30 λεπτών το καθένα.

Οι ερευνητές βρήκαν ότι ο χρόνος συμμετοχής και η οργάνωση της τάξης δεν επηρεάστηκαν από την παρουσία του μαθητή με εγκεφαλική παράλυση.

Επιπλέον, αυξήθηκε η αποδοχή του μαθητή με αναπηρία από τους συμμαθητές του, ενώ ο χρόνος μετάβασης ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής ήταν σταθερός.

2.

Σε πρόγραμμα για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα κατά τα έτη 1998-2000 αποδείχτηκε ότι τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε γενικό σχολείο καθώς δημιουργήθηκαν γι αυτά νέες προοπτικές και επέτυχαν έναν υψηλό βαθμό ένταξης. Αντίθετα, με τα παιδιά που δεν εντάχθηκαν δεν ανέπτυξαν καταστροφικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές ως ενήλικες και ξέφυγαν από τη στατική ιατρική θεραπεία.

3.

Ακόμα , σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του έργου "επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών ( νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών) σε θέματα ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση" ΕΠΕΑΕΚ- Β'ΚΠΣ, Ενέργεια:1.1.4, Μέτρο:1.1, με επιστημονική υπεύθυνη την Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη το 93,4% των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά στην ερώτηση εάν θα δεχόντουσαν στην τάξη μαθητές με αναπηρίες σε γενικά σχολεία .

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών αποδεικνύει ότι η ένταξη μπορεί να ξεφύγει από τα ουτοπικά όρια και να εφαρμοστεί στα πραγματικά δεδομένα της εκπαίδευσης.

## 1.6 ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ- ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΗ Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΗΣ

Δε θα ήταν πλεονασμός ο ισχυρισμός ότι η ένταξη αποτελεί ένα ζήτημα που παρουσιάζει παγκόσμιο ενδιαφέρον. Όπως αναφέρουν οι Tilstone και Rose (2000) η ένταξη για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, προωθείται μέσω μιας σειράς νομοθετικών πράξεων σε κάθε χώρα, ευρωπαϊκή ή μη.

Παράλληλα ωστόσο παρατηρούμε ότι στο ίδιο αυτό χρονικό διάστημα στο οποίο σημειώνεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της ένταξης εμφανίζονται και στοιχεία πρακτικών περιθωριοποίησης και αποκλεισμού

των ανάπηρων ατόμων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Armstrong et al.,2000)

Τέτοια στοιχεία πρακτικών εντοπίζονται σε διάφορα πλαίσια όπως είναι το πλαίσιο της εκπαίδευσης ,της έρευνας, της κοινωνίας ,των κοινωνικών υποστηρικτικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών υγείας και το πλαίσιο της ανεργίας.

Ενώ η ένταξη σκοπεύει στην ισότιμη εκπαίδευση, αυτή στις περισσότερες περιπτώσεις όχι μόνο δεν πραγματοποιείται αλλά αντικαθίσταται από την ετικετοποίηση ,την απόρριψη, την περιθωριοποίηση και την απομόνωση των αναπήρων παιδιών. Ένα σχετικό παράδειγμα απομόνωσης και διαχωρισμού αποτελούν σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (1996) τα τμήματα ένταξης στα οποία οι ανάπηροι μαθητές φοιτούν στο ίδιο κτήριο με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά με διαφορετικό ειδικό πρόγραμμα σε ειδική αίθουσα όπου απομονώνονται και στερούνται από την ανάπτυξη τους .

Ακόμη , σύμφωνα με τον Bilken (2000) δεν είναι λίγα τα σχολεία όπου οι ανάπηροι μαθητές καλούνται να «αποδείξουν» εκ των προτέρων ότι η παρουσία τους στις γενικές τάξεις θα τους ωφελήσει για να τοποθετηθούν τελικά σε αυτές.

Οι έρευνες ωστόσο φαίνεται να αποσιωπούν και να ενισχύουν το ζήτημα καθώς οι περισσότερες υιοθετούν μια στάση αντίθετη με την ένταξη που εμμένει σε θεωρητικές αναλύσεις όπως αναφέρει και ο Slee (2001) χωρίς να επεκτείνεται στην ανισότητα που βιώνουν οι ανάπηροι μαθητές. Όσον αφορά το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο οι αντιλήψεις των ατόμων για την αναπηρία βασίζονται σε ελλειμματικές προσεγγίσεις. Οι ελλειμματικές αυτές προσεγγίσεις δημιουργούν αισθήματα οίκτου απέναντι στην αναπηρία και μία έντονη τάση προστασίας η οποία διοχετεύεται μέσω φιλανθρωπικών πράξεων.

Από την άλλη μεριά η αυθεντία του ειδικού που προβαίνει σε μια διάγνωση είναι με τη σειρά της υπεύθυνη για την παροχή υπηρεσιών, στο ανάπηρο παιδί, που ασκούν έλεγχο και διαμορφώνουν τη ζωή του. Παραπάνω αναφέρθηκε το πλαίσιο της εργασίας και σε αυτό το σημείο θα παραθέσουμε ορισμένα στατιστικά ώστε να γίνει εύκολα αντιληπτός ο αποκλεισμός των αναπήρων που βρίσκονται σε ηλικία εργασία από αυτόν τον τομέα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία του έτους 2002, στην Ευρωπαϊκή Ένωση απασχολείται 40% των αναπήρων μόνο ενώ το ποσοστό των μη

αναπήρων εργαζομένων ανέρχεται στο 64,2%.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα το οποίο ενισχύει την άποψη ότι η ένταξη τελικά δεν επιτυγχάνεται και οδηγεί στην περιθωριοποίηση των ανάπηρων παιδιών είναι η ευρεία υιοθέτηση ενός ιατρικού μοντέλου το οποίο θέτει ως πηγή προβλημάτων το άτομο και όχι την κοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σύμφωνα με τις Ζώνιου-Σιδέρη και Ντεροπούλου –Ντέρου (2012), να αγνοούμε τα εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των αναπήρων παιδιών και να επικεντρωνόμαστε σε τεχνικά θέματα. Το να υποστηρίξουμε όμως ότι η ένταξη ταυτίζεται με τη διάγνωση των αναπηριών και την ανάπτυξη της θεραπευτικής εκπαίδευσης, σημαίνει απομάκρυνση από τη λογική της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Επίσης, η άγνοια των περισσότερων ατόμων για την αναπηρία είναι αυτή που τους θέτει ως άκριτους πολίτες με λόγους και πράξεις κεκαλυμμένες από οίκτο και φόβο για το διαφορετικό. Οι αντιλήψεις των ατόμων που ως βάση τους έχουν την άγνοια παράγονται και αναπαράγονται συνεχώς και αμετάβλητα μέσα από το λόγο και τις πράξεις στον ιδιωτικό και στο δημόσιο βίο. Όπως αναφέρει ο Slee (2011) ο κόσμος θεωρεί σωστό να αποστρέφει το βλέμμα και ο Slee (2011) ονομάζει αυτή την αποστροφή « συνθήκη συλλογικής αδιαφορίας ».

Η αδιαφορία, όμως αυτή, επεκτείνεται στην κερδοσκοπία που πηγάζει τον αποκλεισμό και τη δυστυχία. Στο χάος του νέου κόσμου οι άνθρωποι γίνονται «ελαττωματικοί καταναλωτές», «πλεονάσματα του πληθυσμού» (Bauman, 2004). Τα ευάλωτα άτομα εγκαταλείπονται και καθίστανται αντικείμενο φόβου, απέχθειας και «φοβίας του διαφορετικού και της ανάμειξης» (Bauman, 2004). Η ένταξη συχνά μένει στη θεωρία και δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Με το γεγονός αυτό σχετίζεται τόσο η οικονομία, που έχει επιπτώσεις στις κτηριακές υποδομές ώστε να μην είναι κατάλληλες για να υποδεχτούν άτομα με αναπηρίες εύκολα, όσο και η πολιτική πρακτική, όπου η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται ως βιομηχανία από την οποία επωφελούνται όχι μόνο οι ψυχολόγοι, οι εκπαιδευτικοί, οι κοινωνικοί λειτουργοί αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα.

Οι διάφορες ερμηνείες που δίνονται κατά καιρούς στον όρο ένταξη ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αυτή τίθεται δημιουργούν τάσεις επιφυλακτικότητας και προκατάληψης απέναντι στην ένταξη οδηγώντας την κοινή γνώμη στην κρίση ότι τα προγράμματα ένταξης είναι ουτοπικά και ανεφάρμοστα.

Οι αντικρουόμενες αυτές ερμηνείες οδηγούν στη δημιουργία ενός χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης το οποίο οξύνεται από την ανεπιτυχή εφαρμογή μιας σειράς θεσμικών μέτρων και δράσεων.

Τέλος, συνυπεύθυνοι για τη μη επίτευξη του οράματος της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν κάνουν πράξη την ένταξη στην καθημερινή πρακτική και υπηρετούν ένα σχολείο ανταγωνισμού, επιλογής και «αποτελεσματικότητας».

## 1.7 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Για να γίνει λοιπόν, η ένταξη από θεωρία πράξη και από ουτοπία πραγματικότητα είναι αναγκαίο να γίνουν ορισμένες μεταρρυθμίσεις και επαναπροσδιορισμοί τόσο των στόχων όσο και της λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου. Αρχικά, είναι κρίσιμο να αντιμετωπιστούν ορισμένα προβλήματα και να γίνουν μεταρρυθμίσεις και στα πέντε επίπεδα της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλα από το προθεσιακό επίπεδο, το επίπεδο δομής, το επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, το επίπεδο της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης και τα οποία συνιστούν την οικολογία του σχολείου.

Συγκεκριμένα, σε προθεσιακό επίπεδο είναι αναγκαίο να υπάρξει μια τέτοια πολιτική πρακτική απαλλαγμένη από συμφέροντα και προκαταλήψεις που να προωθεί την εφαρμογή μιας σειράς νομοθετημάτων σχετικών με την ένταξη και να τολμά ριζικές

αλλαγές σε ένα ήδη διαμορφωμένο και δυσλειτουργικό εκπαιδευτικό σύστημα που συνεχώς αναπαράγει τον αποκλεισμό. Να σταματήσουν να βλέπουν την ειδική αγωγή ως έναν τομέα ο οποίος συγκεντρώνει χρήματα και διατηρεί σε υψηλά ποσοστά τα κέρδη του κράτους και να ενδιαφερθούν για μία πιο μακρόπνοη εκπαιδευτική πολιτική που θα βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά και θα παράγει ισότιμους πολίτες.

Σε επίπεδο δομής πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στην οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου έτσι ώστε να συσταθεί ένα κοινό σχολείο για όλους τους μαθητές που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών. Σκοπός είναι, για να επιτευχθεί η ένταξη, να δημιουργηθεί ένα αναδομημένο σχολείο που, σύμφωνα με τον Ainscow, Hargreaves, & Hopkins (1995) θα ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την παροχή ευκαιριών για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και θα προωθεί την αποδοχή μεγαλύτερης υπευθυνότητας από όλα τα μέλη του προσωπικού για την εκπαίδευση όλων των μαθητών. Αυτό το αναδομημένο σχολείο ονομάζεται από τον Ainscow (1995) «αποτελεσματικότερο σχολείο για όλους», «ετερογενές σχολείο» (Villa et al., 2004) και «ενταξιακό σχολείο» (Clark et al., 1997) Για να επιτευχθεί, όμως αυτό το «ενταξιακό σχολείο» είναι απαραίτητο η διαφορά μεταξύ των μαθητών να αποτελεί ευκαιρία για μάθηση, να υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών, να αναπτυχθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, να ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία και ο πειραματισμός, να απελευθερωθούν τα σχολεία από τη στερεοτυπική παραγωγή διακρίσεων

Σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, το οποίο σχετίζεται με τον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης γνώσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών μάθησης, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών που απευθύνονται στους μαθητές αλλά και στις μορφές ανάλυσης της σχολικής ζωής, οι οποίες θα συμβάλλουν στην όσο το δυνατόν πληρέστερη υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων (Φλουρής, 2000). Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να διαμορφωθούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις όλων των μαθητών και τα σχολεία να αναγνωρίσουν ότι η ένταξη είναι μια υπέρτατη αρχή την οποία οφείλουν να υπηρετήσουν ξεπερνώντας την ανάγκη για «αποτελεσματικότητα» των σχολείων που διαιώνίζει τη διαδικασία της πολιτισμικής προσαρμογής σε μια γνώση κοινωνικά καθορισμένη και αναγκαία για άλλες κοινωνικές εντάξεις.



Σε επίπεδο παιδαγωγικής πρέπει να γίνει μία εξ ολοκλήρου αλλαγή στις παραδοχές και τις αντιλήψεις των ατόμων ώστε να απαλλαγούν από αξίες και συμπεριφορές που αναπαράγουν αποκλεισμό. Κάθε παιδί είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται, σύμφωνα με τον Carrington (1999) ως ένα άτομο έτσι ώστε η αντίληψη της αποτυχίας να μην είναι πια σχετική καθώς προτεραιότητα θα δίνεται στην κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευόμενου και όχι η αναγνώριση της «επιτυχίας» ή της «αποτυχίας» να ανταποκριθεί με έναν συγκεκριμένο σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι οφείλουν να είναι άρτια καταρτισμένοι και απαλλαγμένοι από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για αυτό το λόγο, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2010) πρέπει να αναπτύξουν μία παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους ξεπερνώντας τόσο το διαχωρισμό ανάμεσα σε «ειδικά» και «μη ειδικά» παιδιά όσο και ανάμεσα σε «ειδικούς» και «μη ειδικούς» εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, εκτός του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να γίνουν αλλαγές και στα συστήματα εκπαιδευτικής υποστήριξης και συνεργασίες, στις εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας και οργάνωση τάξης.

Σε επίπεδο αξιολόγησης θα αναφερθεί ο ισχυρισμός του Eisner (1999) ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να προετοιμάζονται νέα αναλυτικά προγράμματα, μέθοδοι διδασκαλίας και γενικότερα πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις εάν η αξιολόγηση εξακολουθήσει να γίνεται με μεθόδους που αντανάκλουν παλαιότερες μορφές σκέψης. Για να επιτευχθεί δηλαδή οποιαδήποτε ουσιαστική αλλαγή, η αξιολόγηση πρέπει να συμπορευτεί με τα νέα συστήματα και να εμπίπτει στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Αναφορικά με όσα ειπώθηκαν παραπάνω θα παραθέσουμε επιγραμματικές ορισμένες απαραίτητες αλλαγές που πρέπει να γίνουν και η πραγμάτωση των οποίων αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της ένταξης:

Ανθρώπινο δυναμικό: αλλαγές στις στάσεις και τις αντιλήψεις, συμμετοχή όλων των παιδιών και των γονέων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατάλληλη προετοιμασία εκπαιδευτικών και παροχή ισότιμων ευκαιριών για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων.

Κοινωνικό δυναμικό: συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο, συλλογική λήψη αποφάσεων, δημιουργία ενός ανθρώπινου δυναμικού όπου θα απασχολείται μελλοντικά σε κάποια εργασία

Φυσικό δυναμικό: διάθεση οικονομικών πόρων για τη δημιουργία σχολείων με αρχιτεκτονική τέτοια που θα προβλέπει την ύπαρξη κατάλληλων χώρων και εξοπλισμών, την ύπαρξη τεχνολογία και την επάρκεια παιδαγωγικού υλικού. Ο Σούλης (2010) αναφέρει ότι το περιβάλλον θα πρέπει να είναι οργανωμένο έτσι ώστε να μη δημιουργεί εμπόδια στις μετακινήσεις των αναπήρων παιδιών αλλά και τα υλικά θα πρέπει να είναι προσιτά και εύκολα στη χρήση τους για αυτά τα παιδιά

Δυναμικό συστήματος: ύπαρξη κοινών σχολικών στόχων και κοινοί στόχοι μάθησης. Ακόμα, κοινές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν στοιχεία ανάπτυξης ενός δυναμικού σχολείου ( capacity building) το οποίο επιτρέπει την ένταξη όλων των μαθητών  
Πηγή: Cohen & Ball (1996)

Μία άλλη αναγκαία προϋπόθεση όπως αυτή τονίζεται από τον Καισέρογλου (2010) αποτελεί η καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων επιστημόνων που ασχολούνται με το παιδί όπως είναι οι ψυχίατροι , οι λογοθεραπευτές αλλά και άλλοι επιστήμονες οι οποίοι κουράρουν το παιδί. Η ανταλλαγή πληροφοριών και η σύνθεση απόψεων, δε μπορούν παρά να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το στόχο της ενδυνάμωσης του παιδιού σε όλους τους τομείς, έτσι ώστε να είναι δυνατή η ισότιμη συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή του χώρου που ζει (Καισέρογλου,2010).

Επειδή, όπως είδαμε παραπάνω συχνά υπάρχει η άποψη εκ μέρους των γονέων ότι το παιδί τους δε θα ωφεληθεί ουσιαστικά από την εκπαίδευσή του σε τάξεις ενός γενικού σχολείου μία ακόμη βασική προϋπόθεση της ένταξης είναι η άρτια ενημέρωση των γονέων με στόχο να απαλλαγούν από προκαταλήψεις και τυχόν φόβους που μπορεί να έχουν για την πορεία των παιδιών τους.

## 2.ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

### 2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Παλαιότερα η συνδιδασκαλία ( co- teaching ) η οποία σύμφωνα με τον ο Ripley (1997) είναι η συνεργασία ενός εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής με σκοπό αυτοί οι δύο να συν-δημιουργήσουν στόχους, να συν-καθοδηγήσουν τους μαθητές, να τους αξιολογήσουν και μαζί να διαχειριστούν την τάξη, ήταν ένας όρος που δεν είχε απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς κύριο μέλημα ήταν η εύρεση χώρου φοίτησης των παιδιών με αναπηρίες. Ενώ δηλαδή η ένταξη είχε ήδη ξεκινήσει από το 1980 ο αποκλεισμός των παιδιών με αναπηρίες δεν έπαυε να υπάρχει. Η διαδικασία της συνδιδασκαλίας, η οποία ορίστηκε από τους Mastropieri & Scruggs (2006) ως τη διαδικασία διδασκαλίας κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, σε μία γενική τάξη. Σύμφωνα με τους Mastropieri & Scruggs (2006) στην τάξη αυτή οι μαθητές με αναπηρία διδάσκονται μαζί με τους υπόλοιπους

συμμαθητές τους, χωρίς αναπηρία και οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ειδικής αγωγής όσο και της γενικής εκπαίδευσης, καλούνται να συνεργαστούν ώστε να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν τη διδασκαλία απευθυνόμενοι σε ετερογενείς ομάδες παιδιών μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται και παιδιά με αναπηρίες.

Αυτή η διαδικασία, λοιπόν, τα παλαιότερα χρόνια ήταν μία διαδικασία που εφαρμόζονταν διαφορετικά, σε διαφορετικές χώρες και συνεχώς εξελισσόταν έως σήμερα. Έτσι, όπως αναφέρουν οι Dalmau (1991), Hatton & Ferguson(1998) και ο O'Hanlon (1995) ορισμένες χώρες είχαν εφαρμόσει προγράμματα τέτοια που οι μαθητές με αναπηρία φοιτούσαν στην ίδια τάξη με τους μαθητές χωρίς αναπηρία με το ίδιο πρόγραμμα, άλλες ανέπτυξαν την πρακτική της παράλληλης διδασκαλίας ενώ άλλες χώρες έδιναν πληθώρα επιλογών στα άτομα με αναπηρία σχετικά με την εκπαίδευση που μπορούσαν να ακολουθήσουν, ελάχιστες όμως από αυτές τις επιλογές αφορούσαν τη συμμετοχή τους σε γενική τάξη.

Ενώ η αρχή της συνεργατικής διδασκαλίας ή συνδιδασκαλίας πραγματοποιήθηκε από τους Bell (1753-1832) και Langaster (1771-1838) ο πρώτος που ουσιαστικά ίδρυσε ένα από τα οργανωμένα συστήματα συνεργατικής διδασκαλίας ήταν ο Petersen το σύστημα του οποίου, μάλιστα, ονομάζεται Jena-Plan (1927). Στη δεκαετία του 1960 κάνει την εμφάνισή της στις ΗΠΑ η συνεργατική διδασκαλία η οποία όπως αναφέρουν οι Bauwens and Hourcade (1995) είναι μία μορφή αναδόμησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών όπου δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αντικειμένων συνεργάζονται για να διδάξουν μία ανομοιόμορφη ομάδα μαθητών. Ο Watkins (2003) αναφέρει ότι όταν η συνδιδασκαλία ήρθε στο προσκήνιο ως επιτακτική ανάγκη μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση μετατοπίστηκε από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996).

Η θεσμική εξέλιξη της από κοινού εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο ίδιο φυσικό περιβάλλον, όπως τονίζουν οι Cook & Friend (1995) για τη συνδιδασκαλία στη χώρα μας συνδέεται σύμφωνα με την Καμπανέλλου (2011) κατά κύριο λόγο με την μεταπολιτευτική περίοδο. Μετά τη διακήρυξη της Σαλαμάνκας



(1994) η Ελλάδα ψηφίζει το νόμο 2817/2000. Με την ψήφιση αυτού του νόμου η πολιτεία επιχείρησε να εντάξει οργανικά την ειδική αγωγή στο συνολικό πλαίσιο την εκπαίδευσης που ισχύει για όλα τα παιδιά και να συνδέσει την ειδική αγωγή με την παραγωγική διαδικασία με στόχο να επιτευχθεί η κοινωνική επανένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2002). Ο Νόμος 2817 προωθεί την αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων με δύο τρόπους: είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ουσιαστικά ο νόμος αυτός ανοίγει την πύλη για την είσοδο των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 6, του Ν. 3699/2008 οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν είτε σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: το κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυσμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες (το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών), είτε σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Πολύ συχνά όμως, παρά το γεγονός της ευρείας επικράτησης του όρου της συνδιδασκαλίας και των ερευνών που επαληθεύουν την αποτελεσματικότητα της στην εκπαίδευση των παιδιών συναντάμε το φαινόμενο, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο όπως αναφέρει η Νάνου (2009), να φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού, ενώ, επίσης συχνά οι δύο εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρο ρόλο στη μορφή διδασκαλίας που σκοπεύουν να ακολουθήσουν και μπερδεύουν τα παιδιά.



## 2.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Παραπάνω ορίσαμε τη συνεργατική διδασκαλία κατά την οποία ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής συνεργάζεται με έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής για την εκπαίδευση μίας ανομοιογενής ομάδας παιδιών. Η συνεργασία αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει διάφορες μορφές. Οι Friend και Cook (2007) και McDuffie, Scruggs, & Mastropieri, (2007) προσδιόρισαν πέντε επιλογές συνεργασίας των εκπαιδευτικών, είναι:

α. Η Υποστηρικτική Διδασκαλία ή διδασκαλία υποστήριξης, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και άλλος βοηθά. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη, ενώ ο δεύτερος περιφέρεται και υποστηρίζει παράλληλα είτε έναν μαθητή είτε μία μικρή ομάδα μαθητών που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μία παραλλαγή του ίδιου μοντέλου, την ώρα που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ο άλλος απλώς παρατηρεί τους μαθητές. Στο μοντέλο αυτό συν-διδασκαλίας, ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών λειτουργεί περισσότερο ως βοηθός του άλλου, παρά ως συν-διδάσκαλος.

β. Τη Διδασκαλία σε Σταθμούς, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και οι εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα προσφέρουν ατομική ή ομαδική υποστήριξη στα παιδιά που ανήκουν στις διαφορετικές ομάδες. Οι δυο εκπαιδευτικοί χωρίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε δύο μέρη κι ο καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία του κάθε μέρους. Έτσι η διδασκαλία μοιράζεται σε δυο σταθμούς και οι μαθητές μπορούν να μετακινηθούν από τον έναν σταθμό στον άλλον. Μπορεί να αναπτυχθεί και μια τρίτη ομάδα μαθητών (ή και περισσότερες), ως ανεξάρτητος σταθμός, όπου οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το μοντέλο οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο συμπληρωματικοί και προσφέρουν βοήθεια ατομικά στα παιδιά που χρήζουν υποστήριξης.

γ. Την Παράλληλη Διδασκαλία, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία και ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο χωρίζοντας την τάξη σε δύο ή περισσότερες ομάδες. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, ενώ οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλονται προς τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών.

δ. Την Εναλλακτική ή Συμπληρωματική Διδασκαλία, όπου την ώρα που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών, ο άλλος μπορεί να αναλάβει μια μικρότερη ομάδα μαθητών σε συγκεκριμένο χώρο μέσα στην τάξη για να επαναλάβει το περιεχόμενο της διδασκαλίας που προηγήθηκε ή να προσφέρει περισσότερες ασκήσεις εμπέδωσης ώστε να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή ακόμα και να προετοιμάσει την ομάδα των μαθητών για τη διδασκαλία που θα ακολουθήσει.

ε. Την Ομαδική Διδασκαλία όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται από κοινού την ευθύνη για το σχεδιασμό, τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και είναι και οι δύο υπεύθυνοι για όλη την τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ομάδα σε ό,τι αφορά την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, την αποσαφήνιση εννοιών, τη διευκόλυνση της μάθησης και τη διαχείριση της τάξης. Απευθύνονται μαζί σε όλη την τάξη προσφέροντας υποστήριξη σε όσους μαθητές τη χρειάζονται. Σε αυτό το μοντέλο οι ρόλοι των εκπαιδευτικών είναι συμπληρωματικοί και ισότιμοι. Όλα αυτά απαιτούν την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης απέναντι στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού (Frend & Bursuck, 2002).

Σύμφωνα με τους Scruggs, Mastropieri και McDuffie (2007) το συχνότερο μοντέλο συνδιδασκαλίας είναι αυτό της υποστηρικτικής διδασκαλίας. Το ίδιο μοντέλο φαίνεται να υπερσχύει και στα ελληνικά σχολεία όπως επισημαίνουν μετά από ανασκόπηση έρευνών οι Strogilos και Tragoulia (2011)

## 2.3 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η συνδιδασκαλία είναι μια μορφή εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχουν δύο εκπαιδευτικοί ένας της γενικής και ένας της ειδικής αγωγής για να διδάξουν μια ετερογενή ομάδα μαθητών .Η διαδικασία της συνδιδασκαλίας μπορεί να ωφελήσει όλους τους παράγοντες που συντελούν στην πραγμάτωση της, εκπαιδευτικούς και παιδιά. Ακόμη και παιδιά τα οποία δεν παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμμετέχουν στη συνεργατική διδασκαλία μπορούν να ωφεληθούν στο μέγιστο από αυτή. Βέβαια αυτό είναι εφικτό αν όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της συνδιδασκαλίας αλληλοεπιδρούν αρμονικά και για να γίνει αυτό εφικτό η συνδιδασκαλία οφείλει να παρουσιάζει κάποια σημαντικά στοιχεία που να την καθιστούν διεκπαιρεύσιμη και αποτελεσματική.

Αρχικά, ιδιάζουσα σημασία είναι όπως αναφέρουν οι Friend & Bursuck (1999) οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν εθελοντικά σε αυτή και να μη βλέπουν τη συνεργασία τους σαν καταναγκαστικό έργο, σαν μία δουλειά που τους έχει ανατεθεί και οφείλουν να ολοκληρώσουν.

Καθώς έχει φανεί πως ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις συνδιδασκαλίας γενικά συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναλαμβάνουν πολύ πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (Austin, 2001. )καταλαβαίνουμε ότι ο χώρος-η τάξη θα πρέπει να θεωρηθεί ως κοινή και όχι ότι ένας εκπαιδευτικός/συνάδελφος επισκέπτεται την τάξη του άλλου (Friend & Bursuck, 1999) . Από αυτή την κατάσταση προκύπτει η ανάγκη να οριστούν με ακρίβεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτό

είναι οι δύο εκπαιδευτικοί να γνωρίζονται, να διαθέτουν χρόνο στο σχεδιασμό της διδασκαλία και τρίτον και κυριότερο να διαθέτουν ορισμένα συστατικά της προσωπικότητάς τους που να υποβοηθούν το έργο τους.

Συγκεκριμένα αναφορικά με τα συστατικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που κρίνονται επιθυμητά, είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία της συνδιδασκαλίας πρέπει να έχουν ανεπτυγμένη τη διαπροσωπική επικοινωνία και να διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες. Για να ενισχυθεί η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών πρέπει η φυσική ρύθμιση της τάξης να είναι τέτοια που να τους κάνει να νιώθουν άνετα και όχι παραγκωνισμένοι. Επιπροσθέτως, οι συν διδάσκοντες θα πρέπει όχι μόνο θεωρητικά αλλά και πρακτικά να σέβονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον στο δύσκολο αυτό έργο που έχουν αναλάβει.

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται ουσιαστικά, να παίρνουν από κοινού αποφάσεις και να μη δρα ο καθένας αυτοβούλως αλλά να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν ευθύνες από κοινού. Πολλές έρευνες που αναλύουν τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας έχουν καταδείξει ότι ο από κοινού σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική συνδιδασκαλία (Hang & Rabren, 2009. Keefe & Moore, 2004. Murawski, 2010. Scruggs et al., 2007. ) Για να καταστεί, όμως, αυτό δυνατό κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να δοθεί στους συν διδάσκοντες χρόνος εκτός μαθήματος για σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους. Αυτό αποδεικνύει και έρευνα που διεξήγαγε ο Kohler-Evans (2006), η οποία αποδεικνύει ότι η έλλειψη κοινού σχεδιαστικού χρόνου επηρεάζει σημαντικά τη σχέση των διδασκόντων και εμποδίζει την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας.

Επιπλέον, ο Soler (1996) τονίζει τη σημασία της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τα διοικητικά μέλη του σχολείου και την παροχή χρόνου αλλά και πόρων στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι τα εκπαιδευτικά υλικά και εργαλεία. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε βρίσκουν συχνά χρόνο για να σχεδιάσουν από κοινού το πρόγραμμα διδασκαλίας και να γίνει η ανατροφοδότηση μπορεί να αποβεί ένα μεγάλο εμπόδιο για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας.

Επειδή ο δάσκαλος ειδικής αγωγής σύμφωνα με τον Wood (1998) μπορεί να μην είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν ώστε να νιώθουν και οι δύο σιγουριά και ασφάλεια για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και αυτό μπορεί να γίνει με την κατάρτιση και των δύο σε θέματα συνδιδασκαλίας, γεγονός το οποίο είναι αρκετά κρίσιμο κατά την Βλάχου (2010). Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έλλειψη επιμόρφωσης και ζητούν να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα συνεργατικής διδασκαλίας ώστε να ωφεληθούν τους μαθητές αλλά και τους εαυτούς τους. Τα αργά βήματα των φορέων της εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στη συνεργατική διδασκαλία επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και αποτελεί ένα ακόμη εμπόδιο για την επιτυχή πραγμάτωση της συνδιδασκαλίας.

Άλλα σημαντικά στοιχεία που η ύπαρξη τους στη συνδιδασκαλία συντελεί στην αποτελεσματικότητά της είναι, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη του κατάλληλου χώρου, το προσωπικό ρίσκο που πρέπει να παρθεί από τον εκπαιδευτικό κατανικώντας πιθανούς του φόβους και ανησυχίες αλλά και η εξ ολοκλήρου διαχείριση του τρόπου βαθμολογίας των μαθητών από τους συν διδάσκοντες.

Τέλος, πρέπει να υπάρχει ένα ελάχιστο επίπεδο ακαδημαϊκών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων που να έχουν κατακτήσει οι μαθητές έτσι ώστε να μπορούν να συνεργαστούν και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς.

Η ύπαρξη των προαναφερθέντων στοιχείων είναι αυτή που καθιστά τη συνδιδασκαλία ωφέλιμη και αποτελεσματική για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την κοινωνία γενικότερα.



## 2.4 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην υπογραφή της διακήρυξης της Σαλαμάνκας αναφέρεται ότι τα γενικά σχολεία ,που λειτουργούν με προσανατολισμό τη συνεκπαίδευση, συνιστούν τον καλύτερο τρόπο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων σχολικών κοινοτήτων, την οικοδόμηση μιας συναινετικής κοινωνίας και την επίτευξη του στόχου “εκπαίδευση για όλους”.

([www.unesco.org/education/educprog/sne/index.html](http://www.unesco.org/education/educprog/sne/index.html))

Όπως αναφέρει η Κουμπανέλλου (2011) η συνεργατική διδασκαλία (co-teaching) δίνει την ευκαιρία στους δασκάλους να μοιραστούν τις γνώσεις τους. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής έχουν την γνώση του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών , ενώ οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν την γνώση των εκπαιδευτικών διαδικασιών για τους μαθητές με διαφορετικότητα.(Κουμπανέλλου,2011). Όπως αναφέρεται και από τους Magieria et. Al., (2005). Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης γνωρίζει άριστα το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι αυτός που γνωρίζει τον καταλληλότερο τρόπο με τον οποίο η γνώση αυτή μπορεί να διδαχτεί στα παιδιά με αναπηρίες.

Σύμφωνα με την Walter-Thomas (1996), οι δάσκαλοι της συνεργατικής διδασκαλίας μοιράζονται την ευθύνη για την άμεση καθοδήγηση , την ανάπτυξη και τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, την καθοδηγούμενη εξάσκηση, τις διάφορες δραστηριότητες, τον έλεγχο της προόδου, την επικοινωνία με τους γονείς και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Έτσι, η συνεργατική διδασκαλία δίνει την δυνατότητα στους δασκάλους να υποστηρίξουν τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς (Sileo, & Garderen, 2010). Η συνεργασία αυτή των δασκάλων δε μπορεί παρά μόνο θετικά αποτελέσματα να έχει για την κοινωνική ανάπτυξη και την πρόοδο όλων των μαθητών.

Τα οφέλη είναι ποίκιλα και ιδιάζουσας σημασίας όσον αφορά κυρίως τα παιδιά με προβλήματα μάθησης ή αναπηρία. Όπως αναγράφεται και από τον Fontana (2005) μέσα από την μαθησιακή διαδικασία της συνδιδασκαλίας μπορούν να ωφεληθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως μπορούν να βοηθηθούν και μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο μαθησιακής αποτυχίας καθώς θα είναι δυνατόν να τους δίνεται εξατομικευμένη προσοχή και αυξημένος διδακτικός χρόνος.

Αρχικά, ένα από τα οφέλη της συν-διδασκαλίας σύμφωνα με τον Rice (2007) για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ότι πέρα από την έκθεσή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής τάξης έχουν, επίσης, και ένα συνήγορο μέσα στην τάξη, ο οποίος είναι σε θέση να εξασφαλίσει ότι γίνονται η κατάλληλες τροποποιήσεις, ώστε να παρέχεται η απαραίτητη βοήθεια και να επιτρέπεται η συμμετοχή των παιδιών αυτών. Ακόμη, η μέθοδος της συνδιδασκαλίας κατά τους Magiera & Zigmond, (2005) δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου ευνοείται η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή και επιτυγχάνεται εξατομικευμένη διδασκαλία για όλους τους μαθητές.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της συνδιδασκαλίας είναι το γεγονός ότι αυτή προϋποθέτει την συνύπαρξη παιδιών με και παιδιών χωρίς αναπηρία στον ίδιο χώρο γεγονός που έχει ευεργετικές επιδράσεις και για τις δύο ομάδες παιδιών καθώς, όπως αναφέρουν και οι Shonkoff & Phillips (2000) οι σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομήλικους τους διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Έτσι, από τη μία πλευρά τα παιδιά χωρίς αναπηρία μαθαίνουν, σύμφωνα με τον Σούλη (2010), να υιοθετούν συμπεριφορές που δηλώνουν σεβασμό και αποδοχή της διαφορετικότητας και από την άλλη πλευρά ο Walter-Thomas (1997) αναφέρει ότι τα παιδιά με αναπηρία αποκτούν ισχυρότερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία, αναπτύσσουν θετικά αισθήματα για τον εαυτό τους και αποκτούν την πεποίθηση μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση ότι η ακαδημαϊκή τους επίδοση και οι κοινωνικές τους δεξιότητες βελτιώνονται.

Σε μια έρευνα των D'Alonzo, Giordano και Vanleeuwen (1997) αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες αφιέρωναν περισσότερο χρόνο για μάθηση στη γενική παρά στην ειδική τάξη. Αυτό συνέβαινε γιατί είχαν περισσότερα, αλλά και ποικίλα ερεθίσματα και εμπειρίες, τις οποίες δεν μπορούσαν να αποκτήσουν στην ειδική τάξη

Έτσι, κατά τους Kochhar, West και Taymans (2000) η πεποίθηση των παιδιών με αναπηρία ότι η ακαδημαϊκή τους επίδοση βελτιώνεται δεν παραμένει μία πεποίθηση αυτών των παιδιών αλλά αποτελεί μία πραγματικότητα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία συντελεί στο να ολοκληρώσουν τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιου είδους αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την φοίτησή τους με επιτυχία. Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στα λόγια του Ρουμάνου ποιητή Virgil

“they can, because they think they can” (70 BC-19BC)

που σημαίνει

«μπορούν, επειδή πιστεύουν ότι μπορούν»

Οι μαθητές μέσα από την αλληλεπίδραση τους κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τον Σούλη (2010) αναπτύσσουν φιλίες, συνεργάζονται αποκτούν ενσυναίσθηση και γίνονται κοινωνοί μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής διαδικασίας και διδασκαλίας. Κατά τους Basso and McCoy (2007) στα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας προθέεται ακόμη το γεγονός ότι τα παιδιά δε στιγματίζονται κοινωνικά ή έστω στιγματίζονται σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με το να φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο αλλά και η αύξηση της πειθαρχίας και της υπευθυνότητας από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Λιοδάκη (1998) η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στα πλαίσια της συνδιδασκαλίας, στον ίδιο χώρο με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στηρίζει και προωθεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν αυτόνομα, υποστηρίζει την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τις τάξεις συνδιδασκαλίας δεν επωφελούνται μόνο τα παιδιά με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές, αλλά το ίδιο συμβαίνει και με τους υπόλοιπους μαθητές όπως φανερώνει έρευνα η οποία διεξήχθη από τον Abdallah το (2009). Την έρευνα αυτή

έρχεται να επιβεβαιώσει μία ακόμη έρευνα των Sheanoka Almon & Jay Feng η οποία έγινε το 2012 και μαρτυρά ότι σε τάξεις συνδιδασκαλίας οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται περισσότερο, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν επωφελούνται λιγότερο από ότι επωφελούνταν από τάξεις όπου υπήρχε μόνο η κυρίαρχη ομάδα , αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αντιθέτως, όπως υποστηρίζεται από τον Σούλη (2010) τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν επιπλέον να σέβονται τη διαφορετικότητα και ενισχύονται, το καθένα από αυτά, από την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Οι Kochhar, West και Taymans (2000), αναφέρουν ότι οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε τμήματα συνεκπαίδευσης λαμβάνουν σημαντική υποστήριξη από το προσωπικό του σχολείου αλλά και από τους άλλους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών με ειδικές ανάγκες κι αυτό γιατί μεταξύ τους καλλιεργείται ένα κλίμα αλληλεπίδρασης.

## 2.5 Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η συνεργατική διδασκαλία άρχισε στην Ελλάδα λίγα χρόνια αργότερα και ενισχύθηκε με την ψήφιση του νόμου 3699/2008. Σύμφωνα με αυτόν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου είτε κάνοντας μάθημα με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ο οποίος μπορεί να συνεργάζεται με τα ΚΕΔΔΥ, είτε να φοιτούν σε γενική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας για τα έτη το ΚΕΔΔΥ θα πρέπει να υποβάλλει ιδιαίτερη αιτιολογία για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή που απαιτούν

παράλληλη στήριξη και δεν αρκεί η φοίτησή του στη γενική τάξη ή σε κάποιο τμήμα ένταξης.

Μέσα από την ψήφιση αυτού του νόμου στηρίζεται η παράλληλη στήριξη και καλούνται οι εκπαιδευτικοί τόσο της ειδικής όσο και της γενικής αγωγής να συνεργαστούν με σκοπό την προώθηση της ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ, ενώ ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης φαίνεται ο κύριος υπεύθυνος για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών.

Ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία φοίτησης του παιδιού είναι ιδιαίτερα καθοριστικός καθώς η υποστήριξη του μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο εάν ο γονέας του κάνει την αντίστοιχη αίτηση. Ο γονέας κάνει αίτηση στα ΚΕΔΔΥ μέσω της οποίας ζητά την υποστήριξη του παιδιού του όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και εφόσον το ΚΕΔΔΥ αποφανθεί ότι ο μαθητής έχει ανάγκη από επιπλέον στήριξη η αίτηση στέλνεται στο Υπουργείο Παιδείας που αποτελεί τον μοναδικό φορέα που αποφασίζει για τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής στα γενικά σχολεία

Δυστυχώς όμως, η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι ενώ με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 δίνεται το δικαίωμα να παρακολουθούν σε τάξεις με αναπηρία άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση, κώφωση καθώς και άλλες αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες εντούτοις στις τάξεις συνδιδασκαλίας συμμετέχουν μόνον μαθητές με αναπηρίες ελαφριάς μορφής και άτομα που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού που παρουσιάζει υψηλή λειτουργικότητα.

Σχετικά με τη συνδιδασκαλία στη γενική εκπαίδευση στην Ελλάδα, δηλαδή τη συνεργασία μεταξύ δύο εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για να διδάξουν σε κοινή τάξη μαζί, αυτή είναι ιδιαίτερος σπάνια. Το πρώτο εγχείρημα, το οποίο και δεν επαναλήφθηκε, ήταν μεταξύ μίας βιολόγου και μιας φιλόλογου που επιχειρήσαν να συνεργαστούν.



### 3. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στη διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν, ότι ήταν λογικό να διδάσκουν στους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο.

Howard Gardner

Μόνο οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών μοντέλων θα επιτύχουν τη μεγιστοποίηση της επιτυχίας όλων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν τις δυνατότητες των μαθητών και να μετριάζουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο με τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων.

T. J. Lasley, T. J. Matczynski

#### 3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας θα ασχοληθούμε με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως σκοπό της εκπαίδευσης, ως μοχλό της μάθησης και ως προϋπόθεση για την εξασφάλιση της πολυπόθητης επιτυχίας των μαθητών.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ λόγω της επιτακτικής κοινωνικής ανάγκης για επιτυχία και της έκκλησης για ισότητα, τα σχολεία έχουν οδηγηθεί στην υιοθέτηση και τη δημιουργία τάξεων μικτών ικανοτήτων που αποτελούνται από σχολικό πληθυσμό διαφοροποιημένο τόσο από κοινωνική όσο και από πολιτιστικής άποψης.

Έτσι η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική.

Αν, όμως, οι εκπαιδευτικοί, όπως επισημαίνουν οι Gamoran and Weinstein (1995), δεν βρουν τον τρόπο να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των μαθητών, με ό,τι αυτή περικλείει, τότε η ισότητα ευκαιριών δεν θα είναι παρά ένα ακόμα σύνθημα. Οι τάξεις μικτής ικανότητας μπορούν να αποτελέσουν ζωντανό παράδειγμα ισότητας ευκαιριών, αν οι μαθητές δεχτούν τέτοια διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους στυλ, μεγιστοποιώντας τις ευκαιρίες τους για ανάπτυξη (McLaughlin & Talbert, 1993).

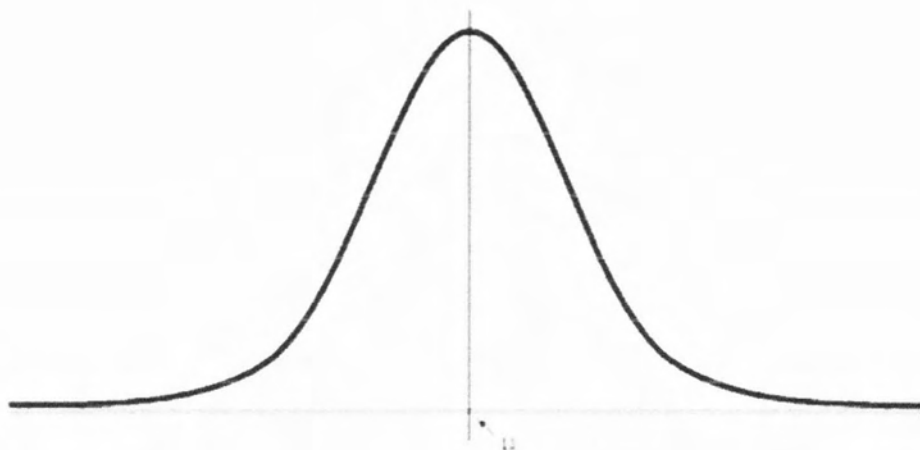
Ακόμη, η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται ιδιαίτερα επιτακτική λόγω της προσπάθειας για ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου, η οποία σαφέστατα διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση στις τυπικές τάξεις. Καταλαβαίνουμε, έτσι, ότι η τάξη αποτελείται από ένα ανομοιογενές μείγμα μαθητών όπου ο καθένας χρήζει προσωπικής βοήθειας και προσοχής.

Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ η εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο νέες έννοιες, φαντάζει αν-αντίστοιχη και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Αυτή η προσωπική βοήθεια και ενίσχυση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις των παιδιών και σχεδιάσει μία καλά προσεγμένη διαφοροποιημένη διδασκαλία, απαλλαγμένη από τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, η οποία θα βασίζεται και αντιμετωπίζει, όπως τονίζει η Κουτσελίνη (2006), τους μαθητές ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας και συνεπώς θα λειτουργεί ως μέσο ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή και της θεμελίωσης της γνώσης του κάθε μαθητή και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί η μέθοδος αυτή ως απλή μεταφορά γνώσης για τον κάθε μαθητή ή για την κάθε ομάδα μαθητών η οποία θα τις λαμβάνει υπόψη της.

Ακόμη, ο παραλληλισμός της διαφοροποίησης με τη συγγενική του αλλά όχι ταυτόσημη έννοια της εξατομίκευσης μπορεί σύμφωνα με τον Houtte (2006) να μας οδηγήσει σε μια διαίρεση της τάξης σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές και να δημιουργήσει μία οργάνωση της διδασκαλίας κατά την οποία, όπως αναφέρει ο King (1990), ο εκπαιδευτικός θα έχει χαμηλές προσδοκίες από μαθητές με ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Όλο αυτό, βέβαια, μόνο αρνητικές συνέπειες θα μπορούσε να έχει για την εκπαίδευση γενικότερα και τη μάθηση ειδικότερα και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ταυτίζεται η διαφοροποίηση με την παραπάνω διαδικασία.

Αντιθέτως, διαφοροποίηση είναι κατά την Tomlinson (1999) η διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του μαθητή ενώ ο μαθητής με τη σειρά του μπορεί να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει συνεχώς και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Όπως χαρακτηρίστηκε αναφέρεται από τους Tomlinson (2005) και Bearne(1996) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η συστηματική προσέγγιση οργάνωσης του Αναλυτικού Προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του αποτελέσματος έτσι που να ανταποκρίνεται σε ακαδημαϊκά διαφοροποιημένους μαθητές. Είναι ένας τρόπος σκέψης για την τάξη που σέβεται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα στοχεύει στη μεγιστοποίηση του μαθησιακού όγκου των μαθητών. Σχηματικά ο ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα μπορούσε να περιγραφεί με τη χρήση της κατανομής του Γκάους.

Συγκεκριμένα,



Όπου  $\mu$  στο παραπάνω σχήμα ο μέσος μαθητής, σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα καθώς μέσος μαθητής στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Υποθέτουμε ότι στο αριστερό άκρο της καμπύλης βρίσκονται οι μαθητές με χαμηλό δείκτη ευφυΐας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ στο δεξί οι μαθητές με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, τα ταλέντα.

Η μέχρι τώρα διδασκαλία στα σχολεία έχει δημιουργηθεί και οργανώνεται με τρόπο τέτοιο που ουσιαστικά αδιαφορεί για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και για τα λεγόμενα «ταλέντα», εστιάζοντας στο μέσο μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά την προσαρμογή, οργανωτική και παιδαγωγική, της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες 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 (Tomlinson, 2001).

### 3.2 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Από την εισαγωγή έγινε σαφές ότι την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία τη δημιούργησαν η ύπαρξη μικτών τάξεων διδασκαλίας με τη συνύπαρξη παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του γενικού σχολείου. Από μία άλλη σκοπιά την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας την επέβαλαν οι εξελίξεις στο χώρο της ψυχολογίας και των ερευνών για την εκπαίδευση. Η γνωστική ψυχολογία εισήγαγε τον όρο του οικοδομισμού σύμφωνα με τον οποίο ο κάθε μαθητής μαθαίνει σύμφωνα με το δικό του μαθησιακό στυλ/προφίλ, τα δικά του ενδιαφέροντα και σύμφωνα με τη δική του γνωστική ετοιμότητα.

Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, που θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και τις επιδόσεις του κάθε μαθητή (Gagatsis & Koutselini, 2000). Έτσι, προκύπτει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί φυσικό αποτέλεσμα των γνώσεων που έχουμε σήμερα για το πώς μαθαίνει ο μαθητής. Η γνώση μας αυτή επιβεβαιώνεται και από πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα και τα οφέλη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των παιδιών. Η ψυχολογία, λοιπόν, μας έχει οδηγήσει στην αναγκαιότητα της δημιουργίας μιας διδασκαλίας η οποία να οργανώνεται και να διεξάγεται με βάση τις προαναφερθέντες ιδιαιτερότητες και τάσεις των παιδιών. Η Dodge (2005) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εξέταση του μαθησιακού προφίλ, των ενδιαφερόντων και της ετοιμότητας των παιδιών σχετίζεται απόλυτα με την ατομικότητα των μαθητών και πρέπει να έχει κυρίαρχη θέση στο σχεδιασμό της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες οι οποίοι αφορούν την ατομικότητα του κάθε μαθητή και κάνουν αναγκαία την ύπαρξη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που να τους ικανοποιεί.

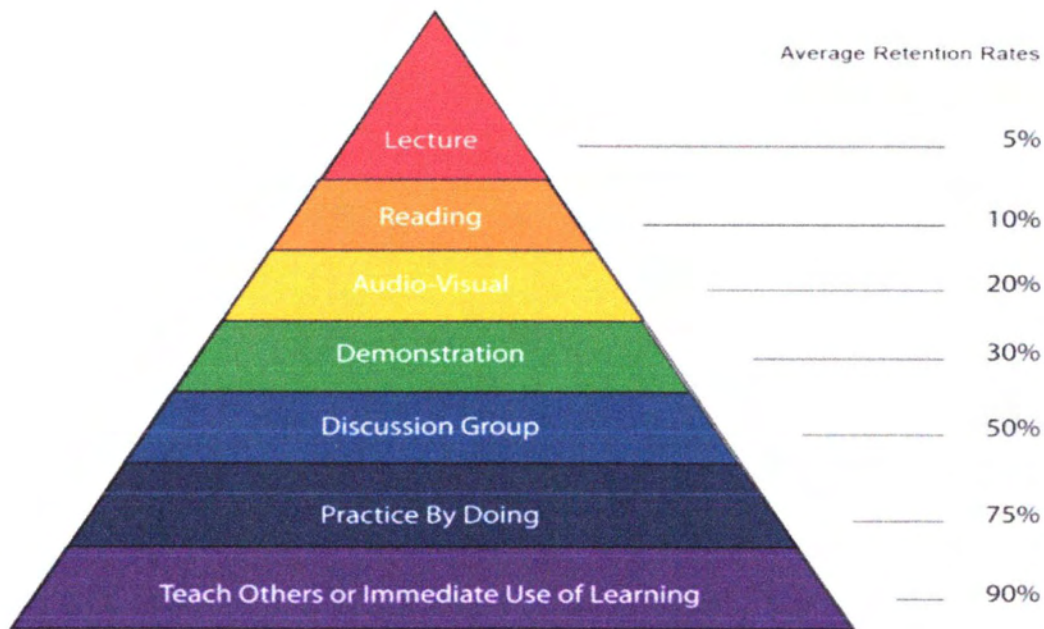


Συγκεκριμένα τέτοιοι παράγοντες είναι κατά κύριο λόγο σύμφωνα με την Tomlinson (2007) ,

Α) το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή (ο τρόπος που ο κάθε μαθητής προσλαμβάνει καλύτερα τη γνώση, που σκέπτεται και μαθαίνει). Το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή σχετίζεται άμεσα με το προσωπικό του προφίλ σκέψης. Με τον όρο προφίλ σκέψης εννοούμε ότι το κάθε άτομο ερμηνεύει με έναν μοναδικό τρόπο την προσλαμβανόμενη από το περιβάλλον πληροφορία και δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της. Αυτή η διαφοροποίηση των μαθητών χρήζει επιτακτική την ανάγκη μιας προσφερόμενης διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η Dunn (1996) εισηγείται τέσσερις κατηγορίες μαθησιακού προφίλ: Περιβαλλοντικό, συναισθηματικό, κοινωνιολογικό και φυσικό. Στο θέμα της πολλαπλής νοημοσύνης ο Howard Gardner (1983) μας παρουσίασε τους οκτώ τύπους νοημοσύνης ( γλωσσικός, λογικομαθηματικός, οπτικός-χωροταξικός, κινήσιαισθητικός, μουσικός, διαπροσωπικός, ενδοπροσωπικός, φυσιογνωστικός) με τα οποία λειτουργούν οι άνθρωποι. Επίσης, ο Howard Gardner υποστηρίζει , ότι οι άνθρωποι λειτουργούν σε περισσότερα του ενός επίπεδα νοημοσύνης, ενώ προτιμούν συνήθως ένα. Άρα, η διδασκαλία για να είναι αποδοτική πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του ατόμου.

Έρευνες έχουν καταδείξει τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας μαθητής, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, σε κάθε μαθητή υπερισχύει ένας από αυτούς τους τύπους μάθησης και αποτελεί το προσωπικό του στυλ μάθησης/μαθησιακό προφίλ.



*The Learning Pyramid  
National Training Laboratories, Bethel, Maine*

Η έρευνα επιβάλλει την εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Φιλιππάτου (2013) ενισχύεται η άποψη ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία ανταποκρίνεται στην ποικιλία των διαφορετικών τρόπων σκέψης και των διαφορετικών τρόπων μάθησης των παιδιών, προάγοντας καλύτερα αποτελέσματα στην απόκτηση της νέας γνώσης.

Β) το ενδιαφέρον κάθε μαθητή (ενδιαφέρον είναι η έλξη, η περιέργεια ή ακόμη και το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα). Το ενδιαφέρον του μαθητή πάνω σε ένα θέμα μπορεί να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για την ενασχόλησή του με αυτό και την απορρόφησή του στην πρόσληψη γνώσης.

Το ενδιαφέρον ενός μαθητή αποτελεί το σημαντικότερο κίνητρο για να ασχοληθεί με ένα θέμα και να μάθει σχετικά με αυτό. Επειδή, όμως, ο κάθε μαθητής προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό πολλές φορές υπόβαθρο έρχεται στο σχολείο με διαφορετικές εμπειρίες και με διαφορετικά ενδιαφέροντα.

Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία θα συμμεριστεί τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και τις διαφορετικές κλίσεις των

παιδιών και θα τα αξιοποιήσει. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε μαθητή και να προωθήσει ένα σχέδιο διδασκαλίας που θα τα λαμβάνει σοβαρά υπόψιν τόσο ως κίνητρα ενασχόλησης με μία εργασία όσο και ως εργαλεία μάθησης.

Γ) την μαθησιακή ετοιμότητα κάθε μαθητή : όταν αναφερόμαστε στην ετοιμότητα κάθε μαθητή εννοούμε τις γνωστικές του ικανότητες και την ανταπόκρισή του σε εργασίες ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αυτές παρουσιάζουν. Έτσι, ένας μαθητής μπορεί να έχει κατακτήσει ένα μεγαλύτερο φάσμα γνώσεων και να είναι ικανός να ανταποκριθεί σε δύσκολες εργασίες ενώ ένας άλλος της ίδιας ηλικίας μαθητής μπορεί να βρίσκεται σε μικρότερο επίπεδο γνώσεων και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε εργασίες που παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό δυσκολίας. Είναι, έτσι, ευκόλως κατανοητό ότι οι εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθητή πρέπει να είναι διαφοροποιημένες και προσαρμοσμένες στο βαθμό δυσκολίας τους, κατάλληλα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις γνώσεις, δηλαδή στην ετοιμότητα κάθε μαθητή και να βοηθήσουν το μαθητή να χτίσει τη νέα γνώση ακολουθώντας τον προσωπικό του ρυθμό.

Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky εισάγει τον όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» και εξηγεί ότι όταν μία εργασία είναι λίγο πιο δύσκολη για το επίπεδο του παιδιού, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, το παιδί αποκτά με επιτυχία τη νέα γνώση. Αν, όμως, αυξηθεί ακόμα περισσότερο ο βαθμός πολυπλοκότητας μιας εργασίας, τότε το παιδί απογοητεύεται και δεν μπορεί να προχωρήσει ούτε με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Το ίδιο υποστηρίζουν και οι Howard (1994), και Jensen (1998) ότι δηλαδή η μάθηση επέρχεται όταν οι εργασίες δεν είναι ούτε υπέρμετρα δύσκολες, ούτε πολύ εύκολες για την αναπτυξιακή αλλά και εμπειρική ετοιμότητα του μαθητή.

### 3.3 ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Παραπάνω έγινε λόγος για την αναγκαιότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αναφερθήκαμε στο προφίλ μάθησης, το ενδιαφέρον και τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή, χαρακτηριστικά τα οποία σηματοδοτούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο επίπεδο του μαθητή. Σε επίπεδο τώρα αναλυτικού προγράμματος ο εκπαιδευτικός οφείλει σύμφωνα με την Tomlinson (2007) βάση τα ιδιαίτερα στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών που απαρτίζουν το σύνολο της τάξης να προβεί σε διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Οι όροι περιεχόμενο, διαδικασία και αποτέλεσμα αποσαφηνίζονται από την Tomlinson (2007) ως εξής:

Με τον όρο περιεχόμενο εννοούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι έννοιες που απαιτείται να μάθουν οι μαθητές αλλά και τα υλικά που χρησιμοποιούνται για να φτάσουν οι μαθητές σε αυτή τη γνώση.

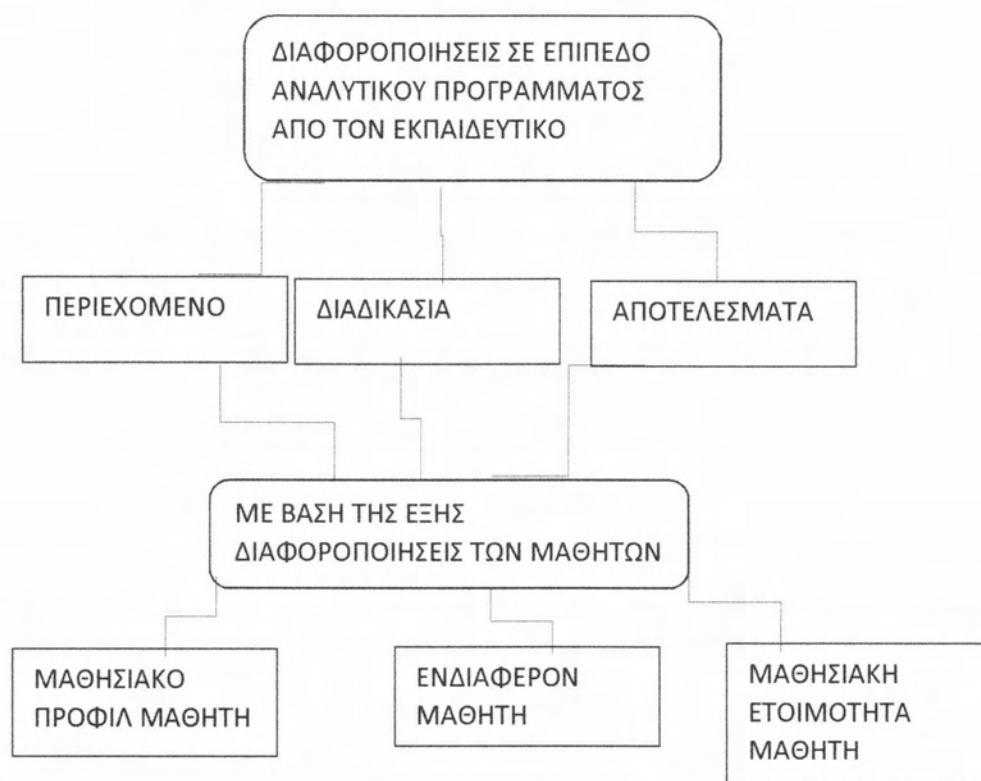
Η διαφοροποίηση που πραγματοποιείται στο επίπεδο της διαδικασίας της δραστηριότητας αφορά τον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία για να κατανοήσουν οι μαθητές τις νέες γνώσεις και δεξιότητες και ως αποτέλεσμα ορίζεται το τι έμαθαν από τη δραστηριότητα οι μαθητές και πως μπορούν να το περιγράψουν ή να το εφαρμόσουν.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει σύμφωνα και πάλι με την Tomlinson (2007) ένα ή περισσότερα στοιχεία της διδασκαλίας σε οποιοδήποτε στάδιο της δραστηριότητας βρίσκεται χωρίς, όμως, αυτό να σηματοδοτεί ότι πρέπει να γίνονται όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί διαφοροποιήσεων και πάντα. Αντιθέτως, καλό θα ήταν να μη γίνονται μόνο διαφοροποιημένες δραστηριότητες και όταν αυτές

γίνονται να γίνονται μεθοδευμένα όταν θεωρείται ότι αυτό θα είναι χρήσιμο και θα βοηθήσει τους μαθητές.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια διαφοροποίησης της δραστηριότητας όπως αναφέρει η Tomlinson (2007) θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν ότι η αξιολόγηση που οργανώσει το τέλος πρέπει να γίνεται με βάση τυχόν διαφοροποιήσεις τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διαδικασία και τη θέσπιση των στόχων.

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να διαφοροποιεί το καθετί αλλά να επιλέγει μία πορεία διδασκαλίας που του επιτρέπει να διαφοροποιεί κάποιες στιγμές της δραστηριότητας, επιλέγοντας ανά χρονικά σημεία να διαφοροποιεί με βάση το ενδιαφέρον των μαθητών όπως τονίζει και η Tomlinson (2007)





### 3.4 ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές σεβόμενα τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και αναγνωρίζοντας την ισότητα αλλά και την ανομοιομορφία. Στηρίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι αλλά όχι ίδιοι. Για να είναι, όμως αποτελεσματική οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις που την επιτυχημένη.

Πιο συγκεκριμένα, η Tomlinson (2007) ορίζει ορισμένες από αυτές τις προϋποθέσεις οι οποίες θα πρέπει να ακολουθούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να σχεδιάσουν μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά τα παιδιά στα οποία επρόκειτο να εφαρμόσει τη συγκεκριμένη διδασκαλία, η οποία θα πρέπει να διαφοροποιεί τα κριτήρια έτσι ώστε να συμμερίζεται μεν τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά να επιτυγχάνεται και η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Ακόμα, θα πρέπει να εναλλάσσεται με την παραδοσιακή διδασκαλία και εκ των πραγμάτων σημασία έχει να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των παιδιών.

Η Tomlinson (2007) αναφέρει ότι τα παιδιά αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα μεταξύ τους και ικανοποιούνται όταν αυτή η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή και από τους άλλους. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών και να τα ενισχύει να θέτουν νέους στόχους βοηθώντας τους παράλληλα να τους επιτύχουν. Βασική προϋπόθεση είναι η συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευτικό αυτής της διαφορετικότητας και του γεγονότος ότι τα παιδιά χρειάζονται διαφορετικό χρόνο για να εργαστούν χωρίς αυτό να αποτελεί εγγύηση ότι θα φτάσουν όλα στο ίδιο αποτέλεσμα. Μια αίθουσα διδασκαλίας γίνεται λειτουργική όταν υπάρχει ο βαθύς σεβασμός της διαφορετικής ταχύτητας κάθε ατόμου. (Tomlinson, 2007)

Επίσης, ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να ακολουθεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση που στόχο έχει να εντοπίσει της ανάγκες των μαθητών ώστε να βελτιωθεί η επόμενη δραστηριότητα και η οποία σέβεται τη διαφορετικότητα και είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Tomlinson (2007) ο εκπαιδευτικός για να επιτύχει την κατάκτηση γνώσεων από τα παιδιά κατά τη διάρκεια της διαφοροποιημένης διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στα ουσιώδη κάνοντας τα εμφανή στα παιδιά. Δηλαδή, επειδή είναι σχεδόν αδύνατον τα παιδιά να θυμούνται όλες τις πληροφορίες ο εκπαιδευτικός οφείλει εκ των προτέρων να επισημαίνει στα παιδιά τις ουσιώδεις λεπτομέρειες που πρέπει να συκρατήσουν και να εμβαθύνουν μετέπειτα σε αυτές μέσα από εργασίες που κλιμακώνονται σταδιακά ως προς τη δυσκολία τους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Tomlinson (2007) στηρίζεται, για την επιτυχία της, στο σεβασμό και την αποδοχή των διαφορών των παιδιών, στην πίστη και προσπάθεια από τη μεριά του εκπαιδευτικού ότι όλα τα παιδιά θα προοδεύσουν και η παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές για να ασχοληθούν με ενδιαφέρουσες και σημαντικές δραστηριότητες. Ακόμη μία προϋπόθεση για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κατά την Tomlinson (2007) και η διάγνωση από μέρους του εκπαιδευτικού των αναγκών κάθε παιδιών ώστε να τους προσφέρει τις ανάλογες εποικοδομητικές διαφοροποιήσεις. Αυτή η ανάγνωση όμως των αναγκών κάθε παιδιού και ο σχεδιασμός της δραστηριότητας έχει ιδιαίτερη σημασία εφόσον πραγματοποιείται μέσω της ευέλικτης συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η οποία ενισχύει την αυτογνωσία των μαθητών και ως εκ τούτου τη μάθηση.

Ιδιάζουσα αρχή για την επιτυχημένη διεξαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σκοπό της έχει να βοηθήσει όλους τους μαθητές, είναι η κατανόηση της ετοιμότητας κάθε παιδιού και η ανάθεση εργασιών, ατομικές ή σε ομάδες, οι οποίες θα οδηγήσουν το παιδί, με λίγη βοήθεια, στην επιτυχία. Αυτό επιδιώκεται διότι η αποτυχία είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη μάθηση. Από την άλλη σε κάθε περίπτωση υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν υψηλή μαθησιακή

ετοιμότητα, αυτοί οι μαθητές θα πρέπει να συμμετέχουν σε εργασίες που δεν είναι ανιαρές για τις γνώσεις τους αλλά, αντίθετα, κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους και τους βοηθούν να εμβαθύνουν και να προεκτείνουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους.

Τέλος, κατά την Tomlinson (2007) από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δε θα πρέπει να λείπει το χιούμορ και η καλή διάθεση από τη μεριά του εκπαιδευτικού και η προσπάθεια δημιουργίας ενός ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη με δραστηριότητες στα πλαίσια της πραγματικής ζωής και των εμπειριών των παιδιών.

### 3.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΤΗ

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μία επιγραμματική αναφορά στις στρατηγικές που σύμφωνα με την Tomlinson (2007) βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ μάθησης των μαθητών, έτσι ώστε να προβεί στη δημιουργία μιας λειτουργικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας

- Διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων ( ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου)
- Γωνιές ενδιαφέροντος (οι οποίες μπορούν να εναλλάσσονται )
- Ηχογραφημένο υλικό
- Ημερολόγιο
- Συστηματική παρατήρηση
- Διαρθρωμένα αποτελέσματα

- Διδασκαλία σε μικρές ομάδες
- Ομαδική έρευνα
- Εξατομικευμένη μελέτη
- Σύνθετη διδασκαλία

Οι παραπάνω είναι μία σειρά διοικητικών και διδακτικών στρατηγικών που θα βοηθήσουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για το μαθητή.

### 3.6 ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Οι προσαρμογές των μαθημάτων περιστρέφονται γύρω από έξι βασικές αρχές, για την εφαρμογή των οποίων βασιζόμαστε σε συγκεκριμένα κριτήρια:

	Αρχές	Κριτήρια / Χαρακτηριστικά
1	Βασικές Έννοιες: Έννοιες ή αρχές που διευκολύνουν την αποτελεσματική και ευρεία πρόσκτηση της γνώσης	Βασίζονται στα βασικά επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα Εντοπίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών Επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις σε διάφορες καταστάσεις Περιλαμβάνουν ιδέες, έννοιες, αρχές και κανόνες, που σχετίζονται με τις ανώτερες λειτουργίες μάθησης Αποτελούν τη βάση για γενίκευση και

		επέκταση της γνώσης
2	Κατάλληλες στρατηγικές: Χρήσιμα βήματα για την επίτευξη στόχων ή την ολοκλήρωση του καθήκοντος	Προσχεδιασμένες Στοχοθετημένες Σαφείς Δυνατότητα εφαρμογής μεσαίου επιπέδου Σημαντικές για την αρχική παρουσίαση μιας έννοιας
3	Κλιμακωτή στήριξη: Καθοδήγηση που παρέχεται από το δάσκαλο, τους συμμαθητές, τα υλικά ή τις εργασίες	Ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες ή τις εμπειρίες του μαθητή Ανάλογη με τις απαιτήσεις του καθήκοντος – όχι περισσότερη από όση χρειάζεται ο μαθητής Παρέχεται με τη μορφή δραστηριοτήτων, περιεχομένου και υλικών Αποσύρεται σταδιακά ανάλογα με την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή
4	Στρατηγική ενσωμάτωση της γνώσης: Ενσωμάτωση της γνώσης ως μέσο για την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών λειτουργιών	Συνδυάζει τα γνωσιακά στοιχεία της πληροφορίας Καταλήγει σε νέα, πολυπλοκότερη δόμηση της γνώσης Ευθυγραμμίζεται με την πληροφορία – δεν επιβάλλεται Περιλαμβάνει ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ εννοιών Συνδυάζει τις βασικές έννοιες μεταξύ των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών



5	Στοχαστικές επαναλήψεις: Δομημένες ευκαιρίες για την ανάκληση ή εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων	Επαρκείς Κατανέμονται στο χρόνο Συσσωρευτικές Ποικίλες Στοχαστικές, όχι τυχαίες
6	Προηγούμενες γνώσεις: Προηγούμενες γνώσεις που επηρεάζουν τη νέα μάθηση	Ευθυγραμμίζεται με τις γνώσεις και ικανότητες του μαθητή Λαμβάνει υπόψη κεντρικές προαπαιτούμενες ικανότητες Ετοιμάζει τον μαθητή για επιτυχή επίδοση

Πηγή: Edward J. Kameenui, and Deborah Simmons(1999). Toward Successful Inclusion of Students with Disabilities: The Architecture of Instruction.

### 3.7 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η Tomlinson (2007) παραθέτει ένα συγκριτικό πίνακα με τις κυριότερες διαφορές στη φιλοσοφία και στις πρακτικές μεταξύ της παραδοσιακής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ
Οι διαφορές των μαθητών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται όταν είναι προβληματικές	Οι διαφορές των μαθητών μελετώνται ως βάση για τον προγραμματισμό
Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο τέλος για να διαπιστωθεί "ποιός απέκτησε τη γνώση"	Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαγνωστική με σκοπό την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών
Επικρατεί σχετικά στενή αντίληψη για την νοημοσύνη	Γίνεται αποδεκτό ότι η νοημοσύνη έχει πολλαπλές μορφές
Σπάνια λαμβάνεται υπόψη το ενδιαφέρον των μαθητών	Οι μαθητές συχνά καθοδηγούνται ώστε να κάνουν μαθησιακές επιλογές με βάση τα ενδιαφέροντά τους
Λίγες επιλογές, οι οποίες προσιδιάζουν στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών λαμβάνονται υπόψη	Παρέχονται πολλές επιλογές ανάλογες με το μαθησιακό προφίλ
Κυριαρχεί η διδασκαλία προς ολόκληρη την τάξη	Χρησιμοποιούνται πολλές διδακτικές ρυθμίσεις
Η κάλυψη του εγχειριδίου και του αναλυτικού προγράμματος κατευθύνει τη διδασκαλία	Η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών διαμορφώνουν τη διδασκαλία
Κανόνας είναι η ανάθεση μιας και μοναδικής εργασίας	Κανόνας είναι η ανάθεση εναλλακτικών μορφών εργασίας
Επικρατεί ένα και μοναδικό	Παρέχονται πολλαπλά μέσα

εγχειρίδιο	
Μπορεί να αναζητηθεί μια και μοναδική ερμηνεία ιδεών και γεγονότων	Αναζητούνται συστηματικά πολλαπλές προσεγγίσεις στις ιδέες και τα γεγονότα
Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών	Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να ανεξαρτητοποιηθούν περισσότερο ως μαθητές
Ο εκπαιδευτικός λύνει προβλήματα	Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και μαζί με τον εκπαιδευτικό λύνουν προβλήματα
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση όλων των μαθητών	Οι μαθητές συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό για να θέσουν μαθησιακούς στόχους για τους ίδιους και για ολόκληρη την τάξη
Συχνά χρησιμοποιείται μια και μοναδική μορφή αξιολόγησης	Οι μαθητές αξιολογούνται με πολλαπλούς τρόπους
Υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για την ιδέα "εξαιρετική επίδοση"	Η εξαιρετική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής με κριτήριο το σημείο που ξεκίνησε
Η μάθηση εστιάζεται στην απομνημόνευση γεγονότων και την απόκτηση δεξιοτήτων	Η μάθηση εστιάζεται στη χρήση βασικών δεξιοτήτων για την αντίληψη και κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών

## ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός, της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει και να αξιολογήσει τις πρακτικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης
2. Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις για την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης;
3. Τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στις τάξεις συνδιδασκαλίας;
4. Πώς αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, τις διαφοροποιήσεις/τροποποιήσεις που σχεδίασαν και εφάρμοσαν για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να τους εντάξουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης.

## 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας σχηματικά οι δύο μεγάλες μέθοδοι που μπορεί ένας ερευνητής να χρησιμοποιήσει είναι η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα ή συνδυασμός των δύο.

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία η έρευνα που διεξήγαμε ήταν μια ποιοτική έρευνα σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της χώρας και συγκεκριμένα της πόλης της Καρδίτσας.

Η επιλογή της ποιοτικής και όχι της ποσοτικής έρευνας σχετικά με το θέμα μας και τα κύρια ερωτήματά μας εξηγείται από το ανθρωπιστικό του θέματός μας και από το σκοπό της ποιοτικής έρευνας όπως αυτός αποτυπώνεται από τον Ιωσηφίδη (2003). Σκοπός της ποιοτικής έρευνας είναι, κατά τον Ιωσηφίδη (2003), η διερεύνηση και η ανάλυση της δομής και λειτουργίας καταστάσεων καθώς και των κοινωνικών σχέσεων (αίτια, συσχετίσεις, συνέπειες) που τις χαρακτηρίζουν και όχι η απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες, όπως συμβαίνει με την ποσοτική έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πως» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2001).

### 4.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα, χωρίς να υπερεκτιμάται καμία από τις δύο ή να υποβαθμίζεται κάποια παρουσιάζουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές. Στην ποσοτική έρευνα η δειγματοληψία είναι τυχαία, απαιτεί μικρή πρόσβαση στο χώρο και δεν είναι απαραίτητη η προσωπική επαφή. Αντίθετα, στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία μελετάτε με κριτήριο τον τόπο και τα υποκείμενα που μπορούν να



μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το κεντρικό μας φαινόμενο, απαιτείται μεγάλη παραμονή στο χώρο και προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες. Όπως τονίζει ο ίδιος, στην ποσοτική έρευνα γίνεται καταγραφή κλειστών πληροφοριών σε εργαλεία κατασκευασμένα από εμάς ή από άλλους, ενώ στην ποιοτική καταγράφονται ανοιχτές πληροφορίες σε πρωτόκολλα σχεδιασμένα από τον ερευνητή. Τέλος, ενώ στην ποσοτική έρευνα καταλήγουμε σε γενικευμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα, στην ποιοτική έρευνα γίνεται μία σε βάθος εστίαση και εμβάθυνση στο θέμα με σκοπό την κατανόησή του.

## 4.2 ΠΕΡΙΠΤΩΣΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Μία μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο είναι η εμβριθής μελέτη μιας μονάδας (π.χ. ενός ατόμου, μιας ομάδας μαθητών ή μιας συνεργατικής δραστηριότητας, μιας γειτονιάς, ενός θεσμού κ.α) σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Yin ( 1981) η μελέτη περίπτωσης « είναι μία στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που συμπεριλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης». Ο Robson (2010) χαρακτηρίζει τη μελέτη περίπτωσης ως μια στρατηγική, δηλαδή έναν τρόπο προσέγγισης, η οποία ενδιαφέρεται για την έρευνα, καθώς περιλαμβάνει στον κορμό της και την αξιολόγηση, είναι εστιασμένη σε μια συγκεκριμένη περίπτωση και στο πλαίσιο της, ενώ ταυτόχρονα τη χαρακτηρίζει ως μία εμπειρική μέθοδο που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων.

Οι μελέτες περίπτωσης συναντώνται σε διάφορους και διαφορετικούς μεταξύ τους χώρους/ τομείς και όπως επισημαίνει και ο Bomley (1986) μελέτες περίπτωσης μπορούμε να συναντήσουμε σε κλάδους όπως είναι η ιατρική, η ανατομία αλλά και στη διοίκηση, την ιστορία, τη βιομηχανία και γενικότερα σε περιοχές πολύ ανόμοιες μεταξύ τους.

Η μελέτη περίπτωσης εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο υποκείμενο πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι Miles & Huberman (1994) προτείνουν τον όρο “ site studies” έναντι του όρου “case studies”, ο οποίος κυριαρχεί.

Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν τη βάση της επιστημονικής διερεύνησης κατά τον Bomley (1986) και ταιριάζουν στο σκοπό και τη λειτουργία της ποιοτικής έρευνας καθώς έχουν τη βάση τους στην περιγραφή και την παρατήρηση ενός ατόμου ενώ αν τις δούμε ως προϊόντα, μπορούν να αποτελέσουν ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο, ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη επανερμηνεία (Cohen et al., 1994).

Σύμφωνα με τους Whyte (1984) & Yin (1983) η μεμονωμένη μελέτη της περίπτωσης, το σύνολο των μεμονωμένων μελετών της περίπτωσης, η μελέτη της κοινότητας, η μελέτη μιας κοινωνικής ομάδας, οι μελέτες θεσμών και οργανισμών και οι μελέτες γεγονότων, ρόλων και σχέσεων αποτελούν κάποιους μόνο τύπους μελέτης της περίπτωσης.

Οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται σε :

1. Ολιστικές μελέτες περίπτωσης, οι οποίες κατά τον Yin (1994) είναι μελέτες όπου το ενδιαφέρον παραμένει σε ένα μεμονωμένο καθολικό επίπεδο.
2. Μελέτες πολλαπλής περίπτωσης, η οποίες χαρακτηρίζονται από τη διεξαγωγή πολλαπλών πειραμάτων σύμφωνα με τον Yin (1994).
3. Δοκιμαστικές μελέτες, οι οποίες είναι μια μικρής κλίμακας εκδοχή της κανονικής μελέτης (Robson, 2010)

Όσον αφορά τη μελέτη περίπτωσης που ερευνούμε στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας της παρούσας εργασίας, αυτή αφορά τρεις τάξεις συνδιδασκαλίας και υποκείμενο της μελέτης είναι μία ομάδα ατόμων. Συγκεκριμένα, η ομάδα αυτή

αποτελείται από την / τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, τον/ την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και ένα μαθητή με Ε.Ε.Α. Οι δύο από τους μαθητές βρισκόντουσαν στην ηλικία των 5 ετών, ενώ ο άλλος μαθητής ήταν 6 ετών.

Το χωρικό πλαίσιο της έρευνας είναι τάξη συνδιδασκαλίας σε νηπιαγωγεία και σε δημοτικό σχολείο, στην πόλη της Καρδίτσας.

Κριτήριο για την επιλογή των σχολείων αποτέλεσε η ύπαρξη τάξης συνδιδασκαλίας και οι περιπτώσεις των παιδιών επιλέχθηκαν ύστερα από προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και ενημέρωση των γονέων.

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως οι περιπτώσεις που επιλέχθηκαν δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση εξαιρετικά παραδείγματα εφαρμογής διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων. Αντιθέτως, οι πέντε από τις έξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν εκπαιδευτεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, ούτε δέχονταν εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της έρευνας, όπως άλλωστε και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

#### 4.2.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Στην έρευνά μας συμμετείχαν συνολικά 6 εκπαιδευτικοί, γυναίκες, απόφοιτες Πανεπιστημίου. Με 5 νηπιαγωγούς να κατέχουν πτυχίο γενικής εκπαίδευσης και μόνο 1 να είναι κάτοχος πτυχίου ειδικής αγωγής.

### Περίπτωση 1

Η πρώτη περίπτωση παιδιού για το οποίο χρησιμοποίησα τα εργαλεία έρευνας (ερωτηματολόγια και παρατήρηση) ήταν ένα παιδί της Α΄ τάξης του 7ου Δημοτικού σχολείου Καρδίτσας, ο Αλέξανδρος, ο οποίος είχε ΔΕΠΠΥ. Ο Αλέξανδρος παρακολουθούσε μαθήματα με τη γενική εκπαιδευτικό της τάξης και σε ορισμένα μόνο μαθήματα (Αγγλικά, Μουσική, Γυμναστική, Εικαστικά) υποστηρίζονταν από ειδική παιδαγωγό που του προσέφερε παράλληλη στήριξη.

### Περίπτωση 2

Η δεύτερη περίπτωση παιδιού, με το οποίο ασχοληθήκαμε στην έρευνα μας, είναι ο Ευάγγελος, ο οποίος παρουσιάζει Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές με έντονα προβλήματα λόγου και ομιλίας. Ο Ευάγγελος είναι 5 ετών και φοιτάει στα νήπια του 8ου Νηπιαγωγείου Καρδίτσας, όπου παρακολουθεί το μάθημα υποστηριζόμενος από παιδαγωγό παράλληλης στήριξης σε καθημερινή βάση, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

### Περίπτωση 3

Τρίτη και τελευταία περίπτωση την οποία μελετάμε είναι η περίπτωση ενός νηπίου, 5 ετών, του Κώστα, ο οποίος έχει αυτισμό μέσης λειτουργικότητας και βρίσκεται σε τάξη του 9ου Νηπιαγωγείου Καρδίτσας, όπου εκτός από τη γενική παιδαγωγό υπάρχει η ειδική παιδαγωγός του τμήματος ένταξης, η οποία είναι υπεύθυνη για τον Κώστα. Στη συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου υπάρχει και ειδική παιδαγωγός της παράλληλης στήριξης, η οποία, όμως, δεν έχει υπ' ευθύνη της τον Κώστα.

## 4.2.2 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΙΔΙΩΝ

### Περίπτωση 1

Η γενική παιδαγωγός η οποία βρίσκεται στο 7<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Καρδίτσας είναι 50 ετών με 23 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Διδάσκει στο δημοτικό, έχοντας ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτερες βαθμίδες και όντας κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγής. Ο αριθμός των παιδιών της τάξης στην οποία βρίσκεται και ο Αλέξανδρος είναι 20 παιδιά και το σχολείο στο οποίο εργάζεται βρίσκεται σε μεγάλη πόλη. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ.

Η ειδική παιδαγωγός η οποία υποστηρίζει τον Αλέξανδρο, είναι γυναίκα, ηλικίας 40 ετών με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία 15 χρόνων ενώ η εμπειρία της σε τάξεις συνδιδασκαλίας είναι μόλις 4 μήνες. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, προσφέροντας παράλληλη στήριξη σε πέντε παιδιά – διαφορετικών τάξεων- , σε δημοτικό σχολείο μεγάλης πόλης και τάξη 20 παιδιών. Έχει ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτατη εκπαιδευτική βαθμίδα και είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή ενώ δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ.



Μαθητής : Αλέξανδρος

Ο Αλέξανδρος είναι μαθητής της Α΄ τάξης του 7ου Δημοτικού σχολείου Καρδίτσας. Ο Αλέξανδρος πάσχει από ΔΕΠΠΥ και αυτό όσον αφορά τη συμπεριφορά του στην τάξη αυτή μεταφράζεται, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, σε προβλήματα συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, έχει επιθετικότητα σε μεγάλο βαθμό και απότομα ξεσπάσματα θυμού προς τους συμμαθητές του. Επίσης, το παιδί δείχνει εναντίωση προς τους κανόνες και αδυναμία συμμόρφωσης προς αυτούς ενώ ταυτόχρονα δείχνει υπερκινητικότητα και σπάνια είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα.

## Περίπτωση 2

Η γενική παιδαγωγός η οποία βρίσκεται στο 8<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Καρδίτσας και έχει στην τάξη της τον Ευάγγελο είναι 52 ετών, η εκπαιδευτική της εμπειρία ανέρχεται στα 29 χρόνια και 5 μήνες ενώ η εμπειρία της σε τάξης συνδιδασκαλίας είναι 2,5 χρόνια. Η εκπαιδευτικός γενικής τάξης νηπιαγωγείου έχει ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτατη βαθμίδα και είναι κάτοχος πτυχίου γενικής εκπαίδευσης ενώ δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για ΕΕΑ. Το σχολείο στο οποίο εργάζεται 8<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Καρδίτσας, βρίσκεται σε μεγάλη πόλη και στο τμήμα της απασχολεί 19 παιδιά.

Η παρούσα ειδική παιδαγωγός, η οποία παρέχει παράλληλη στήριξη στον Ευάγγελο είναι 33 ετών με 7 χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και 5 χρόνια εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας. Εργάζεται σε τάξη με 19 παιδιά, σε νηπιαγωγείο μεγάλης πόλης, ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης προσφέροντας παράλληλη στήριξη σε 5 παιδιά. Έχει ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτατη βαθμίδα, είναι κάτοχος πτυχίου γενικής εκπαίδευσης, γνώστης νοηματικής γλώσσας και γραφής Braille. Παράλληλα, έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ

Μαθητής : Ευάγγελος

Ο Ευάγγελος, είναι ένα νήπιο 5 ετών το οποίο υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης καθώς παρουσιάζει Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Ο Ευάγγελος, σύμφωνα με την παιδαγωγό παράλληλης στήριξης είναι ένα παιδί που βαριέται εύκολα , ολοκληρώνει γρήγορα της εργασίες του και δεν εντάσσεται εύκολα στην ομάδα. Η ειδική παιδαγωγός ακολουθεί συχνά εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλία για το συγκεκριμένο παιδί. Ακόμη, ο Ευάγγελος παρουσιάζει στερεοτύπες ενώ του αρέσει να ασχολείται με οτιδήποτε έχει κυκλικό σχήμα, με τα τουβλάκια, με το ελεύθερο σχέδιο, με κατασκευές από πλαστελίνη, με ένα συγκεκριμένο παζλ και να κοιτά εικόνες από τα βιβλία.

### Περίπτωση 3

Η γενική παιδαγωγός η οποία απασχολεί στην τάξη της τον Κώστα και άλλα 17 παιδιά ορισμένα εκ τα οποία παρουσιάζουν ΕΕΑ είναι 44 ετών και έχει 7 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός γενικής τάξης έχει

ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτατη βαθμίδα, είναι κάτοχος πτυχίου στη γενική αγωγή, εργάζεται σε μεγάλη πόλη και δεν έχει εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ.

Η συγκεκριμένη ειδική εκπαιδευτικός είναι γυναίκα 44 ετών, με συνολική εκπαιδευτική εμπειρία 11 χρόνια και εμπειρία σε τάξεις συνδιδασκαλίας 3 χρόνια. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, σε νηπιαγωγείο μεγάλης πόλης, σε τάξη με 17 παιδιά μαζί με τα παιδιά του τμήματος ένταξης προσφέροντας παράλληλη στήριξη σε 4 παιδιά του τμήματος ένταξης. Έχει ολοκληρώσει τετραετή φοίτηση σε ανώτατη βαθμίδα, είναι κάτοχος πτυχίου γενικής εκπαίδευσης, με

μετεκπαίδευση 2 χρόνια στην ειδική αγωγή (Μαράσλειος) και εκπαίδευση στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων για παιδιά με ΕΕΑ.

Μαθητής : Κώστας

Ο Κώστας , ο οποίος είναι 5 ετών και βρίσκεται στα νήπια του 9<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Καρδίτσας υποστηρίζεται από ειδική εκπαιδευτικό στα πλαίσια του τμήματος ένταξης που λειτουργεί στο νηπιαγωγείο καθώς παρουσιάζει αυτισμό μέσης λειτουργικότητας. Ο Κώστας δείχνει ενδιαφέρον για μαθησιακές περιοχές όπως είναι η Γυμναστική και η Μουσική και αρέσκεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ιδιαίτερα στη μουσική είναι πολύ καλός και παρουσιάζει εμμονή με κάποια τουβλάκια τα οποία χρησιμοποιεί ως ηχεία. Επίσης, του αρέσει η επανάληψη, κάνει επαναλαμβανόμενες κινήσεις, παρουσιάζει μανιερισμό, και οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις τον βοηθούν να οργανώσει το χώρο, δίνοντας νόημα στην καθημερινότητά του. Κατά καιρούς αποκτά εμμονές με διάφορα αντικείμενα και έχει εμμονή στη λεπτομέρεια, σε κάθε διάσταση της καθημερινότητάς του.

Ο Κώστας, παρακολουθείται εξωσχολικά από ειδικούς κάνοντας λογοθεραπεία και εργοθεραπεία ενώ έχει μάθει να αυτοεξυπηρετείται, να διαβάσει, να γράφει το όνομά του και τους αριθμούς από το 1 έως το 10. Γενικότερα, έχει ένα πολύ καλό γνωστικό επίπεδο, αλλά συμμετέχει σε γραφοκινητικές δραστηριότητες όποτε ο ίδιος το επιθυμεί παρά το γεγονός ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις δράσεις. Επιπλέον, το παιδί εκφράζει τα συναισθήματα σου σε ικανοποιητικό βαθμό λεκτικά αν και δεν αντιδρά άμεσα στα ερεθίσματα. Συχνά, θυμάται γεγονότα και καταστάσεις που του προκάλεσαν θυμό ετεροχρονισμένα και ξεσπά στους συμμαθητές του. Ακόμη, έχει εκπαιδευτεί να ανταποκρίνεται στη βλεμματική επαφή και σε πολλούς από τους κανόνες της τάξης. Όσο αφορά τα κίνητρα της μάθησης αυτά διαφέρουν από τα κίνητρα των συμμαθητών του και η σκέψη του είναι μη ευέλικτη.

## 4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας ποιοτικής έρευνας χρησιμοποίησα δύο εργαλεία έρευνας, συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση.

Στόχος μου ήταν η προσέγγιση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, του νομού Καρδίτσας, οι οποίοι συνεργάζονται σε τάξεις συνδιδασκαλίας νηπιαγωγείων ή δημοτικών σχολείων με παιδιά που κυμαίνονται ηλικιακά από πέντε ως οχτώ ετών.

Με την προσέγγιση των εκπαιδευτικών επιδίωξή μου ήταν η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους ίδιους και η άδεια για παραμονή μου στην τάξη ώστε να πραγματοποιήσω δύο παρατηρήσεις σε τρία σχολεία, συνεργαζόμενη με έξι εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, απευθύνθηκα στο γραφείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Καρδίτσας ώστε να ενημερωθώ σε ποια δημοτικά σχολεία λειτουργούσε παράλληλη στήριξη και σε ποια νηπιαγωγείο του νομού υπήρχαν τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη για τα παιδιά με ΕΕΑ.

Μετά τη συλλογή των στοιχείων για τα σχολεία, επικοινωνήσα τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολείων, αναλυτικότερα του 3<sup>ου</sup> δημοτικού, 37<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου και 6<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου ώστε να τους μιλήσω για την έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας και να προγραμματίσω ένα ραντεβού με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων συνδιδασκαλίας.

### Περίπτωση 1.

Το πρώτο σχολείο που επισκέφτηκα ήταν το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας, εκεί ο διευθυντής του σχολείου κάλεσε την παιδαγωγό ειδικής αγωγής για να συζητήσουμε. Συζήτησα μαζί της για την έρευνα που πραγματοποιώ και ζήτησα την

άδεια της για να επισκεφτώ την τάξη στις ώρες συνδιδασκαλίας δύο φορές. Επίσης, την ενημέρωσα για το ερωτηματολόγιο που έπρεπε να συμπληρώσει αυτή και η συνάδελφός της, της ειδικής αγωγής σχετικά με το παιδί με ΕΕΑ το οποίο πρόκειται να παρατηρήσω. Η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δέχτηκε και προθυμοποιήθηκε να μιλήσει και η ίδια στην εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης ώστε να δεχτεί να συμπληρώσει και αυτή το ερωτηματολόγιο.

Έτσι, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις 10/02/2014 και στις δύο εκπαιδευτικούς, οι οποίες είχαν ειδικότητα στη Γυμναστική και κανόνισα το ραντεβού μας για την πρώτη μου παρατήρηση, το οποίο ρυθμίστηκε να είναι την ώρα της Μουσικής στις 12/02/2014.

Στις 12/02/2014, βρέθηκα στο 7<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Καρδίτσας ώστε να κάνω την πρώτη μου παρατήρηση. Η ειδική εκπαιδευτικός είχε ενημερώσει τη γενική εκπαιδευτικό αλλά και τα παιδιά για την άφιξή μου στην τάξη.

Όση ώρα πραγματοποιούσα την παρατήρηση καθόμουν σε ένα θρανίο πίσω από τη γενική παιδαγωγό, αρκετά μακριά από τα παιδιά, ενώ η ειδική παιδαγωγός καθόταν δίπλα μου και κατά διαστήματα μου έδινε πληροφορίες για το παιδί το οποίο παρατηρούσα ή έκανε παρατηρήσεις για τη νοητική κατάσταση των υπολοίπων παιδιών λέγοντάς μου χαρακτηριστικά στα πλαίσια της άτυπης συζήτησής μας ότι υποψιάζεται ότι ακόμη 5 παιδιά της τάξης έχουν ΕΕΑ. Ταυτόχρονα, εγώ, συμπλήρωνα την πλατφόρμα παρατήρησης μη χάνοντας τη ροή του μαθήματος και κρατώντας σημειώσεις τις οποίες πρόσθεσα αργότερα στην παρατήρηση μου.

Με την ολοκλήρωση της παρατήρησής μου που διήρκεσε σαρανταπέντε λεπτά, η ειδική παιδαγωγός μου έδωσε τα ερωτηματολόγια, το δικό της και της ειδικής παιδαγωγού, συμπληρωμένα, και κανόνισα τη δεύτερη συνάντηση που θα είχα με τις εκπαιδευτικούς κατά την οποία θα πραγματοποιούσα τη δεύτερη παρατήρηση.

Η δεύτερη παρατήρηση μου έγινε στις 17/02/2014, διήρκεσε σαρανταπέντε λεπτά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Μουσικής και πάλι με εμένα να βρίσκομαι σε απόσταση από τα παιδιά, στο βάθος της αίθουσας.



## Περίπτωση 2

Στις 10/02/2014 μετά τη συνάντησή μου με το διευθυντή και τις εκπαιδευτικούς του 7<sup>ου</sup> δημοτικού σχολείου, πήγα στο 8<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Καρδίτσας με το οποίο δεν είχα καταφέρει να επικοινωνήσω νωρίτερα τηλεφωνικά καθώς δεν ανταποκρίνονταν στις κλήσεις που έκανα στο σταθερό τηλέφωνο του σχολείου.

Έτσι, πήρα την πρωτοβουλία να επισκεφτώ το 8<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο, όπου βρήκα τη διευθύντρια και η οποία κάλεσε την ειδική παιδαγωγό όταν λέγοντάς της για την έρευνα μου αντιλήφθηκε ότι αυτή αφορά την τάξη συνδιδασκαλίας.

Μιλώντας με την ειδική παιδαγωγό της εξήγησα περί τίνος έρευνα πρόκειται, δείχνοντας της τα σχετικά έγγραφα που πιστοποιούσαν την άδεια μου.. Η νηπιαγωγός αρχικά αρνήθηκε, θέλοντας να συμβουλευτεί το σχολικό σύμβουλο, μετά την άδεια του οποίου δέχτηκε τόσο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο όσο και να πραγματοποιήσω δύο παρατηρήσεις. Ωστόσο, παρέμενε ακόμη διστακτική για την εχεμύθεια και τη μη διαρροή των προσωπικών της στοιχείων.

Στη συνέχεια, μπήκα στην τάξη για να συζητήσω με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, η οποία ήταν σύμφωνη με τις διαδικασίες και κανόνισα την πρώτη μου επίσκεψη για τις 04/03/2014.

Πράγματι, η πρώτη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τότε, άρχισε στις 9 το πρωί και ολοκληρώθηκε στις έντεκα και τέταρτο με την ολοκλήρωση της οργανωμένης δραστηριότητας.

Στεκόμουν, σε ένα τραπεζάκι μαζί με ένα παιδί με αυτισμό και κρατούσα σημειώσεις για τη διαδικασία, τις διαφοροποιήσεις και τη γενικότερη μεταχείριση του παιδιού που παρατηρούσα.

Στο τέλος της πρώτης παρατήρησης, κανονίσαμε τη δεύτερη παρατήρηση, και στο ενδιάμεσο διάστημα επισκέφτηκα το σχολείο για να συλλέξω τα ερωτηματολόγια. Λόγω απουσίας της ειδικής παιδαγωγού δεν κατάφερα να συλλέξω το δικό της.

Έδωσα, όμως, την αφορμή στην γενική παιδαγωγό να μου εκφράσει ορισμένες απορίες για το ερωτηματολόγιο και να μου ζητήσει να μου υπαγορεύει κι

εγώ να γράφω τις απαντήσεις της. Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας, συνέλλεξα και το ερωτηματολόγιο.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης παρατήρησής στις 06/03/2014 μου η οποία διήρκεσε δυόμιση ώρες, καθόμουν και πάλι στο ίδιο σημείο, κρατώντας διακριτικά σημειώσεις.

Στο τέλος, έλαβα το ερωτηματολόγιο από την ειδική παιδαγωγό.

Σε δευτερεύοντα χρόνο φρόντισα να αποσταλούν στο νηπιαγωγείο τα απαραίτητα έγγραφα που έπρεπε να υπογράψουν οι εκπαιδευτικοί και με τα οποία θα δήλωναν ότι δέχονται τη διεξαγωγή της έρευνας, τα οποία αργότερα παρέλαβα η ίδια.

### Περίπτωση 3

Στις 10/02/2014 επικοινωνήσα τηλεφωνικά με τη διευθύντρια του 9<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Καρδίτσας, συζήτησα μαζί της σχετικά με την έρευνα που διεξάγω και η ίδια κανόνισε μία συνάντηση με τις εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που συνεργαζόντουσαν με την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής στην τάξη συνδιδασκαλίας.

Η συνάντηση μαζί τους έγινε στις 11/02/2014 στο σχολάσμα, όπου τις ενημέρωσα για το τι ακριβώς ζητούσα. Οι ίδιες με κατατόπισαν σχετικά με τα παιδιά και με ενθάρρυναν να παρατηρήσω το παιδί με αυτισμό. Έτσι, έδωσα ένα ερωτηματολόγιο στη εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης της τάξης και ένα στην ειδική παιδαγωγό του τμήματος ένταξης η οποία ήταν υπεύθυνη για το παιδί το οποίο θα παρατηρούσα. Αφού τους εξήγησα τι ακριβώς έπρεπε να γράψουν στο ερωτηματολόγιο κανόνισα την πρώτη μου παρατήρηση στις 14/02/2014

Στις 14/02/2014 έγινε η πρώτη παρατήρηση στο 9<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Καρδίτσας, ως ερευνητής καθόμουν στα τραπεζάκια τα οποία βρίσκονταν πολύ κοντά στην παρεούλα όπου ήταν τα υπόλοιπα παιδιά και κρατούσα σημειώσεις για τη φόρμα παρατήρησής μου.

Στο διάλειμμα είχα την ευκαιρία να μιλήσω εκτενέστατα με την ειδική παιδαγωγό για το προφίλ του μαθητή που παρατηρούσα, με την ίδια να είναι πρόθυμη να μου δώσει αρκετές πληροφορίες.

Επίσης, τότε η ειδική παιδαγωγός επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τη μητέρα του παιδιού που παρατηρούσα για να πάρει την έγκριση της. Η ίδια είχε ενημερωθεί νωρίτερα τόσο από τη διευθύντρια του νηπιαγωγείου όσο και από το διευθυντή του δημοτικού σχολείου με το οποίο συστεγάζεται το νηπιαγωγείο και έδωσε την έγκρισή της.

Η παρατήρησή μου σε αυτό το σχολείο διήρκησε τρεισήμισι ώρες και στο τέλος ορίσαμε τη δεύτερη ημερομηνία παρατήρησης.

Η δεύτερη παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στις 07/03/2014 όπου κύριο πρόβλημα ήταν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έφευγαν συχνά, για μεγάλο χρονικό διάστημα από την τάξη αφήνοντας τη γενική παιδαγωγό μόνη.

Η θέση μου από ερευνήτρια έγινε βοηθός της γενικής παιδαγωγού με το παιδί το οποίο παρατηρούσα να έρχεται συχνά κοντά μου και να με αγκαλιάζει.

Τότε κάλεσα στην τάξη την ειδική παιδαγωγό, ζητώντας της να παραμείνει μαζί με το παιδί, εξηγώντας της πως για να ολοκληρωθεί η παρατήρησή μου χρειάζεται να βρίσκονται στην τάξη τόσο η παιδαγωγός γενικής αγωγής όσο και η ίδια.

Η ειδική παιδαγωγός δέχτηκε να παραμείνει στην τάξη και έτσι μπόρεσα να παρατηρήσω μία οργανωμένη δραστηριότητα, η οποία ξεκίνησε στις έντεκα και μισή, λόγω του γεγονότος ότι η γενική παιδαγωγός δε μπορούσε μόνη της να διαχειριστεί την τάξη.

Παρέμεινα στο σχολείο ως το σχόλασμα, οπότε και έλαβα τα ερωτηματολόγια και το έγγραφο για την αποδοχή των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή της έρευνας.

#### 4.4 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ)

Τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν, για την πραγμάτωση της έρευνας η οποία παρουσιάζεται και αναλύεται στα κεφάλαια της παρούσης εργασίας ήταν δύο, η παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα Α και Β αντίστοιχα).

Συχνό φαινόμενο σε μια έρευνα είναι η χορήγηση ερωτηματολογίων, πράγμα που συνέβη και στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε. Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίων βασίζεται στο γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια, ως εργαλεία έρευνας, παρουσιάζουν ένα πλήθος πλεονεκτημάτων. Μερικά πλεονεκτήματα κατά τον Robson (2010) είναι ότι προσφέρουν μεγάλα σύνολα τυποποιημένων δεδομένων, ότι προσφέρουν μια απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη των στάσεων και προσαρμόζονται εύκολα στη συλλογή πληροφοριών.

Υπάρχουν ερωτηματολόγια τα οποία μπορούν να χορηγηθούν είτε με αυτό-συμπλήρωση από τους αποκρινόμενους, είτε με κατά πρόσωπο συνέντευξη ή ακόμα και με συνέντευξη δια τηλεφώνου.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ήταν η μέθοδος της αυτό συμπλήρωσης, με ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν σε συνάντηση του ερευνητή με τους αποκρινόμενους. Η μέθοδος αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη δαπάνη χρόνου, ώστε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν μικρού μήκους και πρόβλημα αποτέλεσε το γεγονός ότι υπήρχε η πιθανότητα οι αποκρινόμενοι να απαντούν τις ερωτήσεις σε οποιαδήποτε διάταξη, καθώς δεν υπήρξε αυτόπτης έλεγχος.

Το ερωτηματολόγιο, σχεδιάστηκε με βάση το ερωτηματολόγιο των Kurth and Keagan (2013), περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αφορούσαν την περιγραφή μιας δραστηριότητας στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, ώστε να γίνουν φανερές τυχόν διαφοροποιήσεις που εφαρμόστηκαν. Ακόμα, τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις σχετικές με το βαθμό διαφοροποίησης της δραστηριότητας που εφαρμόσαν στις οποίες οι εκπαιδευτικοί

έπρεπε να απαντήσουν, σύμφωνα με τη διαβαθμισμένη κλίμακα. Ακόμα, σε αντίστοιχες ερωτήσεις καλούνταν να αξιολογήσουν το κατά πόσο οι διαφοροποιήσεις που εφάρμοσαν είχαν ευεργετικά αποτελέσματα για το μαθητή με ΕΕΑ. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, για δράσεις που αφορούσαν παιδιά τα οποία δεχόντουσαν καθημερινή παράλληλη στήριξη, ενώ δύο ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς δημοτικής αγωγής για παιδιά που δεχόταν παράλληλη στήριξη για τέσσερα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά την παρατήρηση, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό το εργαλείο για την έρευνά μας καθώς ήταν αναγκαίο να διερευνήσουμε εξ ιδίους όμματι τις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης για την ένταξη του μαθητή με ΕΕΑ στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η επιλογή μας να έχουμε ως δεύτερο εργαλείο έρευνας την παρατήρηση οφείλεται στην αμεσότητα της καθώς – σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια- ο ερευνητής παρακολουθεί τι κάνουν και τι λένε οι εκπαιδευτικοί. Με αυτό τον τρόπο η παρατήρηση, στοχεύει στην ανάδειξη της πραγματικότητας εάν βέβαια και εφόσον ο παρατηρητής είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, να έχει δηλαδή στο νου του πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα, και με διαθεσιμότητα χρόνου, καθώς η παρατήρηση σύμφωνα με τον Robson (2010) είναι μια αρκετά χρονοβόρα διαδικασία.

Ο Robson (2010) διακρίνει τρεις τύπους παρατήρησης :

1. Συμμετοχική παρατήρηση: ποιοτικό είδος, με τις ρίζες της στην ανθρωπολογία
2. Δομημένη παρατήρηση: ποσοτικό είδος παρατήρησης
3. Διακριτική παρατήρηση: μη συμμετοχική, μη αντιδραστική

Ακόμα, ο Robson (2010) διαχωρίζει την παρατήρηση με βάση το αν είναι τυπική, άτυπη, συμμετοχική ( παρατηρητής ως μέλος της ομάδας) ή μη συμμετοχική («καθαρός» παρατηρητής)



Τυπική παρατήρηση ορίζεται η αυστηρά δομημένη παρατήρηση, όπου ο παρατηρητής οφείλει να ακολουθήσει αυτές τις προκαθορισμένες πτυχές δόμησης.

Πλεονέκτημα της τυπικής παρατήρησης είναι η υψηλή αξιοπιστία της, ενώ το γεγονός ότι οτιδήποτε ξεφεύγει από τους σκοπούς της παρατήρησης είναι άσκοπο να καταγράφεται πολλές φορές την κάνει να υστερεί ως μέθοδος ως προς την πολυπλοκότητά της.

Στην άτυπη παρατήρηση ο παρατηρητής συλλεγεί πληροφορίες το είδος των οποίων είναι αδόμητο και πολύπλοκο και απαιτεί από τον παρατηρητή να ασκήσει το δύσκολο έργο της σύνθεσης, της αφαίρεσης και της οργάνωσης δεδομένων (Robson, 2010).

Στην παρατήρηση που έκανε ο ερευνητής και συγγραφέας της παρούσας πτυχιακής εργασίας εστίασε στις τροποποιήσεις/διαφοροποιήσεις που τυχόν έγιναν για το παιδί με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας όπως αυτές αντικατοπτρίστηκαν στο περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε τα εργαλεία έρευνας που χρησιμοποιήσαμε για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας με θέμα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας, ήταν τα ερωτηματολόγια και η παρατήρηση σε τρεις τάξεις συνδιδασκαλίας, στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην Καρδίτσα.

Τα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας τα οποία δεν ήταν άλλα από τα ακόλουθα:

Τα αποτελέσματα θα καταγραφούν έτσι όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί και τις παρατηρήσεις που πραγματοποίησε η ερευνήτρια.

Αναλυτικά,

Μελέτη περίπτωσης 1.

*Ερωτηματολόγιο γενικής εκπαιδευτικού*

Όσον αφορά την πρώτη μελέτη περίπτωσης που έγινε στο 7ο Δημοτικό Σχολείο Καρδίτσας, σε τάξη Α΄ Δημοτικού, για τον Αλέξανδρο παιδί με ΔΕΠΠΥ, παρακάτω επρόκειτο να γίνει παράθεση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια και μετέπειτα περιγραφή των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Ειδικότερα, σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση στη γενική εκπαιδευτικό, διαφαίνεται πως θεωρεί ότι το παιδί με ΕΕΑ ( Αλέξανδρος) χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να ανταποκριθεί και η ίδια μας περιέγραψε μια δραστηριότητα φυσικής αγωγής, τη «σκυταλοδρομία με στεφάνια και μπάλες», ώστε να κάνει ορατές σε εμάς τις διαφοροποιήσεις που έκανε για την ένταξη του μαθητή στη δραστηριότητα, σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Οι γενική εκπαιδευτικός σημειώνει πως κατά την πραγματοποίηση της δράσης οι στόχοι παρέμειναν ίδιοι για το παιδί με ΕΕΑ, όπως και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ενώ χρησιμοποιήθηκε μερική μέθοδος διδασκαλίας για το συγκεκριμένο μαθητή εν αντιθέση με τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε για τους υπολοίπους η οποία ήταν ολική.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός εξηγεί προφορικά την άσκηση και τη δείχνει και η ίδια. Για το μαθητή με ΕΕΑ επαναλαμβάνει την εξήγηση της δραστηριότητας και βρίσκεται, κατά την πραγματοποίηση, της άσκησης δίπλα του.

Η αξιολόγηση που έγινε για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδια με τον τρόπο που αξιολογήθηκαν και οι υπόλοιποι μαθητές και αφορούσε τη σωστή εκτέλεση της δραστηριότητας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις της γενικής εκπαιδευτικού στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, που έγιναν σύμφωνα με τη πεντάβαθμη κλίμακα Likert, φαίνεται ότι ήταν πολύ εύκολο για αυτή να χρησιμοποιήσει τις διαφοροποιήσεις που έκανε στην δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός έχει τη γνώμη ότι η δραστηριότητα που εφάρμοσε για το συγκεκριμένο παιδί ήταν πολύ όμοια με τη δράση που ακολούθησαν και τα υπόλοιπα παιδιά ενώ, τέλος, θεωρεί ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν απόλυτα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή με ΕΕΑ.

#### *Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης*

Όσον αφορά την παιδαγωγό που προσφέρει παράλληλη στήριξη στο παιδί με ΔΕΠΠΥ, η οποία είναι κάτοχος πτυχίου γενικής και όχι ειδικής αγωγής, αυτή μας

περιέγραψε, στο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσε, τη δραστηριότητα με τίτλο « το τούνελ».

Η δραστηριότητα αφορούσε την ψυχοκινητική αγωγή και είχε ως στόχο – κοινό για όλα τα παιδιά και για τον μαθητή με ΕΕΑ- « να αναπτύξουν τη δεξιότητα χειρισμού της μπάλας, την ικανότητα συντονισμού και συνεργασίας με την ομάδα». Τα εποπτικά μέσα και υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν, επίσης, ίδια για όλα τα παιδιά ενώ οι μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για το παιδί με ΕΕΑ ήταν η μερική περιγραφική μέθοδος σε αντίθεση με τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τα υπόλοιπα παιδιά η οποία ήταν ολική περιγραφική.

Κατά την πορεία της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός περιγράφει και εκτελεί την άσκηση, τα παιδιά εκτελούν, ανατροφοδοτούνται και επαναλαμβάνουν την άσκηση, με τη διαφορά ότι η πρώτη εκτέλεση της άσκησης από τον Αποστόλη γίνεται με τη βοήθεια της παιδαγωγού.

Η αξιολόγηση, που αφορούσε τη σωστή επανεκτέλεση της άσκησης σε επίπεδο χειρισμού μπάλας και συντονισμού με την ομάδα, ήταν ίδια για όλα τα παιδιά.

Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τη διαφοροποιημένη δραστηριότητα που εφάρμοσε ως επαρκής και με ευκολία στη χρήση της. Επίσης, θεωρεί ότι η συγκεκριμένη δράση ήταν κατά πολύ όμοια με τη δράση που έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ενώ παράλληλα από τις απαντήσεις διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι η πίστη της στο γεγονός ότι η δραστηριότητα ήταν απόλυτα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή.

### *Παρατήρηση 1η*

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας η εκπαιδευτικός προσέφερε παράλληλη στήριξη στο παιδί για τέσσερα μαθήματα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τη Μουσική, τα Αγγλικά τα Εικαστικά και τη Γυμναστική. Η πρώτη παρατήρηση έγινε στην ώρα της Μουσικής όπου τα παιδιά σε ειδική αίθουσα χωρίς θρανία ασχολήθηκαν με τις νότες.

Φαίνεται πως σε προηγούμενη δραστηριότητα τα παιδιά είχαν μάθει τις νότες και αυτή ήταν περισσότερο μια αξιολογική δράση, παρά μια δράση παροχής νέων γνώσεων.

Αρχικά, η νηπιαγωγός πήρε το μικρόφωνο και τραγούδησε ένα τραγούδι στα παιδιά δείχνοντας παράλληλα μία εικόνα με σαλιγκάρι. Ακολούθησαν δύο ακόμη τραγούδια από την εκπαιδευτικό και όταν τελείωσε με αυτή τη διαδικασία έδειξε σε όλα τα παιδιά εικόνες με νότες. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξη παρατηρούσε τα παιδιά και την γενική παιδαγωγό σε αυτή τη διαδικασία ενώ καθόταν μακριά από το παιδί με ΔΕΠΠΥ και γενικότερα από την ολομέλεια της τάξης, που καθόντουσαν σε καρέκλες στη σειρά, ο ένας δίπλα στον άλλον.

Αφού η εκπαιδευτικός της τάξης έδειξε τις εικόνες στα παιδιά άρχισε να σηκώνει σε τυχαία σειρά παιδιά, για να σχηματίσουν τις νότες με το σώμα τους. Τα παιδιά που βρισκόταν στην ολομέλεια «μάντευαν» ποιες νότες αναπαρίστανται. Αρκετές φορές η εκπαιδευτικός έδειχνε η ίδια, με το σώμα της, τις νότες που έπρεπε να αναπαραστήσουν τα παιδιά, για να τα διευκολύνει. Το παιδί με ΔΕΠΠΥ σήκωνε συνεχώς το χέρι του, αλλά η εκπαιδευτικός δεν το σήκωσε ποτέ. Κατόπιν, η εκπαιδευτικός έβαλε μουσική, σήκωσε όλα τα παιδιά, και έδωσε την εντολή με την παύση της μουσικής τα παιδιά, ατομικά, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες να σχηματίζουν με το σώμα τους την εκάστοτε νότα που θα τους έδειχνε σε εικόνα. Σε αυτή τη διαδικασία η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βρισκόταν απομακρυσμένη από την ολομέλεια, δίπλα στην ερευνήτρια, αλλά παρέμβαινε για να κάνει παρατηρήσεις στο παιδί με ΕΕΑ και στα υπόλοιπα, ώστε να μη μιλάνε με το διπλανό τους και να μη τσακώνονται, αλλάζοντάς τους θέσεις. Όταν το παιδί σχημάτισε λάθος μία νότα του είπε να προσέξει.

Τέλος τα παιδιά έπαιξαν το γνωστό παιχνίδι « που ντο το δαχτυλίδι», στο οποίο συμμετείχαν όλοι, άλλοι έχοντας παθητικό ρόλο και άλλοι πιο ενεργά.

Γενικά, τα αποτελέσματα της πρώτης παρατήρησης μου ήταν ότι ο μαθητής ήταν παθητικά εμπλεκόμενος στη διαδικασία ακολουθώντας τα ίδια βήματα με τους υπόλοιπους συμμαθητές του καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας έχοντας ελάχιστη έως καθόλου συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό.



## Παρατήρηση 2η

Η δεύτερη παρατήρηση έγινε με διαφορά πέντε ημερών από την πρώτη και πραγματοποιήθηκε και πάλι στο μάθημα στις Μουσικής.

Αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην κανονική τάξη των παιδιών, όπου γίνονται όλα τα μαθήματά τους και αφορούσε «το κλειδί του Σολ».

Αρχικά, η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δείχνει στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας με το πεντάγραμμο και τα ρωτά τι βλέπουν, δίνοντάς τους την απάντηση ότι είναι «το κλειδί του σολ». Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης βρισκόταν κοντά στην ερευνήτρια και είχε ρόλο παρατηρητή.

Κατόπιν, η εκπαιδευτικός μοιράζει σε όλα τα παιδιά ένα φύλλο εργασίας στο οποίο έπρεπε να σχηματίσουν το «κλειδί του σολ». Τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται με το φύλλο εργασίας ενώ οι δύο εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ξεχωρίσουν τον Αποστόλη που τσακώνεται με μία άλλη ομάδα παιδιών. Όλη η υπόλοιπα δραστηριότητα κύλησε με την ομάδα παιδιών να τσακώνονται και τις εκπαιδευτικούς να προσπαθούν να τους χωρίσουν και να επιβάλλουν τιμωρίες που τα παιδιά δεν ακολουθούσαν.

Η αξιολόγηση έγινε με τη συλλογή και τον έλεγχο των φύλλων εργασίας από την εκπαιδευτικό.

Και σε αυτή τη δεύτερη παρατήρηση φάνηκε ότι η διαδικασία η οποία ζητήθηκε από το μαθητή να ακολουθήσει ήταν όμοια με αυτή που ζητήθηκε και από τους συμμαθητές του ενώ αυτή τη φορά ο μαθητής δε συμμετείχε καθόλου, παρουσιάζοντας, μάλιστα, διάσπαση προσοχής, χωρίς φυσικά να καταφέρει να ανταποκριθεί μαθησιακά αποδεικνύοντας ότι η συνεργασία του με την ειδική παιδαγωγό δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

## Περίπτωση 2

Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης αφορά τον Ευάγγελο, ένα παιδί 5 ετών, το οποίο υποστηρίζεται καθημερινά από παράλληλη στήριξη στο 8ο Νηπιαγωγείο Καρδίτσας.

Παρακάτω θα παραθέσουμε το ερωτηματολόγιο που μας έδωσε η γενική εκπαιδευτικός της τάξης και στη συνέχεια η ειδική εκπαιδευτικός, στο οποίο αναλύουν μία ήδη εφαρμοσμένη δράση και την αξιολογούν.

### *Ερωτηματολόγιο γενικής εκπαιδευτικού*

Η εκπαιδευτικός γενικής αγωγής της τάξης του νηπιαγωγείου, με 29,5 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και 2,5 χρόνια εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας στο ενεργητικό της, αναφέρει ότι ο Ευάγγελος, ο οποίος πάσχει από διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και κυρίως προβλήματα λόγου και ομιλίας, χρειάζεται έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να προσλάβει την καινούρια γνώση μέσα από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μας περιγράφει τους στόχους, τις μεθόδους και τα υλικά που χρησιμοποίησε για όλα τα παιδιά και για το παιδί με ΕΕΑ, σε δραστηριότητα που διεξήγαγε με τίτλο «τα ζώα της ζούγκλας». Μέσα από τις απαντήσεις της φαίνεται ότι ο στόχος, τα υλικά, η μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποίησε, συζήτηση και ερωταπαντήσεις, αλλά και η αξιολόγηση, ήταν ίδια για όλα τα παιδιά.

Σε ερωτήσεις που απάντησε από το 1 ως το 5 , σύμφωνα με την κλίμακα Likert για να αξιολογήσει η ίδια την δραστηριότητα απαντά πως θεωρεί πως η δράση ήταν αρκετά αλλά όχι ιδιαίτερα εύκολη στην εφαρμογή της. Ακόμα, πιστεύει πως η δράση ήταν κατά πολύ όμοια με τη δράση των υπολοίπων παιδιών και πως ήταν σε μεγάλο βαθμό, παρόλα αυτά, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ.

### *Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης*

Σε ερωτηματολόγιο που μας συμπλήρωσε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης για τον Παναγιώτη, η οποία είναι κάτοχος πτυχίου γενικής αγωγής με γνώσεις νοηματικής γλώσσας και γραφής για τυφλούς, θεωρεί πως το παιδί έχει ανάγκη από μερική φυσική βοήθεια για να λειτουργήσει μέσα στην τάξη και για να προσλάβει τη νέα γνώση.

Σε δραστηριότητα που μας περιέγραψε με τίτλο « να μάθουμε τον αριθμό 1» τα υλικά που χρησιμοποίησε ήταν ίδια για όλα τα παιδιά όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας.

Όσον αφορά την πορεία της δραστηριότητας που ακολούθησε για όλα τα παιδιά αναφέρει « δείχνω τον αριθμό. Τον περπατάμε, τον γράφουμε με το δάχτυλο. Μέτρημα. Δώσε μου ένα αντικείμενο. Φωνολογικά δουλεύουμε. Βάζουμε χαρτάκια σε ένα τρισδιάστατο αριθμό 1. Αισθητηριακά», ενώ για το μαθητή με ΕΕΑ, γράφει «συζήτηση (τι είναι; Το γνωρίζεις;). Δείξε το μου. Κάνε αντιστοίχιση. Παίρνουμε ένα πινέλο και γεμίζουμε ένα τρισδιάστατο αριθμό με χρώμα».

Ο τρόπος αξιολόγησης έγινε για όλα τα παιδιά με φύλλο εργασίας ενώ για το μαθητή με ΕΕΑ αναφέρει πως έγινε « σύμφωνα με τη νοημοσύνη του».

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης θεωρεί πως η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε μεσαίο βαθμό δυσκολίας ως προς την εφαρμογή της κι ότι ήταν σε ένα μεγάλο βαθμό όμοια για το παιδί με ΕΕΑ με τη δραστηριότητα που εφάρμοσαν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Τέλος, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κρίνει πως η δράση που πραγματοποιήθηκε ήταν απόλυτα προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού με ΕΕΑ.

### *Παρατήρηση 1η*

Στην πρώτη παρατήρηση που ο ερευνητής έκανε στο παρών νηπιαγωγείο, όπου προσφέρεται παράλληλη στήριξη σε αυτό το παιδί, αλλά και σε άλλα τρία παιδιά,

καθημερινά ο παρατηρητής παρακολούθησε μία οργανωμένη δραστηριότητα με θέμα την «άνοιξη»

Αφορμή για αυτή τη δράση στάθηκε ένα σχετικό κολάζ κατασκευασμένο από τις νηπιαγωγούς με θέμα την άνοιξη, γύρω από το οποίο διεξήγαγαν μια συζήτηση με τα παιδιά στην παρεούλα. Το παιδί βρίσκεται στην παρεούλα, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά με τη νηπιαγωγό να του κάνει παρατηρήσεις που αφορούν την προσοχή του. Μια τέτοια παρατήρηση ήταν «κοίταξε μπροστά».

Κατά την κυρίως πορεία της δραστηριότητας σε όλα τα παιδιά δόθηκε ένα φύλλο εργασίας όπου υπήρχε προσχεδιασμένο ένα ουράνιο τόξο και τα παιδιά καλούνταν να το ζωγραφίσουν. Η ειδική παιδαγωγός δε βρισκόταν δίπλα στο παιδί, παρά μόνο στο τέλος πήρε την εργασία και έγραψε το όνομα του παιδιού.

Η αξιολόγηση έγινε για όλα τα παιδιά με τη συλλογή των φύλλων εργασίας.

Γενικά, η παρατήρηση απέδειξε πως το παιδί ήταν παθητικά εμπλεκόμενο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, μην έχοντας ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Παρόλα αυτά ανταποκρίθηκε επαρκώς μαθησιακά στη δραστηριότητα μην έχοντας βοήθεια και συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό.

### *Παρατήρηση 2η*

Κατά τη δεύτερη παρατήρηση ο ερευνητής παρακολούθησε και πάλι μια οργανωμένη δραστηριότητα γύρω από την άνοιξη και συγκεκριμένα την αμυγδαλιά.

Η αφορμή για τη δραστηριότητα έγινε στην παρεούλα με τη διήγηση μιας ιστορίας σχετικής με την αμυγδαλιά από την παιδαγωγό και συζήτηση γύρω από το συγκεκριμένο δέντρο.

Όλα τα παιδιά προμηθεύτηκαν στη συνέχεια ένα κομμάτι χαρτόνι όπου πάνω του ήταν προσχεδιασμένη μία αμυγδαλιά και κλήθηκαν να τη σχεδιάσουν με κηρομπογιές πατώντας πάνω στο σχέδιο. Η ειδική παιδαγωγός βρισκόταν δίπλα στο παιδί με ΕΕΑ, στην αρχή της δράσης, το βοήθησε να διαλέξει χρώμα και καθοδήγησε αρχικά το χέρι του. Στη συνέχεια στα παιδιά δόθηκαν κομμένα λουλούδια για να τα κολλήσουν

πάνω στην αμυγδαλιά. Μετά ζήτησε να τραβήξουν γραμμές στην αμυγδαλιά και να γράψουν το όνομά τους.

Όταν το παιδί που ήταν υποκείμενο παρατήρησης ολοκλήρωνε αυτή τη δραστηριότητα η ειδική παιδαγωγός ασχολούνταν με ένα άλλο παιδί με αυτισμό. Στο συγκεκριμένο παιδί η εκπαιδευτικός πίεζε το στόμα του, ώστε να μη φτύνει.

Το παιδί και σε αυτή τη δεύτερη παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε φάνηκε να μην είναι ενεργά εμπλεκόμενο στην όλη διαδικασία, παρόλα αυτά συμμετείχε έστω και παθητικά. Όσον αφορά τη συνεργασία του με την ειδική παιδαγωγό αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης που αποτελεί ένα σημαντικό θέμα της συνδιδασκαλίας παρατηρήθηκε ότι η συνεργασία με την ειδική παιδαγωγό ήταν ελάχιστη ενώ για ακόμη μία φορά δεν του δόθηκαν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ο μαθητής, όμως, κατάφερε να ανταποκριθεί στη δραστηριότητα ικανοποιητικά.

### Περίπτωση 3.

Η τρίτη περίπτωση μελέτης με την οποία ασχολήθηκε ο ερευνητής ήταν η περίπτωση του Κώστα, ενός νηπίου 5 ετών το οποίο βρίσκεται σε τμήμα ένταξης που λειτουργεί εντός του τμήματος του 9<sup>ου</sup> νηπιαγωγείου, καθώς για την περίπτωση του έχει διαγνωστεί ότι πρόκειται για ένα αυτιστικό παιδί.

### *Ερωτηματολόγιο γενικής εκπαιδευτικού*

Η γενική παιδαγωγός, η οποία είναι γυναίκα 44 ετών, με 7 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας αναγράφει στο ερωτηματολόγιο δραστηριότητα με τίτλο « μαθαίνουμε τις Ηπείρους και τους ανθρώπους που ζουν σε αυτές»



Φαίνεται ότι οι στόχοι που έθεσε στη δραστηριότητα για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, διαφοροποιούνται από τους στόχους που τέθηκαν για το παιδί με ΕΕΑ καθώς οι στόχοι για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαμορφώνονται ως εξής « να κατονομάσουν τις ηπείρους της γης», « να ανακαλύψουν τις διαφορές των ανθρώπων που ζουν σε αυτές» και «να συνειδητοποιήσουν τις ομοιότητες, παρά τις διαφορές, των ανθρώπων όλης της γης», ενώ οι στόχοι που τέθηκαν για το παιδί με ΕΕΑ ήταν οι ακόλουθοι : «να συμμετέχει στα γλωσσικά και κινητικά παιχνίδια», «να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά για την επίτευξη στόχων».

Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε την αλλαγή των στόχων για το παιδί με ΕΕΑ ωστόσο τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας ήταν κοινές για όλα τα παιδιά. Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση. Ενώ δηλαδή σύμφωνα με τις απαντήσεις της νηπιαγωγού υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς τους στόχους η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία περιελάμβανε μία εικαστική δράση με τα παιδιά να ζωγραφίζουν τη γη και τα χρώματα των ανθρώπων που ζουν σε αυτή, ήταν ίδια για όλα τα παιδιά.

Σε ερωτήσεις που έγιναν για την αξιολόγηση της δραστηριότητας από την ίδια την νηπιαγωγό, αυτή δεν ανταποκρίθηκε.

#### *Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης*

Στο έγγραφο, το οποίο κλήθηκε να απαντήσει η παιδαγωγός ειδικής αγωγής, η οποία είναι κάτοχος πτυχίου γενικής αγωγής με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, αναφέρει ότι ο μαθητής χρειάζεται μερική φυσική βοήθεια για τη λειτουργικότητά του και έμμεση ή άμεση προφορική παρότρυνση για να προσλάβει τη νέα γνώση μέσα από τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου.

Η δραστηριότητα, λοιπόν, που μας περιγράφει έχει τίτλο «παίζω με το σακουλάκι μου» και πρόκειται για μία κινητική δράση.

Στη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκαν όμοια εποπτικά μέσα και υλικά για όλα τα παιδιά ενώ οι στόχοι διαφοροποιήθηκαν για το παιδί με αυτισμό. Έτσι, ενώ στόχοι για την ολομέλεια της τάξης ήταν να «διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν εξωτερικά μέρη του σώματος», «να βιώσουν κινήσεις με κάθε μέλος του σώματος χωριστά αλλά και συνολικά» και «να συνειδητοποιήσουν τη θέση, τις σχέσεις των μελών του σώματος αλλά να αντιληφθούν το χώρο σε σχέση με το σώμα τους και τους άλλους», για το παιδί με ΕΕΑ κυριότεροι στόχοι ήταν η σωματογνωσία, η ανταπόκριση σε λεκτικά και ηχητικά ερεθίσματα και η συναισθηματική έκφραση.

Η δραστηριότητα έγινε σε δύο χωρικά και χρονικά πλαίσια, σε μία αίθουσα ήταν η ολομέλεια της τάξης και σε μία άλλη το παιδί με ΕΕΑ με άλλα τρία παιδιά από το τμήμα της τυπικής τάξης.

Αρχικά, για το μαθητή με αυτισμό στήθηκε ένα πρόγραμμα των βημάτων της δραστηριότητας. Η ειδική παιδαγωγός είπε στο παιδί τα βήματα της δράσης και αυτά καταγράφηκαν με αριθμούς. Ο μαθητής πρώτα είδε να κάνουν τη δραστηριότητα τα παιδιά του τμήματος. Επίσης η παιδαγωγός αναφέρει ότι ο χώρος διαμορφώθηκε κατάλληλα, υπήρξε, δηλαδή, προσαρμογή του φυσικού περιβάλλοντος ώστε να προσελκύσει το μαθητή.

Η δραστηριότητα, έγινε όπως είχε προηγηθεί και στην ολομέλεια με τη διαφορά ότι τα παιδιά ενθαρρύνονταν παράλληλα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να τα κατονομάζουν και να τα συνδέουν με τα αίτια τους.

Η ειδική παιδαγωγός αξιολόγησε την δραστηριότητα την οποία εφάρμοσε ως πολύ εύκολη στη χρήση της, αρκετά όμοια με αυτή που πραγματοποιήθηκε από την ολομέλεια της τάξης και ιδιαίτερα καλά προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή.

### *Παρατήρηση 1η*

Όπως και στα υπόλοιπα, έτσι και σε αυτό το νηπιαγωγείο, υλοποιήθηκαν δύο παρατηρήσεις. Η πρώτη παρατήρηση αφορούσε οργανωμένη δραστηριότητα με τίτλο « τα μέσα μαζικής μεταφοράς»

Αφορμή γι αυτή τη δραστηριότητα στάθηκε μια ερώτηση της νηπιαγωγού στην ολομέλεια, στη γωνιά της παρεούλας, σχετική με ποιον τρόπο έρχονται τα παιδιά κάθε πρωί στο σχολείο.

Κατά την κυρίως πορεία της δραστηριότητας η νηπιαγωγός έγραψε σε ένα χαρτί του μέτρου τον τίτλο «μέσα μαζικής μεταφοράς της θάλασσας» και έκανε μια συζήτηση με τα παιδιά για το αν γνωρίζουν κανένα θαλάσσιο μέσο μεταφοράς, καταγράφοντας τις σωστές απαντήσεις τους. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός κυκλώνει το πρώτο γράμμα κάθε λέξης που γράφει. Στη συνέχεια έδειξε διάφορες εικόνες στα παιδιά με μέσα μαζικής μεταφοράς και συζήτησε μαζί τους μέσω ερωταπαντήσεων σχετικά με την ονομασία τους και το που τα συναντάμε (στεριά, αέρα κτλπ). Τέλος, διάβασε στα παιδιά το παραμύθι «ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος».

Το παιδί με ΕΕΑ δε συμμετείχε στη δραστηριότητα, ούτε καθόταν στην παρεούλα παρά τις παροτρύνσεις της ειδικής εκπαιδευτικού. Η ειδική παιδαγωγός βρισκόταν συνεχώς δίπλα στο παιδί και το παρότρυνε να πάει μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά στην παρεούλα. Για να πάει το παιδί στην παρεούλα η ειδική παιδαγωγός παρέμβει και πριν την ανάγνωση του παραμυθιού άρχισε να τραγουδά «κόκκινη κλωστή δεμένη..» και με αυτόν τον τρόπο κέρδισε την προσοχή του παιδιού, το οποίο έκατσε στην παρεούλα. Για να τον κρατήσει στην παρεούλα, η ειδική παιδαγωγός του έδωσε να επεξεργαστεί το εξώφυλλο, τις εικόνες και να διαβάσει τον τίτλο ενώ του είπε και κάποια τραγούδια.

Παρόλα αυτά, με την ανάγνωση του παραμυθιού το ενδιαφέρον του παιδιού χάθηκε και απομονώθηκε με τα τουβλάκια του. Η ειδική παιδαγωγός το επανάφερε τραγουδώντας, αλλά και πάλι το παιδί έφυγε. Έτσι αποφάσισε να το βγάλει στο προαύλιο, ώστε να χαλαρώσει. Με την επαναφορά του παιδιού με ΕΕΑ στην τάξη, η νηπιαγωγός μοίρασε σε όλα τα παιδιά καρτάκια με σκοπό να τα ζωγραφίσουν και να γράψουν το όνομά τους επάνω, η ειδική παιδαγωγός είπε στον Ερρίκο τι πρέπει να κάνει, περισσότερες από μία φορές, βρισκόταν συνεχώς δίπλα του και τον ενθάρρυνε, δίνοντας του περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει την εργασία.

Η αξιολόγηση των παιδιών έγινε με ένα φύλλο εργασίας, όπου έπρεπε να αριθμήσουν διάφορα μέσα μαζικής μεταφοράς και να γράψουν δίπλα το αριθμητικό τους σύνολο.

Ο μαθητής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας παρουσίαζε διάσπαση προσοχής και ήταν δύσκολο γι αυτόν να συνεργαστεί τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με την ειδική παιδαγωγό.

### *Παρατήρηση 2<sup>η</sup>*

Η δεύτερη παρατήρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 07/03/2014, αφορούσε δραστηριότητα με τίτλο «το κάτι άλλο».

Η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε όλα τα παιδιά στη γωνιά της παρεούλας και τους έδειξε ένα βιβλίο, τους διάβασε τον τίτλο «το κάτι άλλο» και προχώρησε στην αφήγησή του. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης ο Ερρίκος βρισκόταν στην παρεούλα, έχοντας δίπλα του την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής η οποία του επαναλάμβανε κάποιες φράσεις του βιβλίου, έκανε ερωτήσεις στο παιδί σχετικές με το περιεχόμενο του και παρότρυνε το παιδί να αλλάξει θέση για να βλέπει καλύτερα τις εικόνες του βιβλίου.

Ως αξιολόγηση η εκπαιδευτικός ζήτησε από όλα τα παιδιά να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή από το βιβλίο. Η ειδική παιδαγωγός εξήγησε περισσότερες από μία φορές στον Ερρίκο τι πρέπει να κάνει και βρισκόταν δίπλα του, για να τον ενθαρρύνει.

Το παιδί, αν και στην παρεούλα δεν έδειχνε να ενδιαφέρεται για το βιβλίο, σαν να μην το άκουγε, στο σκίτσο του απέδωσε το «κάτι άλλο» και το «κάτι διαφορετικό» που υπήρχαν μέσα στο βιβλίο.

Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός, ότι η ειδική παιδαγωγός για ένα άλλο βαρήκοο παιδί της τάξης χρησιμοποιούσε, ορισμένες φορές, νοηματική γλώσσα για να επικοινωνήσει μαζί του.

Όσον αφορά, όμως, το παιδί για το οποίο έγινε λόγος παρατηρήθηκε γενικά ότι ενώ το παιδί αρχικά παρουσίαζε διάσπαση προσοχής ύστερα από επίμονες προσπάθειες της ειδικής παιδαγωγό συμμετείχε έστω και παθητικά στη δραστηριότητα συνεργαζόμενος με την ειδική παιδαγωγό και καταφέρνοντας τελικά να ανταποκριθεί μαθησιακά στο έργο που του ανατέθηκε να φέρει εις πέρας.



## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέρεται στη Σιδέρη (2004) η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στις τάξεις του γενικού σχολείου έχει ως σκοπό τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κοινωνικοποιηθούν έτσι ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός τους από την κοινωνία.

Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάζεται και αναλύεται στην παρούσα πτυχιακή εργασία. Ακόμα, μέσω των ερωτηματολογίων και της παρατήρησης ο ερευνητής προσπαθεί να εξετάσει και να αναλύσει τα βασικά ερωτήματα της έρευνας που αφορούν το εάν και το ποιες διαφοροποιήσεις ή τροποποιήσεις γίνονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής ώστε να διευκολύνουν και να επιτρέψουν τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ και μη στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Αναλυτικότερα, καθώς όπως αναφέρουν και οι Παντελιάδου & Φιλιππάτου (2013) η διαφοροποίηση αφορά δύο κυρίως επίπεδα το μακρο-επίπεδο και το μικρό-επίπεδο κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι διαφοροποιήσεις που αναζητήσαμε και παρατηρήσαμε στην παρούσα έρευνα αφορούν το μικρο-επίπεδο, δηλαδή διαφοροποιήσεις που γίνονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης και πιο συγκεκριμένα ως προς τους στόχους, τις πρακτικές, τα υλικά και τις αξιολογήσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα.

Ο λόγος που ερευνούμε και θέτουμε ως κύριο άξονα της εργασίας μας τις διαφοροποιήσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί έγκειται στην αναγκαιότητα και τη σημασία της διαφοροποίησης η ύπαρξη της οποίας αποτελεί απόδειξη για την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών της τάξης τους με στόχο την επίτευξη της καλύτερης μαθησιακής εμπειρίας.

Όπως σε κάθε έρευνα έτσι και στην παρούσα υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί οι οποίοι δε μας επιτρέπουν να εξετάσουμε το βαθμό και τη συχνότητα εμφάνισης των διαφοροποιήσεων που γίνονται για την ένταξη των μαθητών. Επίσης, δε μπορούμε να βγάλουμε γενικά συμπεράσματα καθώς το δείγμα μας αφορούσε τρεις μελέτες περίπτωσης οι οποίες περιλάμβαναν δύο παιδιά με αυτισμό και ένα παιδί με ΔΕΠΥ.

Γενικά, η έρευνα έγινε σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία επαρχιακής πόλης και από τους έξι εκπαιδευτικούς (3 ειδικής και 3 γενικής εκπαίδευσης) που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο η μία εκπαιδευτικός είχε μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ενώ οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι προσέφεραν παράλληλη στήριξη, ήταν κάτοχοι πτυχίου γενικής εκπαίδευσης χωρίς κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής γνώριζαν τον κώδικα γραφής braille και την ελληνική νοηματική γλώσσα.

Διατηρώντας ορισμένες επιφυλάξεις παρακάτω θα κάνουμε μία συγκριτική ανάλυση των των αποτελεσμάτων με αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Wehmeyer, Lattin, Lapp- Rincker & Agran (2003) Και στις δύο περιπτώσεις φαίνεται από την έρευνα ότι οι μαθητές με ΕΕΑ που έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου ασχολούνται με εργασίες σπαταλώντας περίπου τον ίδιο χρόνο σε αυτές όσο και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ακολουθώντας τη ροή του προγράμματος.

Όπως στην έρευνα των Kurth & Keegan έτσι και στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προβαίνουν σε περισσότερες διαφοροποιήσεις απ' ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι κάνουν ελάχιστες ή καθόλου διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία τους τόσο για το σύνολο της τάξης όσο και για τους μαθητές με ΕΕΑ καθώς για τις περιπτώσεις των τελευταίων θεωρούν ότι δεν είναι στις αρμοδιότητές τους να ασχοληθούν με αυτά τα παιδιά καθώς υπάρχει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των Kurth και Keegan (2003) φαίνεται πως τα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση δεν αποτελούν παράγοντα που χρειάζεται να

λάβουμε υπόψη μας στις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί πως η μοναδική εκπαιδευτικός η οποία είχε μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή ήταν εκείνη η οποία προβεί στις περισσότερες και ουσιαστικότερες τροποποιήσεις της διδασκαλίας της για το μαθητή με ΕΕΑ

Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία σύμφωνα με την Tomlinson (2007) ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει διαφοροποιήσεις στη διαδικασία, στο αποτέλεσμα και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ανάλογα με το στυλ μάθησης, την μαθησιακή ετοιμότητα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε έγινε ορατό πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν διαφοροποιήσεις που αφορούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και όχι το αποτέλεσμα ή το περιεχόμενο καθώς στις περιπτώσεις που μελετήσαμε οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν από το παιδί με ΕΕΑ να εκτελέσει την ίδια δραστηριότητα με τα υπόλοιπα παιδιά παρέχοντας του ορισμένες τροποποιήσεις/ διαφοροποιήσεις κατά την διάρκεια της διαδικασίας, όπως να του επαναλαμβάνουν τις οδηγίες, να δίνουν περισσότερο χρόνο και να χρησιμοποιούν τεχνικές για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού, αναμένοντας από αυτό ως επί το πλείστο κοινά αποτελέσματα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Σημαντικό, επίσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση του παιδιού με ΔΕΠΥ είναι ότι οι όποιες τροποποιήσεις, αν και ελάχιστες δεδομένου ότι για το συγκεκριμένο παιδί γινόντουσαν μόνο επιπλήξεις, αφορούσαν τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και όχι τόσο τη σχολική του επίδοση.

Στις δύο άλλες περιπτώσεις που μελετήσαμε, αυτές των παιδιών με αυτισμό φαίνεται ότι η μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τροποποιήσεις με σκοπό ο μαθητής να ολοκληρώσει επιτυχώς την εργασία του όπως και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ενώ στην δεύτερη περίπτωση παιδιού με αυτισμού όπου η εκπαιδευτικός έχει μετεκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή από την έρευνα προκύπτει ότι εφαρμόζει διαφοροποιήσεις για να βελτιώσει τόσο την επίδοση του μαθητή όσο και τη συμπεριφορά του και τις κοινωνικές του σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ενώ φαίνεται ότι έχει εφαρμόσει και δραστηριότητες όπου διαφοροποιεί και τους στόχους αλλά και το αποτέλεσμα που αναμένει από το συγκεκριμένο παιδί.

Έτσι, αποδεικνύεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και η επιμόρφωσή τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι θεωρούν τις δραστηριότητες τους διαφοροποιημένες και αποτελεσματικές για τους μαθητές.



## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό της εργασίας κι αφού έχουμε εξετάσει και αναλύσει τόσο την έρευνα όσο και τα αποτελέσματα αυτής κρίνεται σκόπιμο να απαντήσουμε στα βασικά ερωτήματα μας. Όσον αφορά το ερώτημα για το αν χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης διαφοροποιήσεις ή τροποποιήσεις για την ένταξη όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν για όλους τους μαθητές την ίδια δραστηριότητα, θέτοντας όμοιους στόχους, ακολουθώντας κοινή διαδικασία για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα ενδιαφέροντα, το προφίλ μάθησης και τη μαθησιακή ετοιμότητα του καθενός ενώ όλοι οι μαθητές αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια.

Έτσι το δεύτερο ερώτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας το οποίο σχετίζεται με το τι είδους διαφοροποιήσεις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αφορά μόνον τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι πραγματοποιούν ορισμένες διαφοροποιήσεις για τους μαθητές με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω των ερωτηματολογίων και της παρατήρησης έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δίνουν περισσότερο χρόνο στα παιδιά με ΕΕΑ για να συγκεντρωθούν και να κατανοήσουν τι έχουν να κάνουν ενώ σε όλες τις περιπτώσεις επαναλαμβάνουν τις οδηγίες και τις περισσότερες φορές βρίσκονται κοντά στο παιδί με ΕΕΑ.

Σε μία από τις τρεις περιπτώσεις με τις οποίες ασχοληθήκαμε είχαμε την ευκαιρία να παρατηρήσουμε ότι η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψιν της τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης του παιδιού και με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να το προσελκύσει ώστε να συμμετάσχει στο μάθημα.

Ακόμα, είδαμε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θέτουν διαφορετικούς στόχους για τα παιδιά με ΕΕΑ σε σχέση με αυτούς που τίθενται για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ως εκ τούτου η αξιολόγηση εμπίπτει σε διαφορετικά κριτήρια τις περισσότερες φορές. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίπτωση αξιολογούν τις δραστηριότητες που σχεδίασαν και εφάρμοσαν ως κατάλληλες για την ένταξη των μαθητών, διαφοροποιημένες και απόλυτα



συνδεδεμένες με τις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από προσωπική συζήτηση, όμως, μαζί τους το συμπέρασμα είναι πως δεν γνώριζαν – κατά κανόνα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής- τον όρο διαφοροποίηση και τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και ειδικής αγωγής απέρριπταν ευθύνες στα παιδιά με ΕΕΑ και στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας τους εαυτούς τους ανίκανους να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά, τη διαδικασία της συνδιδασκαλίας μάταιη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία κάτι γνωστό αλλά όχι οικείο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 1. Έγγραφο (Ερωτηματολόγιο) γενικού εκπαιδευτικού νηπιαγωγείου

#### Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι

### Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

			πάνω)	χέρι του )
--	--	--	-------	------------

## Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Νηπιαγωγείο)

### Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Γενικοί Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):
<b>Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ (π.χ. να συμμετέχει σε συζήτηση):</b>
1. Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:
<b>Συμπληρωματικά μέσα και υλικά για το μαθητή με ΕΕΑ: (π.χ. ευκρινείς εικόνες, ακουστικά μέσα, τεχνολογία):</b>
2. Μέθοδος διδασκαλίας (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):
<b>Επιπλέον μέθοδοι διδασκαλίας για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. συνεργατική μάθηση, μάθηση μέσω ομηλίκων):</b>
Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. αφόρμηση, κύριο μέρος, εργασία σε ομάδες, ατομική

εργασία):

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

**Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για όλα τα παιδιά:**

**Πώς έγινε η αξιολόγηση μαθησιακών στόχων για το μαθητή με ΕΕΑ (π.χ. ειδικό φυλλάδιο αξιολόγησης):**

Άλλα σχόλια:

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

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

<b>Ευκολία στη χρήση της διαφοροποιημένης δραστηριότητας:</b>					
Ήταν εύκολο να χρησιμοποιήσω τις διαφοροποιήσεις που σχεδίασα	①	②	③	④	⑤
Ήταν εύκολο να αξιολογήσω την αποτελεσματικότητα της διαφοροποίησης (πόσο εύκολα ο/η μαθητής/ρια ανταποκρίθηκε στις διαφοροποιήσεις που έκανα)	①	②	③	④	⑤
Θα χρησιμοποιούσα τις συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις ξανά	①	②	③	④	⑤
Ο μαθητής ανταποκρίθηκε καλά στις διαφοροποιήσεις που έκανα	①	②	③	④	⑤
<b>Πόσο όμοια/διαφορετική ήταν η δραστηριότητα για το μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
Οι στόχοι ήταν ίδιοι για το μαθητή με ΕΕΑ με τους στόχους των υπόλοιπων μαθητών	①	②	③	④	⑤



Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Ο χρόνος που χρειάστηκε ο μαθητής να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν ίδιος με των υπόλοιπων μαθητών της τάξης	①	②	③	④	⑤
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν ίδια για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) ήταν ίδιες για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Οι δεξιότητες που διδάχθηκαν στο μαθητή με ΕΕΑ ήταν ίδιες με των υπόλοιπων μαθητών	①	②	③	④	⑤
<b>Πόσο καλά προσαρμοσμένη ήταν η διαφοροποιημένη δραστηριότητα στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ:</b>					
Οι στόχοι της δραστηριότητας ήταν πολύ καλά προσαρμοσμένοι στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Το επίπεδο δυσκολίας της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένο στις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Η δραστηριότητα ήταν κατάλληλη για την ηλικία του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Η δομή/πορεία της δραστηριότητας ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Ο χρόνος που έδωσα στο μαθητή για να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα ήταν σωστά προσαρμοσμένος	①	②	③	④	⑤
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη	①	②	③	④	⑤
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ	①	②	③	④	⑤
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	①	②	③	④	⑤

## 2. Έγγραφο (Ερωτηματολόγιο) γενικού εκπαιδευτικού δημοτικού σχολείου

### Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Ηλικία	_____
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια    _____μήνες
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις	_____χρόνια    _____μήνες

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

#### Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

Φύλο	<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι			
Ηλικία μαθητή:	Τάξη μαθητή:			
Ο μαθητής έχει:	<input type="checkbox"/> Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό μέσης λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας	<input type="checkbox"/> Σύνδρομο του Asperger
	<input type="checkbox"/> Δυσκολίες επικοινωνίας	<input type="checkbox"/> Τύφλωση	<input type="checkbox"/> Προβλήματα όρασης	<input type="checkbox"/> Κώφωση
	<input type="checkbox"/> Προβλήματα ακοής	<input type="checkbox"/> Μαθησιακές	<input type="checkbox"/> Νοητική Καθυστέρηση/ανω	<input type="checkbox"/> ΔΕΠΠΥ

		δυσκολίες/Δυσλεξία	ριμότητα	
	<input type="checkbox"/> Κινητική αναπηρία	<input type="checkbox"/> Πολλαπλή αναπηρία	<input type="checkbox"/> Ψυχική ασθένεια	<input type="checkbox"/> Άλλο. Τι: _____

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

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

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

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

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

#### Έγγραφο για Γενικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)

##### A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:

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

**Μαθησιακοί στόχοι για το παιδί με ΕΕΑ:**

3. Εποπτικά Μέσα & Υλικά για όλους τους μαθητές:

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

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

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

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

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

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



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

Άλλα Σχόλια:

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

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

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



ήταν σωστά προσαρμοσμένος					
Η γλώσσα/ορολογία που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν σωστά προσαρμοσμένη	1	2	3	4	5
Τα υλικά που χρησιμοποίησα ήταν σωστά προσαρμοσμένα για το μαθητή με ΕΕΑ	1	2	3	4	5
Οι μέθοδοι εργασίας (π.χ. ομαδική εργασία, ατομική εργασία) που χρησιμοποίησα για το μαθητή με ΕΕΑ ήταν κατάλληλες	1	2	3	4	5

### 3. Έγγραφο (Ερωτηματολόγιο) ειδικής εκπαιδευτικού νηπιαγωγείου

#### Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα			
Ηλικία	_____			
Μήνες / χρόνια συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας	_____χρόνια    _____μήνες			
Μήνες /χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας σε τάξεις συνδιδασκαλίας	_____χρόνια    _____μήνες			
Εργάζομαι ως	<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Γενικής Τάξης		<input type="checkbox"/> Εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης	
Εκπαιδευτική βαθμίδα των μαθητών που διδάσκω:	<input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο	<input type="checkbox"/> Δημοτικό	<input type="checkbox"/> Γυμνάσιο	<input type="checkbox"/> Λύκειο
Σπουδές (συμπληρώστε όλα τα πτυχία που κατέχετε):	<input type="checkbox"/> Πτυχίο στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Πτυχίο στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	
	<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στη Γενική Αγωγή		<input type="checkbox"/> Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	

	<input type="checkbox"/> Άλλο _____	<input type="checkbox"/> Επιμορφωτικό σεμινάριο 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή	
Έτη σπουδών μετά το Λύκειο (συνολικά):	_____ χρόνια		
Προσφέρω Παράλληλη Στήριξη σε _____ (γράψε αριθμό) μαθητής/ές με ΕΑ.			
Το σχολείο που εργάζομαι βρίσκεται σε:	<input type="checkbox"/> Μεγάλη πόλη	<input type="checkbox"/> Κωμόπολη	<input type="checkbox"/> Χωριό
Συνολικός αριθμός μαθητών τάξης:	_____		
Έχω εκπαιδευτεί στη διαφοροποίηση δραστηριοτήτων για μαθητές με ΕΕΑ	<input type="checkbox"/> Ναι	<input type="checkbox"/> Όχι	

### Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

		χρησιμοποιώντας το νεύμα 'κάτω')		του

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

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

### Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (νηπιαγωγείο)

#### Α. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές

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

Τίτλος Δραστηριότητας:
Πεδίο αναλυτικού προγράμματος/ Μαθησιακοί Στόχοι Δραστηριότητας (π.χ. να περιγράψουν τις αλλαγές του καιρού):
5. Εποπτικά Μέσα & Υλικά:
6. Μέθοδος (π.χ. Συζήτηση-ερωταπαντήσεις, παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική, ατομική εργασία):

Περιγραφή πορείας δραστηριότητας (π.χ. Αφόρμηση, Κύριο Μέρος , Εργασία σε ομάδες, Ατομικές εργασίες):

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

### **B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας**

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

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



**Άλλα σχόλια:****Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:**

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

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

## Έγγραφο ειδικής εκπαιδευτικού δημοτικού σχολείου

### Δημογραφικά Στοιχεία Εκπαιδευτικού

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

μαθητές με ΕΕΑ	
----------------	--

### Δημογραφικά Στοιχεία Μαθητή

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

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

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

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

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

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

**Έγγραφο για Ειδικό Παιδαγωγό (Δημοτικό)**

#### **A. Δραστηριότητα για όλους τους μαθητές**

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

Τίτλος Δραστηριότητας:

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

7. Εποπτικά Μέσα & Υλικά:

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

Πώς έγινε η αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων (π.χ. με φύλλο εργασίας):

## **B. Διαφοροποίηση δραστηριότητας**

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

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



**Άλλα σχόλια:****Γ. Αξιολόγηση δραστηριότητας από ειδικό εκπαιδευτικό:**

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

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

## Βιβλιογραφία

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλίππου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Πεδίο

Βλάχου Α. (2010). Πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας. Στο δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό για την εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στο [http:// :minedu.gov.gr](http://minedu.gov.gr) (Υπουργείο Παιδείας)

Ζώνιου- Σιδέρη ,Α.(2011). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Η. Σπανδάγου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε,& Βλάχου-Μπαλαφούτη Α.(2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Πεδίο

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1994) «Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση». Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου, (Επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμο Β', σελ. 768-777.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1996). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους . Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998, γ' έκδ.). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καμπανέλου, Π (2011) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Λιοδάκης, Δ. (1998). Η συνεκπαίδευση τυφλών και βλεπόντων μαθητών μέσα στο Γενικό σχολείο, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 3, 16-25.

Μπιτέρνα, Ι. (2013). Η Κοινωνική Ένταξη Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε Τάξεις Συνδιδασκαλίας, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Νάνου, Α.(2009) *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους»*.

Νάνου, Α. (2005). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών για παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.

Ντεροπούλου-Ντέρου Ε,& Βλάχου-Μπαλαφούτη Α. (επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ.81) .Αθήνα, Πεδίο.

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

Σούλης, Σ. Γ. (2010). Το νηπιαγωγείο για όλους: Διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσης, Γ. (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* (σελ. 187-204). Αθήνα: Πεδίο

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης, Τόμος Α΄*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός  
ΥΠΕΠΘ (2004). Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of the school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185e199

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Abdallah, J. (2009) *Benefits of Co-Teaching for ESL Classrooms*. Academic Leadership v7 no.1.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: What are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6: 109–24.

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

Barton, L. (2003) *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*, Inaugural Profession Lecture, London: Institute of Education, University of London

Basso, D., & McCoy, N. (2007). *The coteaching manual*. Columbia, SC: Twins Publications

Barton, L. (2004). The Disability Movement: Some Observations. Στο J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas , *Disabling Environment* (σ. 285-289). London: Sage Publication

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268

Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-teaching: guidelines for creating effective practice*.

Focus on Exceptional Children, 15, 67e71

Dalmau, M., G. Hatton, and S. Spurway. 1991. *Assessment in ISI Program: Inclusive schooling – integration*.

Melbourne: Victoria Department of School Education

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42 (1), 4-11

DeFrance Schmidt, S. A. (2008). *The Power Of Co-teaching: Predictors Of Attitudes On Elementary ESL/General Education Co-teaching*. Hamline University, Saint Paul, Minnesota.



Fontana, K.C. (2005). The effects of co-teaching on the achievement of eighth grade students with learning disabilities. *The Journal of At risk Issues*, 11(2), pp. 17-23.

Florian, L., Rose, R. και Tilstone, C., eds. (1998) *Planning inclusive practice*, London: Routledge.

Friend, M. & Bursuck, W. (1999). *Including students with special needs: A practical guide for classrooms teachers*. Boston: Ally & Bacon, Inc.

Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Longman.

Gately, S.E. & Gately, F.J. (2001). *Understanding Co-teaching Components*. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), pp.40-47

Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching. *Perspectives and efficacy indicators, Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268.

Yin, R.K. (1993), *Applications of Case Study Research : Design and Methods*, Sage, Newbury Park, Καλιφόρνια

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). *The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What teachers told us*, *American Secondary Education*, 32(3), 77-88

Kochhar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.

Kohler-Evans, P. A. (2006). *Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids*. *Education*, 127, 260-264.

Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of coteaching in secondary mathematics classes. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 20–24.

Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Coteaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experiences differ for students with

disabilities in co-taught and solo-taught classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79–85

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2006). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall

McDuffie, K. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Co-teaching in inclusive settings: Results of qualitative research from the United States, Canada, and Australia. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *International perspectives: Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 20, pp. 311-338). Oxford, UK: Elsevier.

Miles, M.B. και Huberman, A.M (β'έκδ. 1994), *Quantitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage, Thousand Oaks, Καλιφόρνια

Murawski, W. W. (2010). Collaborative teaching in elementary schools. *Making the co-teaching marriage work*. California: Corwin

Rice, N., Drame, E., Owens, L., & Frattura, E. M. (2007). Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 12–18.

Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. Washington, DC: *ERIC Clearinghouse on Teaching Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED409317)

Robson, C. (β' εκδ. 2010), Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. *Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επιμ.), Μιχαλοπούλου Κ., Αθήνα, Gutenberg

Rose, R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης: αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in

inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

.Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.

Sileo, M.J. & Van Garderen, D. (2010). Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics. *Blending Co-Teaching Structures with Research Based Practices*. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), pp. 14-21

Soler, M. (1996). Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της συνδιάσκεψης στη Σαλαμάνκα. Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη : Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα : Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σς.57-62

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2011). Collaborative teaching as a means to promote inclusion. *European Conference on Educational Research on 'Urban Education'*. Berlin

Slee, R. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Η. Σπανδάγου, (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο

Vogler, E. W., Koranda, P & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, (2), 161-175.

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

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-408.

Walther-Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for Effective Co Teaching: The Key to Successful Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, pp. 255-264.

Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*.  
[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway. *Educational roles in inclusion*. *Exceptional Children*, 64, pp181-195.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000124031