



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

***ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

Διπλωματική εργασία

Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων για την

εφαρμογή της

ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης των

μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες

της

**Φιλίππου Ελένης**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Γκιαούρη Στεργιανή- Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Εξεταστές- Μέλη:

1. Γρίβα Ελένη- Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

2. Ιορδανίδης Γεώργιος- Καθηγητής Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, 2023

## Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία*» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το θέμα της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα Γυμνασίων όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση και τη συμπεριληπτική διδασκαλία και μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί: Πρώτον, εάν υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική εκπαίδευση σύμφωνα με τα δημογραφικά αλλά και εργασιακά τους στοιχεία, όπως για παράδειγμα το φύλο των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους, εκπαιδευτική και διοικητική, η εμπειρία τους στη μαθησιακή διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ο τύπος των δυσκολιών αυτών, η επιμόρφωση- κατάρτισή τους στο αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Δεύτερον, διαπιστώνεται ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες και το βαθμό στον οποίο επηρεάζουν και δυσκολεύουν την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα μου κα. Γκιαούρη Στεργιανή, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την πολύτιμη βοήθειά της, τη συνεργασία, την καθοδήγηση και την καθοριστική της συμβολή καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της.

Επιπροσθέτως, ευχαριστώ θερμά τα Μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη συνεισφορά τους αλλά και την εύστοχη κριτική τους. Ακόμη, θερμές ευχαριστίες οφείλω τόσο στους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους όσο και στους διευθυντές των σχολείων που συνέβαλαν κι αυτοί με προθυμία και χαρά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και του Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την ψυχολογική στήριξη, την υπομονή, την ενθάρρυνση και την αμέριστη συμπαράστασή της που μου πρόσφερε όλο αυτό το διάστημα ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού μου.

*Στην κόρη μου, Αναστασία*

Copyright © Φιλίππου Ελένη, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και μόνο.

**Όνοματεπώνυμο: Φιλίππου Ελένη**

**A.E.M.: 1059**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: elenfilip90@gmail.com**

**Έτος εισαγωγής: 2021**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων για την εφαρμογή της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 15- 02- 2023

Η δηλούσα

*Φιλίππου Ελένη*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	10
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	11
ABSTRACT .....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
1. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	16
1.1 Θεμελιώδεις Διακηρύξεις- Νομοθεσίες για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	20
1.2 Ενιαία Εκπαίδευση: Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης .	24
1.3 Η συμπεριληπτική μάθηση και εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	26
2. ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΥΛΩΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ- ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ.....	29
2.1 Καθολικός σχεδιασμός μάθησης.....	29
2.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία .....	30
Διδακτικές Μέθοδοι .....	31
2.2.1 Think-pair-share .....	31
2.2.2 Polling/Peer Instruction- Δημοσκόπηση .....	31
2.2.3 Μελέτη περίπτωσης/ ομαδική επίλυση προβλημάτων .....	32
2.2.4 Jigsaw .....	32
2.3 Μαθητοκεντρική μάθηση .....	33
2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	33
2.5 Υλικοτεχνική υποδομή.....	35
2.6 Άρση προκαταλήψεων .....	36
2.7 Ποικιλομορφία .....	37
3 ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ .....	38
3.1 Η Διδακτική Μεθοδολογία και οι βασικές της αρχές.....	40
4. ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	42
4.1 Βασικά χαρακτηριστικά.....	42
4.2 Είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αιτιολογία .....	43
4.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα .....	44
4.4 Στρατηγικές- Μοντέλα διδασκαλίας στις μαθησιακές δυσκολίες.....	47
4.4.1 Άμεση διδασκαλία.....	47
4.4.2 Πολυαισθητηριακή προσέγγιση .....	48
4.4.3 Βιωματικές πρακτικές .....	48
4.4.4 Εξατομικευμένη υποστήριξη.....	48
4.4.5 Ανάλυση έργου.....	49

4.4.6	Αλληλοδιδασκτική μάθηση- Peer learning.....	49
4.4.7	Ενεργή μάθηση- Active learning.....	50
5	ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ .....	52
5.1	Τροποποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	54
5.2	Η προσβασιμότητα και η πρόσβαση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση .....	58
6.	Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ.....	60
6.1	Η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών .....	62
6.2	Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής .....	63
	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....	65
	ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
7.	ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	67
7.1	Σκοπός και στόχοι .....	67
7.2	Ερευνητικά ερωτήματα .....	68
7.3	Συμμετέχοντες- δείγμα έρευνας .....	69
7.4	Ερευνητικό εργαλείο- μέσο συλλογής δεδομένων .....	69
7.4.1	Το ερωτηματολόγιο.....	69
7.5	Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας .....	74
7.6	Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων.....	76
8.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	77
8.1	Περιγραφική Στατιστική .....	77
8.1.1	Δημογραφικά στοιχεία .....	77
8.1.2	Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.....	80
8.1.3	Δυσκολίες και εμπόδια .....	83
8.1.4	Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	85
8.1.5	Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	86
8.1.6	Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη .....	89
8.1.7	Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	90
8.1.8	Αναγκαιότητα επιμόρφωσης .....	91
8.2	Επαγωγική Στατιστική.....	93
8.2.1	Περιγραφικά στοιχεία και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων .....	93
8.2.2	Έλεγχος κανονικότητας παραγόντων .....	93
8.2.3	Συσχετίσεις παραγόντων .....	94
8.2.4	Συσχέτιση παραγόντων με δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	94
9.	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	102

9.1 Σκοπός και στόχοι .....	102
9.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	102
9.3 Η δειγματοληψία .....	103
9.4 Ερευνητικό εργαλείο- μέσο συλλογής δεδομένων .....	104
9.4.1 Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης .....	105
9.4.2 Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων .....	107
9.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας .....	107
10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	108
10.1 Περιγραφική Στατιστική .....	108
10.2 Κωδικοποίηση στοιχείων .....	119
10.3 Περιγραφική Ανάλυση .....	127
11. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	136
11.1 Συζήτηση.....	139
11.2 Περιορισμοί.....	146
11.3 Προτάσεις.....	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....	150
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	150
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	163
Νομοθεσία .....	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	174
.....	174
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ .....	190
Πρωτόκολλα Αυτοπαρατήρησης Συμμετεχόντων.....	195
1° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	195
2° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	199
3° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	203
4° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	207
5° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	212
6° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	216
7° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	220
8° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	224
9° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	228
10° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	233
11° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	237
12° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	241
13° Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης.....	246



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1:</b> Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας .....	75
<b>Πίνακας 2:</b> Δημογραφικά στοιχεία.....	77
<b>Πίνακας 3:</b> Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.....	80
<b>Πίνακας 4:</b> Επικοινωνία και διδασκαλία.....	82
<b>Πίνακας 5:</b> Δυσκολίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	83
<b>Πίνακας 6:</b> Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	85
<b>Πίνακας 7:</b> Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	86
<b>Πίνακας 8:</b> Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	88
<b>Πίνακας 9:</b> Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη.....	89
<b>Πίνακας 10:</b> Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	91
<b>Πίνακας 11:</b> Αναγκαιότητα επιμόρφωσης .....	92
<b>Πίνακας 12:</b> Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων .....	93
<b>Πίνακας 13:</b> Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk .....	93
<b>Πίνακας 14:</b> Συσχετίσεις Pearson/Spearman μεταξύ παραγόντων .....	94
<b>Πίνακας 15:</b> Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test.....	94
<b>Πίνακας 16:</b> Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά) .....	95
<b>Πίνακας 17:</b> Παράγοντες * Ηλικία, ANOVA και Kruskal-Wallis.....	95
<b>Πίνακας 18:</b> Παράγοντες * Ηλικία, ANOVA (στατιστικά σημαντικά) .....	96
<b>Πίνακας 19:</b> «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Ηλικία, Post-Hoc LSD .....	96
<b>Πίνακας 20:</b> «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Ηλικία, Post-Hoc Games-Howell..	97
<b>Πίνακας 21:</b> Παράγοντες * Ηλικία, Kruskal-Wallis (στατιστικά σημαντικά) .....	98
<b>Πίνακας 22:</b> Παράγοντες * Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία, ANOVA και Kruskal-Wallis .....	98
<b>Πίνακας 23:</b> Παράγοντες * Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ANOVA.....	99
<b>Πίνακας 24:</b> «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ANOVA .....	99
<b>Πίνακας 25:</b> «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, Post-Hoc Games-Howell (90% δ.ε.).....	99
<b>Πίνακας 26:</b> Παράγοντες * Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας, independent samples t-test και Mann-Whitney .....	100
<b>Πίνακας 27:</b> «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας, Mann-Whitney .....	101
<b>Πίνακας 28:</b> Κωδικοποίηση στοιχείων συμμετεχόντων στην Αυτοπαρατήρηση.....	119
<b>Πίνακας 29:</b> Κωδικοποίηση των δεδομένων και θεματικές ομάδες (Brinkmann & Kvale, 2015).....	124
<b>Πίνακας 30:</b> Κωδικοποίηση Ερευνητικών Ερωτημάτων και Θεματικοί Άξονες.....	125

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 1:</b> Φύλο.....	77
<b>Γράφημα 2:</b> Ηλικία .....	78
<b>Γράφημα 3:</b> Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία.....	78
<b>Γράφημα 4:</b> Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.....	79
<b>Γράφημα 5:</b> Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας; .....	79
<b>Γράφημα 6:</b> Λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα.....	80
<b>Γράφημα 7:</b> Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη; .....	81
<b>Γράφημα 8:</b> Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε; .....	82
<b>Γράφημα 9:</b> Επικοινωνία και διδασκαλία .....	83
<b>Γράφημα 10:</b> Ποιες δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα; .....	84
<b>Γράφημα 11:</b> Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	85
<b>Γράφημα 12:</b> Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	86
<b>Γράφημα 13:</b> Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	88
<b>Γράφημα 14:</b> Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη.....	89
<b>Γράφημα 15:</b> Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης .....	91
<b>Γράφημα 16:</b> Αναγκαιότητα επιμόρφωσης.....	92
<b>Γράφημα 17:</b> Error bars, Παράγοντες * Φύλο .....	95
<b>Γράφημα 18:</b> Error bars, Παράγοντες * Ηλικία (στατ. σημαντικά).....	97
<b>Γράφημα 19:</b> Boxplots, Παράγοντες * Ηλικία.....	98
<b>Γράφημα 20:</b> Error bars, «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.....	100
<b>Γράφημα 21:</b> Boxplots «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» * Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας.....	101
<b>Γράφημα 22:</b> Φύλο εκπαιδευτικών .....	108
<b>Γράφημα 23:</b> Ηλικία εκπαιδευτικών.....	109
<b>Γράφημα 24:</b> Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	109
<b>Γράφημα 25:</b> Εκπαίδευση- Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.....	110
<b>Γράφημα 26:</b> Εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας.....	110
<b>Γράφημα 27:</b> Χρόνια διδασκαλίας μαθήματος.....	111
<b>Γράφημα 28:</b> Προγραμματισμός και δομή μαθήματος.....	111
<b>Γράφημα 29:</b> Μαθησιακοί στόχοι- προσπάθειες ελέγχου.....	112
<b>Γράφημα 30:</b> Καταλληλότητα μεθόδων διδασκαλίας.....	112
<b>Γράφημα 31:</b> Εμπλοκή και συμμετοχή μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.....	113
<b>Γράφημα 32:</b> Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	113
<b>Γράφημα 33:</b> Η στάση των μαθητών/τριών στο μάθημα.....	114
<b>Γράφημα 34:</b> Δυνατότητα επεξήγησης και υποστήριξης.....	114
<b>Γράφημα 35:</b> Χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών .....	115
<b>Γράφημα 36:</b> Προσαρμογή μαθήματος στις ανάγκες όλων .....	115
<b>Γράφημα 37:</b> Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα.....	116
<b>Γράφημα 38:</b> Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το μάθημα .....	117
<b>Γράφημα 39:</b> Καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας- υλικοτεχνική υποδομή.....	118

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν αρκετά ευρήματα για τη συμπερίληψη στο Γυμνάσιο, στα γλωσσικά μαθήματα για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φιλόλογων των Γυμνασίων για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, καθώς και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού τους προφίλ στις απόψεις τους. Πραγματοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα σύγκρισης, με χρήση αξιόπιστων και έγκυρων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 121 φιλόλογοι. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε στάθμη σημαντικότητας 5% στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26. Επίσης, πραγματοποιήθηκε και μια ποιοτική έρευνα, με τη χρήση Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης. Στην έρευνα πήραν μέρος 13 φιλόλογοι. Τα δεδομένα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Στην ποσοτική έρευνα Υψηλά βαθμολογήθηκαν η «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης», οι «Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» και η «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας». Μέτρια προς υψηλά βαθμολογήθηκαν οι «Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης». Μέτρια βαθμολογήθηκαν η «Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη» και τα «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας». Στην ποιοτική έρευνα οι φιλόλογοι ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Οι γνώσεις εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι υψηλές και συχνή η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών. Οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν την αξία της επαγγελματικής εξέλιξης για την επιτυχημένη εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών. Επίσης, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης και υλικών πόρων, ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη επιδρούν αρνητικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

*Λέξεις κλειδιά:* Φιλόλογοι, Γυμνάσιο, Συμπεριληπτική διδασκαλία, Μαθησιακές δυσκολίες

## ABSTRACT

According to the literature, there are not enough findings on the inclusion of students with learning disabilities in the language courses at the secondary school. The aim of this research was to investigate the views of secondary school philologists regarding the equal access and inclusive process and learning of children with learning difficulties in the general school as well as the effect of their demographic and professional profile on their views. A quantitative comparative survey was conducted using reliable and valid Likert scale questionnaires. Totally, 121 philologists took part in the research. Data analysis was accomplished at a significance level of 5% in the SPSS 26 statistical program. Also, qualitative research was carried out, using Self-Observation Protocols. 13 philologists took part in the research. The data of quantitative and qualitative research are largely identical. In quantitative research "Necessity of training", "Teaching practices of implementing inclusive teaching" and "Knowledge of inclusive teaching" were highly rated. The "Factors that influence on the implementation of inclusive education" were rated moderate to high. "Professional development and support" and "Obstacles to implementing inclusive teaching" were moderately rated. In qualitative research the philologists reported that they do not face particular difficulties in inclusive education, however, they believe that there is room for improvement. The knowledge of educational inclusion is high and the application of teaching practices is frequent. Philologists recognize the value of professional development for the successful implementation of inclusive practices. Also, the lack of a insufficient funding and material resources, the large number of students and the lack of teacher training in inclusion have a negative impact on the implementation of inclusive education.

***Key words:*** Philologists, High school, Inclusive teaching, Learning disabilities

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μεγάλη αύξηση του αριθμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Riddell, Tinklin & Wilson, 2004). Η αυξητική αυτή τάση οφείλεται κυρίως σε νομοθετικά κείμενα και ρυθμίσεις, αλλά και σε εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές διαφόρων χωρών από όλο τον κόσμο, που αποβλέπουν στη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, στην προώθηση και διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και στην ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Liasidou & Antoniou, 2015).

Σύμφωνα με τους Leyser και Topperdorf (2001), η επιτυχία ή η αποτυχία ενός προγράμματος συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης, εξαρτάται κατά πολύ από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Μια τέτοιου είδους έρευνα αποτελεί η παρούσα ερευνητική εργασία, μέσω της οποίας διερευνώνται οι απόψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες μαζί με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους στις τάξεις των γενικών σχολείων. Η συμβολή της σημασίας των απόψεων των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής- ενιαίας εκπαίδευσης οδήγησε στη διενέργεια αρκετών επιστημονικών μελετών και ερευνών σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τη σύγχρονη εποχή σχετικά με την ειδική αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την υλοποίηση της ενιαίας εκπαίδευσης (Στασινός, 2016).

Κατά τον εικοστό αιώνα η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ακολουθεί μια εξελικτική πορεία (Κωφίδου, 2017). Συγκεκριμένα, την άρνηση αποδοχής, την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των μαθητών/τριών διαδέχεται ο διαχωρισμός τους σε εκπαιδευτικές δομές ιδρυματικού χαρακτήρα κι αργότερα η απλή τοποθέτησή τους σε τάξεις του γενικού σχολείου. Κατά τη δεκαετία του 1990 ξεκινά η μετάβαση προς τη συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση, σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με κατάλληλη υποστήριξη.

Η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι εφικτή μέσα από καθοριστικές τομές στην οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1998). Ο βασικότερος φορέας υλοποίησής της είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Πασιαρδής, 2012). Εκτενέστερα έχουν διερευνηθεί διεθνώς οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη σε σύγκριση με εκείνες των σχολικών ηγετών που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Mitschell, 2015). Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως στην Ελλάδα περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει διενεργηθεί για τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2001). Το κενό αυτό προσπαθεί να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Πρόκειται για μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα σε Γυμνάσια στην Ελλάδα, που επισημαίνει τη σπουδαιότητα της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική αυτή βαθμίδα (Ζυμβρακάκης, 2013). Η έρευνα στράφηκε συγκεκριμένα προς τους φιλόλογους, καθώς θεωρείται σημαντική μια περαιτέρω έρευνα των γλωσσικών μαθημάτων, για να τονιστεί η ιδιαίτερη σημασία της αναπροσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Η εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στις Νομοθεσίες, στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση γενικότερα, και ειδικότερα στον Καθολικό Σχεδιασμό μάθησης. Εν συνεχεία γίνεται αναφορά στον πληθυσμό που μελετά η έρευνα, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, στις δυσκολίες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Το αμέσως επόμενο κεφάλαιο πραγματεύεται τα μοντέλα και τις στρατηγικές για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής μάθησης. Ακολουθούν οι βασικοί πυλώνες της συμπερίληψης και τα χαρακτηριστικά τους. Σημαντική αναφορά γίνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που σχεδιάστηκαν για τα παιδιά αυτά, όπως και οι τροποποιήσεις που αυτά φέρουν. Τέλος, θα ήταν λάθος να παραλειφθεί η συμβολή του εκπαιδευτικού, στον αγώνα αυτό της συμπερίληψης. Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, αρχικά παρουσιάζεται η μεθοδολογία της ποσοτικής αλλά και ποιοτικής έρευνας, προσδιορίζοντας το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα- τους

συμμετέχοντες της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων αλλά και για την ανάλυσή τους, όπως επίσης και τον βαθμό της εγκυρότητας και αξιοπιστίας που τα χαρακτηρίζει. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, όπως επίσης η στατιστική και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, με χαρακτηριστικά γραφήματα και πίνακες. Το σημαντικότερο ωστόσο σημείο της έρευνας αποτελεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των απόψεων των φιλόλογων, καθώς επίσης και η συζήτηση γύρω από αυτά. Στο τέλος της έρευνας παρατίθενται οι περιορισμοί της, καθώς και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή της, όπως επίσης και τα Παραθέματα όπου παρουσιάζονται το ερωτηματολόγιο και τα Πρωτόκολλα Αυτοπαρατήρησης που χορηγήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων.

## 1. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία κι άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα άρχισε να εφαρμόζεται συστηματικά η Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση (Σούλης, 2008). Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/14.03.2000 τα τελευταία χρόνια στις ανεπτυγμένες χώρες όπως και στην Ελλάδα επιχειρείται η τοποθέτηση μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής παιδείας.

Ωστόσο, η προσπάθεια συμπερίληψης των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο έχει περάσει από διάφορα στάδια (Mittler, 1995). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η συμπερίληψη εναλλάσσεται με τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση (Cavallaro & Haney, 1999). Ωστόσο, οι όροι αυτοί δεν είναι συνώνυμοι και για το λόγο αυτό δημιουργείται σύγχυση. Ιστορικά πρωτοεμφανίστηκε ο όρος ενσωμάτωση, εν συνεχεία ο όρος ένταξη και τέλος αυτός της συμπερίληψης (Gu, 2009).

Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην αφομοίωση του/της μαθητή/τριας από το σύνολο της τάξης και γενικότερα του σχολείου. Ο μαθητής/τρια τοποθετείται σε μια ομάδα, αλληλοεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της με τρόπο που να γίνει οργανικό μέλος της, αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της, χάνοντας ωστόσο τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έννοια της ενσωμάτωσης υπονοεί την υπεροχή των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2002).

Από την άλλη, η έννοια της ένταξης σύμφωνα με τον Νόμο 2817/14.03.2000, αναφέρεται στη συστηματική τοποθέτηση του ατόμου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωσή του ως αυτοτελούς μέρους ενός συνόλου. Επομένως, διατηρεί τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, καθώς και όλα εκείνα τα στοιχεία που το καθιστούν μοναδικό. Επομένως, γίνεται λόγος για ενταξιακή εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψιν της την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των προκαταλήψεων, του στιγματισμού, αλλά και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα τελευταία χρόνια το επίκεντρο της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει μετακινηθεί από την ένταξη στη συμπερίληψη



(Χρηστάκης, 2014). Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα «*includere*», που σημαίνει συμπεριλαμβάνω (Florian & Kershner, 2009). Η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία εξελίσσεται, ενσωματώνοντας κατάλληλες μεθόδους αλλά και πρακτικές για την κάλυψη ετερόκλιτων αναγκών μιας ποικιλόμορφης μαθησιακής κοινότητας (Καραγιάννη, 2004). Η προσπάθεια η οποία εξετάζει ολόπλευρα και ισότιμα την ενταξιακή προοπτική κάθε μαθητή/τριας στην εκπαίδευση αποκαλείται συμπερίληψη (Guralnick, 2008). Η έννοια αυτή αφορά μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, άλλες αναπηρίες ή μειονότητες (Guralnick, 2008). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ξεκινά με την προληπτική ταυτοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριων, των συνθηκών που συμβάλλουν στην πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών χωρίς διακρίσεις, τη συμμετοχή αλλά και την πρόοδο όλων στη σχολική κοινότητα (Farrell, 2004). Απώτερος στόχος της συμπερίληψης είναι ο σχεδιασμός και η λειτουργία ενός σχολείου για όλους, χωρίς διακρίσεις (Whitty, 2002). Προωθεί βασικές θεμελιώδεις αρχές, όπως είναι η ισότητα, η πρόσβαση στην εκπαίδευση, ο σεβασμός, το αίσθημα της ευθύνης, της υπευθυνότητας, της αυτονομίας, η αλληλεπίδραση, καθώς και η αλληλεγγύη. Οι αρχές αυτές φέρουν θετικά αποτελέσματα τόσο στην ψυχοπνευματική όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί και μια επιπλέον προσπάθεια ένωσης όλων των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των αρμόδιων φορέων της εκπαίδευσης, όπως επίσης και της ευρύτερης κοινότητας, αποβλέποντας στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, ενός σχολείου της γειτονιάς (Carrington & Robinson, 2004).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απέκτησε διεθνή αναγνώριση όταν ο ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) προώθησε την ιδέα της «Εκπαίδευσης για όλους» το 1990 σε ένα συνέδριο στην Ταϊλάνδη (David & Kuyini, 2012). Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2004), λίγο αργότερα το Παγκόσμιο Συνέδριο στην Ειδική Αγωγή που διεξήχθη στη Σαλαμάνκα ενέκρινε την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, τα γενικά σχολεία χαρακτηρίζονται για τον συμπεριληπτικό τους προσανατολισμό. Στόχο έχουν την καταπολέμηση και τον περιορισμό των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των ανισοτήτων, τη δημιουργία κοινοτήτων υποδοχής, την οικοδόμηση μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας, καθώς επίσης και την επίτευξη της εκπαίδευσης προς όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες (UNESCO, 1994).

Πολλές έρευνες επισημαίνουν πως η συμπερίληψη βασίζεται στον κονστρουκτιβισμό, ως θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν και αναδομούν τη γνώση τους (Donnelly, 2010). Στο πλαίσιο αυτό η διδασκαλία με γνώμονα την έρευνα γίνεται όλο και πιο δυνατή (Attard, Di Iorio, Geven & Santa, 2010). Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, η γνώση αποτελεί μια διαδικασία προσαρμογής στο φυσικό αλλά και κοινωνικό περιβάλλον, κατασκευάζεται ενεργητικά από τους/τις μαθητές/τριες, δεν συλλαμβάνεται παθητικά από το περιβάλλον και είναι απαραίτητη για την οργάνωση του κόσμου (Ainscow, 1998). Επιπροσθέτως, κατά τη συμπερίληψη αναγνωρίζεται πως οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαφορετικά στυλ μάθησης και διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες και ενδιαφέροντα. Οι μαθητές/τριες αυτοί πρέπει να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους (Attard et al., 2010). Επίσης, πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στο σχεδιασμό μαθημάτων, προγραμμάτων σπουδών και στην αξιολόγησή τους. Κάθε μαθητής/τρια έχει ανάγκη να σκέφτεται, να επεξεργάζεται, να αναλύει, να συνθέτει, να κριτικάρει, να εφαρμόζει και να επιλύει προβλήματα (Carrington & Robinson, 2004).

Η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί καθολικό δικαίωμα όλων. Σ' αυτό συμβάλλει και η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (UNESCO, 2020), σύμφωνα με την οποία συνεχίζουν να υπάρχουν ανησυχητικές ανισότητες στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης πρόσβασης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της συναντά εμπόδια, διλήμματα, εντάσεις, καθώς και πολλές μορφές αποκλεισμού (Fuchs, 2010). Απώτερος στόχος της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι το άνοιγμα του δρόμου σε ένα μέλλον με πιο ανθεκτικές, δημοκρατικές και δίκαιες κοινωνίες, χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις, σε μια κοινωνική συνοχή και σε μια εκπαίδευση που πρεσβεύει την ποικιλομορφία και την ιδέα της ίσης μεταχείρισης. Επίσης, αποβλέπει στην τοποθέτηση του/της μαθητή/τριας στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, με άλλα λόγια στη μαθητοκεντρική και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, όπου κάθε μαθητής/τρια νιώθει ότι έχει αξία, ότι τον σέβονται και έχει μια γενικότερη αίσθηση του ανήκειν (Baudrit, 2007).

Ωστόσο, ακόμη κι αν οι μαθητές/τριες έχουν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, έχουν διαφορετικές ανάγκες για υποστήριξη (Καραγιάννη, 2004). Η εκπαίδευση οφείλει να σέβεται και να αποδέχεται την ποικιλομορφία των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια είναι ο εντοπισμός των ιδιαίτερων ταλέντων και δυνατοτήτων κάθε μαθητή/τριας, η περαιτέρω καλλιέργειά τους, με απώτερο στόχο την άνθισή τους. Η

διαδικασία αυτή πρέπει να εφαρμοστεί προσεκτικά, καθώς μπορεί να παρατηρηθούν μειονεκτήματα στην πλήρη συμπερίληψη, να υποτιμηθούν ορισμένες δεξιότητες, ανάγκες, προσωπικά στοιχεία και πεποιθήσεις. Η ισότιμη εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στη συμμετοχή, στον διάλογο και στην ευρύτητα του πνεύματος. Η παροχή ίσης εκπαίδευσης σε όλους, βελτιώνει όχι μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/τριών, αλλά κυρίως τον κοινωνικοσυναισθηματικό τους τομέα, την αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους. Αποτελεί το θεμέλιο των προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Horne & Timmons, 2009).

## **1.1 Θεμελιώδεις Διακηρύξεις- Νομοθεσίες για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση δημιουργεί τα θεμέλια για την καταπολέμηση της φτώχειας και τη διαμόρφωση κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η σχετική νομοθεσία πρέπει να παρέχουν τις προϋποθέσεις για μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Ωστόσο, μέχρι πριν από λίγα χρόνια στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με αναπηρία κι άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως και η παροχή υποστήριξης στα άτομα αυτά βασιζόνταν μόνο στο ιατρικό μοντέλο. Τα τελευταία χρόνια η Ειδική Αγωγή μετατοπίζεται από το ιατρικό αυτό μοντέλο και αποκτά έναν πιο εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Ζυμβρακάκης, 2013).

Αναλυτικότερα, το 1948 στο Παρίσι ανακηρύχθηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η οποία προωθεί τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διαφύλαξή τους (Assembly, 1948). Επιπλέον, η «Ενότητα 504 του Νόμου περί αποκατάστασης του 1973» είναι ένας από τους πρώτους νόμους πολιτικών δικαιωμάτων στις ΗΠΑ. Στόχος της είναι η αποφυγή των διακρίσεων και του αποκλεισμού, όπως επίσης ο σεβασμός των ατόμων με αναπηρίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, με την ενίσχυση των δημοκρατικών ευκαιριών και των πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης. Ακολουθεί η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία του 1975, που και αυτή με τη σειρά της ενισχύει και τονίζει τον σεβασμό της αξιοπρέπειάς των ατόμων αυτών, την ίση αντιμετώπισή τους από την πολιτεία και την ισότιμη πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (United Nations, 1975).

Η παραδοχή αυτή αναγνωρίστηκε και στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με τη Διακήρυξη αυτή, υπό το πλαίσιο της Unesco αποφασίστηκε πως κάθε παιδί έχει θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση (Vislie, 2003). Ακόμα, αναγνωρίζεται πως κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, δυνατότητες, ενδιαφέροντα αλλά και μαθησιακές ανάγκες. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όφειλαν να λάβουν σοβαρά υπόψιν τους το ευρύ φάσμα των διαφορετικών αυτών αναγκών στα πλαίσια μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής. Γενικότερα, απέβλεπε στον ενταξιακό και συμπεριληπτικό προσανατολισμό των γενικών σχολείων. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική

για την προώθηση της συμπερίληψης ήταν και η Νομοθετική Πράξη για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διάκριση ως προς την αναπηρία (SENDA, 2001).

Ακόμα, σύμφωνα με τη «Συμμετοχική Εκπαίδευση και τις Πρακτικές στην τάξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2005), επισημαίνεται στις αναφορές των δώδεκα Ευρωπαϊκών χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η διάθεση πόρων για την υποστήριξή τους και για την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στις σχολικές τάξεις (Armstrong, Armstrong & Barton, 2016).

Υπέρμαχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι και το Άρθρο 24 της «Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες» (2006), σύμφωνα με το οποίο τα άτομα αυτά δεν αποκλείονται από το γενικό σχολείο. Ωστόσο, λόγω των δυσκολιών τους αναγκαία κρίνεται η παροχή εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων, για την προώθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (Assembly, 2006). Όπως ορίζεται στην Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων, απαιτούνται ορισμένες στρατηγικές δεξιοτήτων που θα πρέπει να καλύπτουν τις ειδικές ανάγκες των ατόμων αυτών. Τα κράτη μέλη είναι υπεύθυνα να προσαρμόσουν τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες αυτές, καθώς και να συμβάλουν στη μείωση των διακρίσεων, ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να απολαμβάνουν πλήρως τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις θεμελιώδεις ελευθερίες και τα δικαιώματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ίση βάση με τους άλλους (Μοσκοφίδου κα., 2018). Τα σχολεία αυτά αποτελούν σημείο αναφοράς στη συμπεριληπτική και καινοτόμο διδασκαλία και μάθηση σε ολόκληρη της Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με τους στόχους του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και του Σχεδίου Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση. Η Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) και ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων παρέχουν τη βάση για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων, θέτοντας την ισότητα ως ακρογωνιαίο λίθο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιπλέον, υπέρμαχος της συμπερίληψης των μαθητών/τριών αυτών αποτελούν και οι Πολιτικές Κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO το 2009, που σχετίζονται με την ένταξη και την εκπαίδευση. Ακόμη και η «Παγκόσμια Έκθεση για την αναπηρία» (2011) επισημαίνει την ανάγκη για αλληλεπίδραση με τα άτομα με αναπηρία και

μαθησιακές δυσκολίες, με απώτερο στόχο να εισακουστούν οι απόψεις τους. Έμφαση δίνεται ιδιαίτερα στην κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και απαιτήσεις της Ειδικής Αγωγής (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Επίσης, πρέπει να τονιστεί πως η Χαρτογράφηση της Εφαρμογής Πολιτικών για την Ενταξιακή Εκπαίδευση (ΧΕΠΕΕ, 2011), όπως και η Παγκόσμια Έκθεση για την αναπηρία (WHO, 2011) επισημαίνουν την ανάγκη διεξαγωγής ερευνών για τη διασφάλιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συμπεριληπτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

Σύμφωνα με την 4<sup>η</sup> έκδοση της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερη είναι η συμβολή δύο νέων εργαλείων. Το ένα είναι το PEER, το οποίο περιγράφει τον τρόπο που οι χώρες προσεγγίζουν τη συμπερίληψη με τη συστηματική παρακολούθηση νομοθεσιών και πολιτικών που έχουν δημιουργηθεί για την εκπαίδευση. Το δεύτερο είναι το SCOPE, που προσφέρει ευκαιρίες για την εξερεύνηση δεδομένων και δεικτών του στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Έκθεση αυτή, αναγκαίος κρίνεται ο αγώνας για προσβασιμότητα και συμπερίληψη στα σχολεία, καθώς ο διαχωρισμός δεν αποτελεί βιώσιμη λύση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τη φυσική διεύρυνση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Γουδήρας, 2013).

Σύμφωνα με το Νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα, οι Νόμοι που αναφέρονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι ο Νόμος 2817/2000, που ήταν απόρροια της διεθνούς εκπαιδευτικής τάσης, της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του συνηθισμένου σχολείου (UNESCO, 1994) και ο Νόμος 3699/2008. Προτείνουν τρόπους και εργαλεία για την υποστήριξή τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των αναγκών τους. Τέλος, σύμφωνα με το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών», σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) μετονομάζονται πλέον τα ΚΕΣΥ (Νόμος 4547/2018). Η ίδρυση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. στοχεύει στην υποστήριξη των

μαθητών/τριών, των σχολικών μονάδων αλλά και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση ανεξαιρέτως και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου.

## ***1.2 Ενιαία Εκπαίδευση: Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης***

Η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί μια περίπλοκη έννοια με προεκτάσεις σε πολλούς τομείς, μεταξύ αυτών και της εκπαίδευσης (Liasidou & Antoniou, 2015). Αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα όλων και βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bandura, 1977). Βασική της αρχή αποτελεί η αποδοχή της διαφορετικότητας και η γόνιμη αντιμετώπισή της. Η συμπεριληπτική αυτή προσέγγιση παρέχει στους/στις μαθητές/τριες με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πρόσβαση σε πολλαπλά μέσα παρουσίασης πληροφοριών, προϊόντων, προγραμμάτων, υπηρεσιών και γνώσεων, μέσα απόδειξης απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, ενεργοποίησης κινήτρων και ενεργούς συμμετοχής τους σύμφωνα με τις διαφορετικές μαθησιακές προτιμήσεις και προκλήσεις τους (Jørgensen & Brogaard, 2021). Τα μέσα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν, χωρίς ανάγκη για περαιτέρω προσαρμογή, τροποποίηση ή εξειδικευμένο σχεδιασμό (Felten & Lambert, 2020).

Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προσεγγίζεται κυρίως η κοινωνική διάσταση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι αυτό της κοινωνικής δικαιοσύνης (Βασιλειάδης, 2010). Στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αναδεικνύεται πως η εκπαίδευση αποτελεί έναν πολυδιάστατο μηχανισμό. Η θεώρησή της μέσα από τις προσεγγίσεις και αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την πληθώρα των απαιτήσεων που θέτει η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τη σύγχρονη εποχή τόσο στην πολιτική όσο και στις παρεμβάσεις που απαιτούνται για την άμβλυνση των ανισοτήτων των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Kagaraki, 2018). Με τη σειρά της η έννοια της δικαιοσύνης περιλαμβάνει την αλληλεγγύη, τη συνοχή και την υποστήριξη, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε παιδιού, για την εξομάλυνση των αδυναμιών του (Loreman, Earle, Sharma & Forlin, 2007).

Η έννοια της κοινωνίας και της δικαιοσύνης είναι έννοιες αλληλένδετες και συμπληρωματικές. Βασική προϋπόθεση της κοινωνικής συνύπαρξης αποτελεί ο σεβασμός στις αρχές της δικαιοσύνης (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). Αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της δημόσιας πολιτικής και σχετίζεται με τη δίκαιη κατανομή των πόρων, της εξουσίας και των υποχρεώσεων στην κοινωνία για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους. Οι θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τον ορισμό



αυτό είναι οι αξίες της ένταξης, της συνεργασίας, της αυτοδιάθεσης, της ισότητας, της ίσης πρόσβασης, καθώς και η αρχή της συμμετοχής, τα οποία και αποτελούν το θεμέλιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Χαραμής, 2009). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση με τη σειρά της αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και βασίζεται στις παραδοχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (Bandura, 1977).

Αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί πεδίο προβληματισμού όσον αφορά τις ανισότητες που παρατηρούνται στην Ευρώπη, σε τομείς όπως η εκπαίδευση (Stanovich & Jordan, 2002). Τελευταία σημειώνεται ανησυχητική άνοδος των περιστατικών ρατσισμού, διακρίσεων και ομοφοβίας. Η κοινωνική δικαιοσύνη σηματοδοτεί την προσπάθεια του σχολείου για ελευθερία και μια ισότιμη κοινωνία, χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα (Florian & Kershner, 2009). Συμπερασματικά, η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί αναγκαίο και καθολικό αίτημα των ανθρώπων ενάντια στην κοινωνική αδικία (Hyttén & Bettez, 2011).

### **1.3 Η συμπεριληπτική μάθηση και εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Στην Ελλάδα κατά το παρελθόν έγιναν αρκετές προσπάθειες εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση, χωρίς όμως την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Giannimidis, 2020). Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια τη μη εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης και ίσων ευκαιριών για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. (2006) (Παπαρίζου & Καρολίδου, 2019). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται περισσότερο από αυτό των ειδικών τάξεων και των ειδικών σχολείων στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση, εν αντιθέσει με χώρες του εξωτερικού, που θεωρείται εδώ και χρόνια κάτι σύνηθες (Ευσταθίου, 2015). Σήμερα όλο και περισσότερο τα παιδιά αυτά φοιτούν στο γενικό σχολείο. Κάποια από αυτά υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη ή φοιτούν σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) (Τζιβινίκου & Κουτσοκόστα, 2011).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) (Ν. 3699/2008- ΦΕΚ 199/Α άρθρο 6) παρέχεται η δυνατότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε τάξεις των γενικών σχολείων, υποστηρίζοντάς τα με κάποιον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που τους προσφέρονται είναι ανάλογες με τη διάγνωση κάθε μαθητή. Η παροχή αυτή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αποτελεί έναν τύπο μοντέλου της συνδιδασκαλίας, γνωστή στην Ελλάδα ως Παράλληλη Στήριξη. Για να έχει κανείς Παράλληλη Στήριξη απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η γραπτή γνωμάτευση από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

Επιπλέον, για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρία έχουν ιδρυθεί τα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) (Ν. 3699/2008). Το Τμήμα Ένταξης αποτελεί το θεσμοθετημένο πλαίσιο για την παροχή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες που φοιτούν στα γενικά σχολεία. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε όλες τις διδακτικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, για καθορισμένο αριθμό ωρών εβδομαδιαίως.

Αναμφισβήτητα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εποχής η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης στην εκπαίδευση, κατά την οποία όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Στασινός, 2016). Σημαντική παράμετρος της συμπεριληπτικής παιδαγωγικής είναι η αίσθηση του “να ανήκεις” σε μία ή περισσότερες κοινότητες μάθησης, καθώς έτσι προάγονται η ενεργή συμμετοχή και μάθηση όλων των μαθητών/τριών (Felten & Lambert, 2020). Συγκεκριμένα, προωθείται η βελτίωση της ετοιμότητας των σχολείων για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, μεριμνώντας κυρίως για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες (Λαχανά & Ευσταθίου, 2015).

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών αυτών συνεχίζει να αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Χαραμής, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ακόμη και τη σύγχρονη εποχή η υλοποίηση της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προβλήματα και δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά προέρχονται από τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την παροχή εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα (Ζυμβρακάκης, 2013). Ένας βασικός παράγοντας παρεμπόδισης υλοποίησης της είναι ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007) αρκετές είναι οι χώρες που στις εκθέσεις τους επισημαίνουν ως εμπόδια την έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σχετικά με ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό των γνωστικών αντικειμένων (Δράκος, 2002). Επιπροσθέτως, στα εμπόδια αυτά συγκαταλέγονται η ποιότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι αρνητικές αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, η ανεπαρκής χρηματοδότηση, η περιορισμένη χρήση της τεχνολογίας και γενικότερα εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ως βασικό εμπόδιο και η αυτονομία που αναμένεται από τους μαθητές/τριες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όσον αφορά τις δεξιότητες παρακολούθησης, μελέτης, το σύστημα αξιολόγησης με εξετάσεις, όπως επίσης και η αυξανόμενη με την ηλικία διάσταση μεταξύ των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών/τριών (Kourkoutas,

Stavrou, & Loizidou, 2017). Για το λόγο αυτό διαπιστώνεται πως για τη σωστή λειτουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου, βασική προϋπόθεση αποτελεί το υψηλού επιπέδου έμψυχο αλλά και άψυχο υλικό (Φραντζή, 2006).

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια διεξάγονται έρευνες για τη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες όχι μόνο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα του κόσμου (Αγγελίδης, 2019). Η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση έχει καταστεί υψηλή προτεραιότητα. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν πραγματοποιηθεί πολλές πολιτικές δεσμεύσεις για την ενίσχυση της ποικιλομορφίας και την ένταξη μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες στα Πανεπιστήμια (Βασιλειάδης, 2010). Η παραπάνω διαδικασία ξεκίνησε με τη Διακήρυξη του Παρισιού της Ε.Ε. και τα κράτη μέλη τον Μάρτιο του 2015 για την προώθηση των κοινών αξιών της ελευθερίας, της ανεκτικότητας, της διαφορετικότητας των ανθρώπων και την αποφυγή των διακρίσεων και στην ανώτατη εκπαίδευση.

## 2. ΟΙ ΒΑΣΙΚΟΙ ΠΥΛΩΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ- ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Είναι επείγουσα η ανάγκη καλλιέργειας και υιοθέτησης εκπαιδευτικών πρακτικών συμπερίληψης από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, εδραιώνοντας και προωθώντας ένα κλίμα αποδοχής, ισότητας, αλληλεγγύης από τον κοινωνικό ιστό (Timus, Cebotari & Hosein, 2016). Απώτερος σκοπός της αποτελεί η εξάλειψη των ανισοτήτων, η καταπολέμηση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων (Αθανασάκης & Μητρέντση, 2013).

### 2.1 Καθολικός σχεδιασμός μάθησης

Βασικό πυλώνα της συμπερίληψης αποτελεί ο Σχεδιασμός για όλους ή Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (Design For All- Universal Design for Learning - UDL) (Courey, Tappe, Siker & LePage, 2013). Καθοριστικός είναι ο ρόλος του στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης σε επίπεδο τάξης (Hall, Meyer & Roseet, 2012). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποσκοπεί στη συμπερίληψη κάθε μαθητή/τριας στη μαθησιακή διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψιν τις διαφορετικές μαθησιακές του ανάγκες, τους διαφορετικούς ρυθμούς και στυλ μάθησης, καθώς και τα ενδιαφέροντα του (Νικολαραϊζή, 2013). Οι βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού είναι η ισοτιμία και ευελιξία στη χρήση, η σαφήνεια και ευχρηστία, η αποτελεσματική μεταφορά των πληροφοριών, καθώς και η ανοχή στα λάθη (Rose & Gravel, 2011). Σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες θετική είναι η επίδραση του Καθολικού Σχεδιασμού στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών και κυρίως αυτών με μαθησιακές δυσκολίες (Φιλιππάτου, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η πολιτική που εφαρμόζεται στη συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στον προσδιορισμό των αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών, στον καθορισμό των προτεραιοτήτων, στον εντοπισμό και τον περιορισμό των εμποδίων, καθώς και στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης (Hitchcock, 2002). Τα σχέδια δράσης του σχολείου για τη συμπερίληψη ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να ταιριάζουν με τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού (Black,

Weinberg & Brodwin, 2014). Το σχέδιο δράσης οφείλει να περιλαμβάνει τη χαρτογράφηση της πραγματικότητας που ζουν αλλά και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες, την ιεράρχηση των προβλημάτων, ξεκινώντας από εκείνα που είναι πιο εύκολα να επιλυθούν και προχωρώντας στα πιο σύνθετα, την παροχή πολλαπλών μέσων αναπαράστασης της γνώσης, την παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης, όπως επίσης και την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012). Ακολουθεί ο καθορισμός των στόχων, με απόλυτη σαφήνεια και πληρότητα με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών. Οι στόχοι μπορεί να αφορούν μια ποικιλία αλλαγών και προτάσεων. Επιπροσθέτως, απαραίτητη είναι η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών που προωθούν τους στόχους αυτούς (McGuire & Scott, 2006). Στην εκπαίδευση είναι αποδεκτό, πως η εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού, όπως επίσης και οι εκ των προτέρων τροποποιήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, οι διδακτικές στρατηγικές, το εκπαιδευτικό υλικό και η διαμόρφωση του χώρου είναι χρήσιμες όχι μόνο για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αλλά για όλους (Bergeron, Kousseau & Leclerc, 2011).

## ***2.2 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία***

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί μια διδακτική πρακτική απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο, προκειμένου μαθητές/τριες με διαφορετικές δυνατότητες να ενταχθούν ομαλά στη γενική τάξη (Ματσαγγούρας, 2000). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό στιλ μάθησης. Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία. Στην ομάδα μάθησης συζητούν για τους επιμέρους στόχους του μαθήματος, τη μεθόδευση των εργασιών και την κατανομή των δραστηριοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2017). Η πρακτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες, την θετική αλληλεξάρτηση, την αυτονομία, τη δημιουργική τους έκφραση, την κριτική τους σκέψη, την μεταγνώση, όπως επίσης επιλύει και προβλήματα διαχείρισης της τάξης (Cortright, Collins & DiCarlo, 2005).

## Διδακτικές Μέθοδοι

### 2.2.1 Think-pair-share

Σημαντική είναι επίσης η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες αλληλοϋποστήριξης, με σκοπό την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Zhao & Kuh, 2004). Τέτοια δραστηριότητα αποτελεί το Think-Pair-shar. Μια σύγχρονη μέθοδο συμπεριληπτικής διδασκαλίας, η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν το μάθημά τους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Mundelsee & Jurkowski, 2021). Η συζήτηση στην τάξη σε μικρές ομάδες επιτρέπει στους μαθητές/τριες να ασκήσουν κριτική στους συλλογισμούς των άλλων, να σκεφτούν και να εξασκηθούν στη δημιουργία των δικών τους επιχειρημάτων. Συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Οι δεξιότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για ένα παιδί και βοηθούν στη μελλοντική μάθηση αλλά και στη ζωή του πέρα από το σχολείο (Goodwin, 1999). Συγκεκριμένα, το Think-pair-share αποτελεί μια στρατηγική συνεργατικής μάθησης, κατά την οποία αφού τεθεί μια ερώτηση στην ομάδα των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό, σκέφτονται μόνοι τους την απάντηση, σχηματίζοντας δικές τους ιδέες. Στη συνέχεια ομαδοποιούνται σε ζευγάρια και μετέπειτα σε μεγαλύτερες ομάδες για να συζητήσουν τις σκέψεις τους (Fulk & King, 2001). Οι ομάδες αυτές μοιράζονται τις ιδέες τους με όλη την τάξη. Τέλος, για να υπάρξει ουσιαστική μάθηση, οι μαθητές/τριες πρέπει να ερμηνεύουν, να συσχετίζουν και να ενσωματώνουν τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (Lujan & DiCarlo, 2006).

### 2.2.2 Polling/Peer Instruction- Δημοσκόπηση

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Polling/Peer Instruction, γνωστό κι ως δημοσκόπηση (Crouch & Mazur, 2001). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θέτει μια ερώτηση, συνήθως πολλαπλής επιλογής στους/στις μαθητές/τριες. Οι μαθητές/τριες αρχικά επιλέγουν μεμονωμένα και ανώνυμα τη σωστή απάντηση. Εν συνεχεία, συζητούν τις ιδέες τους με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και ξανά επιλέγουν την απάντηση που θέλουν. Ακολουθεί συζήτηση για την επιχειρηματολογία και την

τεκμηρίωση της επιλογής τους. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός εξετάζει τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης, το σκεπτικό των μαθητών, προκειμένου να προσδιοριστούν τα κενά και οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν.

### 2.2.3 Μελέτη περίπτωσης/ ομαδική επίλυση προβλημάτων

Αποτελεσματική στρατηγική συμπεριληπτικής διδασκαλίας αποτελεί και η μελέτη περίπτωσης/ ομαδική επίλυση προβλημάτων. Πρόκειται για σενάριο που εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες σε πραγματικές καταστάσεις και βασίζεται στην ενσωμάτωση της αναπτυσσόμενης γνώσης τους από ένα μάθημα. Παρουσιάζονται ως ιστορίες που ζητούν από τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν προβλήματα ή να επινοήσουν μια λύση μέσω συζήτησης, σε μικρές ομάδες που ο καθένας θα έχει έναν ρόλο. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει καθοδήγηση, μόνο όταν χρειαστεί. (Major & Cross, 2014).

### 2.2.4 Jigsaw

Το Jigsaw αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας, κατά την οποία με τη χρήση ποικιλίας διερευνητικών δραστηριοτήτων προωθείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ανοχής (Aronson, 2000). Πρόκειται για μια συνεργατική μάθηση με επίκεντρο το συναισθηματικό γραμματισμό. Στη μέθοδο αυτή, μαθητές/τριες με διαφορετικές εμπειρίες και ικανότητες καλούνται να συνεργαστούν, για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στοχεύει στην αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών του άλλου, αλλά και των συναισθημάτων του. Όπως σε ένα παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών, έτσι και στη μέθοδο αυτή για να σχηματιστεί ένα ολοκληρωμένο θέμα που μελετάται, απαραίτητο είναι κάθε μαθητής/τρια να μάθει και εν συνεχεία να διδάξει στους/τις συμμαθητές/τριες τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει. Το αντικείμενο μάθησης διαιρείται σε υποθέματα και οι μαθητές/τριες χωρίζονται στην ομάδα σύνθεσης και στην ομάδα ειδίκευσης. Οι ομάδες αυτές πρέπει να είναι ανομοιογενείς και αρχηγός τους ορίζεται κάποιος συντονιστής. Βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής αποτελεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, καθώς όλοι/ες οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν την ευθύνη για την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους.



### **2.3 Μαθητοκεντρική μάθηση**

Σημαντική είναι και η συμβολή της μαθητοκεντρικής μάθησης κατά τη συμπερίληψη. Αφορά καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση με επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια και τις ανάγκες του/της (Johnson & Johnson, 1999). Η διαδικασία αυτή προωθεί την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, την πρωτοβουλία τους, τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, την καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης, την ευκαιρία για συζήτηση και συνεργασία, καθώς και τον προσωπικό χρόνο που διαθέτουν για συλλογισμό (Broderick, Mehta-Parekh & Reid, 2005).

### **2.4 Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη από μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη (Jørgensen & Brogaard, 2021). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί την προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται σύμφωνα με τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στην τάξη, ως προς την ετοιμότητά τους για μάθηση, ως προς τα ενδιαφέροντα και το στιλ μάθησής τους (Tomlinson, 1999). Η αίσθηση του “ανήκειν” προάγεται όταν διαφοροποιείται η μαθησιακή διαδικασία, έχοντας ωστόσο κατά νου τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών (Sanger, 2020), το οποίο με τη σειρά του προωθεί τη μετάβαση από τη διαφορετικότητα στην ένταξη. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως μια σχολική αίθουσα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία (Avramidis & Norwich, 2002). Η διαφορετικότητα αυτή διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία σε συνδυασμό με κατάλληλες στρατηγικές συμπερίληψης. Η συμπεριληπτική μάθηση προωθεί την πρόσβαση στη μάθηση και την ένταξη σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Βασιλειάδης, 2010). Περιλαμβάνει στρατηγικές που προωθούν κοινωνικές και ακαδημαϊκές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών που διαφέρουν ως προς τις μαθησιακές τους ικανότητες (Farrell, 2004).

Συγκεκριμένα, δυνατότητες διαφοροποίησης επιδέχονται η διδασκαλία, με βασικούς άξονες δόμησης την οργάνωση της μάθησης, τη συνδιδασκαλία, την

εναλλαγή μεθόδων διδασκαλίας για τις ετερογενείς ομάδες μαθητών, την εξέταση της κοινωνικής- μαθησιακής προόδου των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και τη συχνή ανατροφοδότηση και θέσπιση επιτεύξιμων στόχων (Αγαλιώτης, 2013). Επίσης, διαφοροποίηση απαιτείται στους μαθησιακούς στόχους, στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, στο διδακτικό υλικό, όπως τα βιβλία, οι ΤΠΕ, στα μέσα υποστήριξης, στην αξιολόγηση, στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, στις μεθόδους, στις διδακτικές προσεγγίσεις, στις στρατηγικές διδασκαλίας και στο αποτέλεσμα της, το οποίο και αξιολογείται μέσω της επίδοσης του παιδιού. (Καρατζάς, 2018). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία της μάθησης παρά στα αποτελέσματα της μάθησης (Neochoritis, Zarganes-Tzitzikas, Katsamproxaki-Hodgetts & Dömling, 2020).

Χαρακτηριστικά, όπως προαναφέρθηκε, για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σημαντική είναι η συμβολή και των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Η εναλλακτική αξιολόγηση αποτελεί ένα είδος διαγνωστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, που επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός συλλέγει τα στοιχεία σχετικά με τις αδυναμίες και τις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί πως δεν αντικαθιστά σε καμία περίπτωση τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, αλλά τις ενισχύει. Ορισμένες αποτελεσματικές εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την Τσαγγαρή (2011), είναι η προφορική αξιολόγηση, ο ατομικό φάκελος των μαθητών/τριών, τα ημερολόγια, οι συνθετικές εργασίες, γνωστές κι ως projects, η αυτοαξιολόγηση, η συστηματική παρατήρηση, η δραματοποίηση αλλά και ορισμένα παιχνίδια. Ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης επιλέγεται μία ή και περισσότεροι τρόποι. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την συμπερίληψη, καθώς μειώνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών/τριών, ενισχύει τη συνεργασία, εξασφαλίζει έναν ισότιμο τρόπο αντιμετώπισης, συμβάλλει στην καλλιέργεια σεβασμού της διαφορετικότητας του άλλου, όπως επίσης παρέχει και πολλά κίνητρα (Clapham, 2000).

Απαραίτητος είναι εξ αρχής και ο καθορισμός των κριτηρίων επιτυχίας για το αποτέλεσμα της μάθησης. Τα κριτήρια αυτά επιλέγονται λαμβάνοντας υπόψιν την εκπαιδευτική βαθμίδα που φοιτά το παιδί, αλλά και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες

(Tomlison, 2003). Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως ο στόχος του μαθήματος παραμένει ο ίδιος για όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, για την εφαρμογή της σε τάξεις μεικτής ικανότητας, καθώς στηρίζεται στον περιορισμό του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού (Barry, 2004). Τέλος, αποσκοπεί σε ένα σχολείο για όλους και σε μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά, με απώτερο σκοπό τη χειραφέτησή τους (Tomlinson, 2010).

## **2.5 Υλικοτεχνική υποδομή**

Η συμβολή της υλικοτεχνικής υποδομής στην εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου είναι πολύτιμη. Για την επίτευξη της προσβασιμότητας όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία απαραίτητη κρίνεται η χρήση κατάλληλου σχολικού εξοπλισμού, διαδικτυακών πόρων, υποστηρικτικής τεχνολογίας και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες. Συγκεκριμένα απαραίτητη είναι η χρήση και η εφαρμογή κατάλληλων λογισμικών και οπτικοακουστικών βοηθημάτων, εικόνων, γραφημάτων και βίντεο (Sanger, 2020). Η εκπαιδευτική αυτή τεχνολογία συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, σε μια πολυτροπική μάθηση, καθώς και στη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, χωρίς διακρίσεις (Χατζηπέτρου, 2014). Σύμφωνα με τις εισηγήσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (11803/10-11-2020) το ΥΠΑΙΘ παρέχει στους/στις μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που βοηθούν τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Ένα από αυτά είναι το Ψηφιακό σχολείο (dschool), το οποίο αποτελεί τη σελίδα για το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο <https://dschool.edu.gr/> . Επίσης, σημαντικά είναι και τα διαδραστικά σχολικά βιβλία σε ψηφιακή μορφή (e-books) <http://ebooks.edu.gr/new/> , το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, γνωστό κι ως Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/aggregator/> , στο οποίο μπορεί κανείς να βρει ποικιλία ψηφιακού υλικού σε εκπαιδευτικά αποθετήρια και μουσεία. Επίσης, σημαντική είναι η συμβολή και των ψηφιακών διδακτικών σεναρίων (Πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΟΣ) <http://aesop.iep.edu.gr/> , όπως και η Πλατφόρμα για μαθητές/τριες με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/>. Τέλος, για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ιδιαίτερα αποτελεσματικά είναι τα σώματα κειμένων, τα ηλεκτρονικά λεξικά, τα γλωσσικά διδακτικά εγχειρίδια, τα γλωσσάρια ορολογίας, ο φωνητικός κειμενογράφος για τη φωνητική υπαγόρευση κειμένου που το μετατρέπει σε γραπτό κείμενο, όπως και ο ορθογράφος κειμένου, ο οποίος εντοπίζει τα ορθογραφικά λάθη. Τα τεχνολογικά αυτά περιβάλλοντα μάθησης οφείλουν να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών/τριών, όπως επίσης και η ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε δραστικά αναμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα.

## **2.6 Άρση προκαταλήψεων**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην άρση του στιγματισμού, της περιθωριοποίησης, των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, καθώς και στην προαγωγή ενός κλίματος ισότητας μεταξύ των μαθητών, χωρίς διακρίσεις (Smith, 2000). Συγκεκριμένα, η προκατάληψη αποτελεί μια αβάσιμη ή και αρνητική στάση απέναντι σε μια ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στην προκειμένη περίπτωση στους/στις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Συνήθως, έχει ισχυρή επιρροή στη συμπεριφορά των ανθρώπων και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Κατά την συμπεριληπτική μάθηση αποφεύγονται τα αρνητικά συναισθήματα, οι στερεοτυπικές πεποιθήσεις και η τάση διάκρισης εναντίον των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Nelson, 2002). Επίσης, δίνεται έμφαση σε κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των μαθητών/τριών μιας τάξης, παραβλέποντας τις όποιες διαφορές, διαμορφώνοντας την αντίληψη ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ τους. Ιδιαίτερα επιτυχημένη μέθοδος για την άρση των προκαταλήψεων αποδεικνύεται η εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών με βασική αρχή την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπαίνοντας στη θέση του άλλου, είναι σε θέση να σκεφτούν πως θα αντιδρούσαν και πως θα ένιωθαν. Με τον τρόπο αυτό κατανοούν καλύτερα τις πράξεις των άλλων.

## **2.7 Ποικιλομορφία**

Ο όρος ποικιλομορφία αναφέρεται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που κάνουν τους άλλους να διαφέρουν μεταξύ τους. Η διαφορετικότητα αυτή αφορά τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την ηλικία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη θρησκευτική και πολιτική πεποίθηση, όπως και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία των ανθρώπων. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ποικιλομορφία στο σχολείο, καθώς κάθε μαθητής/τρια φέρνει μοναδικές εμπειρίες και ιδέες μέσα στη τάξη. Μερικά από τα οφέλη της ποικιλομορφίας στην τάξη είναι η δημιουργία καλύτερων στοχαστών, καθώς μαθαίνει στους/στις μαθητές/τριες να εκτιμούν διαφορετικές προοπτικές και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους σε κοινωνικό επίπεδο. Επίσης, η ποικιλομορφία βελτιώνει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών, δημιουργεί περιβάλλοντα υποστήριξης, καθώς επίσης εφαρμόζει στρατηγικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Ginsberg & Wlodkowski, 2009).

### 3 ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Η συνεκπαίδευση παρουσιάζει ποικιλομορφία κατά την εφαρμογή της, καθώς σχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται (Hornby, 2011). Ο τρόπος που πραγματοποιείται διαφοροποιείται κάθε φορά, καθώς εξαρτάται από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, την υλικοτεχνική του υποδομή, τους πόρους που διαθέτει, όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών/τριών, τα οποία πρέπει να διαχειριστεί (Αγγελίδης, 2011).

Ο Norwich (2002), περιέγραψε τέσσερα μοντέλα συνεκπαίδευσης με στόχο την απεικόνιση του είδους των διαφορετικών προσεγγίσεων που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των διαφορετικών τρόπων αντιμετώπισης, με τους οποίους επιδιώκεται η συμπερίληψη στα σχολεία της γειτονιάς. Ωστόσο, επισημαίνει πως υπάρχουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά χαρακτηριστικά στα τέσσερα αυτά μοντέλα. Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφή των μοντέλων.

Αρχικά, πρέπει να γίνει αναφορά στο Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης χωρίς διακρίσεις (Full non-exclusionary inclusion). Το μοντέλο αυτό αποβλέπει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο. Η συμπερίληψη επιτυγχάνεται με την τοποθέτηση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις γενικές τάξεις των σχολείων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο απορρίπτεται κάθε είδους διάκριση, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στην αλληλεπίδραση όλων των μαθητών/τριών του σχολείου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητές τους. Επίσης, οι μαθητές/τριες αυτοί δε δέχονται κάποια υποστήριξη, βοήθεια ή ειδική εκπαίδευση, καθώς το περιβάλλον της τάξης θεωρείται κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλους. Τέλος, απουσιάζει το νομικό ή θεσμικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρίες. Στο μοντέλο αυτό τα Αναλυτικά Προγράμματα παραμένουν ίδια.

Ακολουθεί το Μοντέλο της συμμετοχής όλων των παιδιών στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place), σύμφωνα με το οποίο παρέχεται βοήθεια από κάποιον ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο ή άλλους ειδικούς. Επίσης, υπάρχει ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα που αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και προσφέρουν υποστηρικτική βοήθεια σε παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Επομένως, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία, αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης που λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, κατά την πρακτική εφαρμογή του, γίνεται κατανοητό ότι μόνο ορισμένα σχολεία διαθέτουν όλους τους

πόρους που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα εξίσου σημαντικό μοντέλο είναι και αυτό της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (focus on individual needs). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αναγκών των παιδιών. Όμως, σε περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες έχουν σοβαρά προβλήματα και μεγάλες ανάγκες και δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το μάθημα στο γενικό σχολείο, προτείνεται η φοίτησή τους σε ειδικό σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα και η παρακολούθηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος σπουδών. Επίσης, η απομάκρυνση των παιδιών αυτών από το γενικό σχολείο πραγματοποιείται όταν η παρουσία τους στη γενική τάξη είναι επιζήμια, τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για την κοινωνική συμπεριφορά των συμμαθητών/τριών τους (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Τέλος, ακολουθεί το περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (choice limited inclusion). Σύμφωνα με αυτό, η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις προσφέρει βοήθεια στα παιδιά αυτά μόνο στον ακαδημαϊκό κι όχι στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, λόγω της απουσίας επαφής και αλληλεπίδρασής τους με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό δεν αισθάνονται κατωτερότητα, αλλά αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεικόνα τους. Στη διαδικασία λήψης απόφασης για το σχολείο φοίτησης των παιδιών αυτών είναι αναγκαία και η συμμετοχή των γονιών τους (Poulou & Norwich, 2000).

### ***3.1 Η Διδακτική Μεθοδολογία και οι βασικές της αρχές***

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη διδακτική μεθοδολογία που πρέπει να εφαρμοστεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο τομέας της αγωγής των παιδιών αυτών ωφελήθηκε κατά πολύ από τα πορίσματα των επιστημών της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Τα παραπάνω οδήγησαν στον σχεδιασμό ενός θεωρητικού και πρακτικού πλαισίου της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, στην προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας της γλώσσας, στο σχεδιασμό και την κατασκευή του γλωσσικού υλικού, όπως επίσης και στη σύνταξη των διδακτικών μεθοδολογιών.

Οι βασικές αρχές που ακολουθήθηκαν κατά τη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος και κατά τον σχεδιασμό του παιδαγωγικού υλικού είναι οι ακόλουθες: η διατήρηση της φιλοσοφίας στα βασικά του σημεία και οι αρχές σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου. Επίσης, τα θέματα που περιλαμβάνει είναι σχετικά με αυτά που βρίσκονται στα σχολικά βιβλία διδασκαλίας της Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Αγγελίδης, 2019). Το υλικό αυτό είναι ενδεικτικό, πρόκειται με άλλα λόγια για υλικό που κατευθύνει τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει επιπλέον υλικό που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών του με μαθησιακές δυσκολίες. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν προέρχονται από μια ποικιλία πηγών και ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας δεν είναι ο σκοπός του μαθήματος αλλά αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών στοιχείων. Τέλος, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν οφείλουν να χαρακτηρίζονται από ποικιλία και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Άλλη μια βασική αρχή αποτελεί η ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επιπροσθέτως, για την εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας απαραίτητη είναι η τήρηση των βασικών αρχών της Γενικής αλλά και Ειδικής Παιδαγωγικής, καθώς και της Διδακτικής. Ωστόσο, για τα παιδιά με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα απαιτείται πιο συστηματική παιδαγωγική υποστήριξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, μπορεί να περιλαμβάνει μικρές παρεμβάσεις,



εξατομικευμένη υποστήριξη, συνεχή καθοδήγηση και ανατροφοδότηση (Αγγελίδης, 2019).

## 4. ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών διαφωτίζει τους εκπαιδευτικούς για τις πραγματικές ανάγκες και αδυναμίες κάθε μαθητή/τριας, ώστε να προσαρμόζουν ανάλογα την υποστήριξή τους και την βοήθεια που θα προσφέρουν (Παντελιάδου, 2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Heward, 2011). Ωστόσο, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριληπτική μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, καθιστά αναγκαίο τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου μαθησιακές δυσκολίες και συμπερίληψη (Gale, Mills & Cross, 2017).

### 4.1 Βασικά χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με έναν σύγχρονο κι αποδεκτό ορισμό, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στον άνθρωπο και μπορεί να τον συνοδεύουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Mercer & Hallahan, 2002). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιείται με μεγάλη ευκολία, έχοντας ως αποτέλεσμα ορισμένες φορές την αλλοίωση του περιεχομένου και της σημασίας του. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ν. 3699/ 2.10.2008). Οι μαθητές/τριες με γενικές μαθησιακές δυσκολίες υστερούν εξίσου σε όλα τα μαθήματα, και στα γραπτά και στα προφορικά. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται συνήθως σε χαμηλή ευφυΐα, σε ψυχολογικά προβλήματα και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ευφυΐα των ατόμων αυτών βρίσκεται κάτω του φυσιολογικού. Από την άλλη, οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπερτερούν σε έναν συγκεκριμένο μαθησιακό τομέα και η ευφυΐα τους είναι κανονική ή άνω του φυσιολογικού. Οι δυσκολίες αυτές έχουν νευρολογική και βιολογική αιτιολογία και είναι συνήθως κληρονομικές. Βασικά είναι επίσης τα κριτήρια του αποκλεισμού άλλων αιτιών. Σύμφωνα με την Παντελιάδου

(2017), υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών διεθνώς αγγίζει το 10% του σχολικού πληθυσμού, ενώ οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν ξεπερνούν το 3% με 5%. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα, της Μουζάκη (2010), σύμφωνα με την οποία το 3%- 11% των μαθητών/τριών παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Είναι εμφανείς κατά την προσχολική ηλικία ενός ατόμου, αλλά μπορεί να εμφανιστούν και αργότερα, όταν αυξηθούν οι ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις (DSM-V).

#### **4.2 Είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και αιτιολογία**

Στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συγκεκριμένα συγκαταλέγεται η Ανάγνωση και συγκεκριμένα η Δυσλεξία, οι αναγνωστικές δυσκολίες και η Υπερλεξία. Επίσης, συγκαταλέγεται η Γραφή, κατά την οποία παρατηρείται Δυσορθογραφία και Δυσγραφία. Δυσκολίες παρατηρούνται επίσης στα Μαθηματικά, όπως Δυσαριθμησία αλλά και Μικτή μαθησιακή διαταραχή. Άλλη μια εξίσου συχνή μαθησιακή δυσκολία στους/στις μαθητές/τριες αποτελεί η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα. Οι δυσκολίες αυτές κάνουν την εμφάνισή τους με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό. Ωστόσο, υπάρχουν παρεμβατικά προγράμματα που διευκολύνουν και βελτιώνουν τη μάθηση των παιδιών αυτών. Η κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας μπορεί με τη σειρά της να διευκολύνει τη μάθηση, να αξιοποιήσει τις ικανότητες του μαθητή και να περιορίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Heward, 2011).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα επωφελούνται από την τυπική εκπαίδευση (Kavale & Forness, 2000). Ωστόσο, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, εξαιτίας κάποιων ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Οι ενδογενείς παράγοντες έχουν να κάνουν με τη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, νοητική αναπηρία, τα αισθητηριακά προβλήματα, τις σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, όπως επίσης και τις μαθησιακές δυσκολίες. Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες, αυτοί σχετίζονται με τη φτώχεια, τις πολιτισμικές διαφορές, όπως επίσης και την ακατάλληλη διδασκαλία.

### **4.3 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα**

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως οι δυσκολίες που συναντά κανείς σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια κυρίως Εκπαίδευση εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών ενεργειών τους. Ακολουθούν τα Γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών.

Συγκεκριμένα, στην ανάγνωση παρατηρούνται δυσκολίες κατά την αποκωδικοποίηση. Κατά την αποκωδικοποίηση παρατηρείται αργή σιωπηρή ή φωναχτή ανάγνωση, αντιμετάθεση, αντικατάσταση, παράλειψη, πρόσθεση γραμμμάτων και συλλαβών. Επίσης, παρατηρείται δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συμπλεγμάτων και δίψηφων συνδυασμών. Επιπροσθέτως, παρατηρείται αντικατάσταση παρόμοιων φωνητικά λέξεων, όπως επίσης και λάθη σε άγνωστες λέξεις ή ψευδολέξεις. Επίσης κατά την ανάγνωση παρατηρούνται δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση ενός κειμένου. Χαρακτηριστικά είναι εμφανείς οι δυσκολίες εντοπισμού της κεντρικής ιδέας, εξαγωγής συμπεράσματος, όσον αφορά τις προβλέψεις και τις υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, στη διάκριση των πιο σημαντικών πληροφοριών, στην οργάνωση πληροφοριών που υπάρχουν σε ένα κείμενο, όπως και στην εφαρμογή στρατηγικών για την κατανόηση ενός κειμένου (Mercer & Hallahan, 2002).

Δυσκολίες παρατηρούνται και στη γραφή και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Παρατηρείται παράλειψη, αντικατάσταση ή πρόσθεση γραμμμάτων ή συλλαβών, τονισμός ή παντελής έλλειψη τόνων, κακή γραφή γραμμμάτων, λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, λάθη ιστορικής ορθογραφίας, έλλειψη γενίκευσης των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις και αδυναμία αυτοδιόρθωσης. Επιπροσθέτως, δυσκολίες τα παιδιά αυτά εμφανίζουν και στη γραπτή έκφραση, όπως είναι ο περιορισμένος αριθμός λέξεων/ προτάσεων, ελλείψεις σε περιεχόμενο και δομή του κειμένου, δυσκολίες στη σύνταξη, παράλειψη λέξεων, περιορισμένο λεξιλόγιο, έλλειψη σημείων στίξης, καθώς και προβλήματα στην αλληλουχία και συνοχή των πληροφοριών (Τζιβινίκου, 2015).

Δυσκολίες παρατηρούνται και στα μαθηματικά, όπως χαρακτηριστικά είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση πολυψήφων αριθμών, η καθρεπτική απεικόνιση αριθμητικών ψηφίων και η αντιστροφή στη σειρά των πολυψήφων αριθμών κατά την αντιγραφή τους (Τζιβινίκου, 2015)

Άλλο βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι οι δυσκολίες στη μνημονική διαδικασία. Συγκεκριμένα παρατηρείται ανικανότητα της εργαζόμενης μνήμης στην κωδικοποίηση πληροφοριών και αποθήκευσή τους. Επίσης, παρατηρούνται προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη όπως είναι η συγκράτηση οδηγιών, η απαγγελία ποιημάτων, η εκμάθηση τραγουδιών, η αποστήθιση, η παρακολούθηση οδηγιών, τα προβλήματα οργάνωσης, επεξεργασίας και αποθήκευσης. Ακόμη, παρατηρείται δυσκολία στη μακρόχρονη μνήμη, δηλαδή στην αποθήκευση πληροφοριών αλλά και στην ανάκλησή τους. Τέλος, δεν λείπουν και τα προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη, πιο συγκεκριμένα οι δυσκολίες στην εμπλοκή τους με αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς, σε έργα που απαιτείται γενικός έλεγχος, αλλά και σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Τζιβινίκου, 2015).

Εξίσου σημαντικά ελλείμματα εντοπίζονται και στον μεταγνωστικό τομέα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Συγκεκριμένα παρατηρούνται προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων ενός έργου, προβλήματα επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών, στην παρακολούθηση και τη ρύθμιση της απόδοσης στο έργο, δυσκολίες στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας, όπως επίσης και απουσία ελέγχου της συμπεριφοράς.

Στα κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ανήκει και η έλλειψη κινήτρων (Tabassam & Grainger, 2002). Οι μαθητές/τριες δεν έχουν ισχυρά κίνητρα και υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης. Ισχυρή είναι η πεποίθησή τους ότι η προσπάθειά τους είναι μάταιη και άχρηστη, όπως και η πεποίθησή τους ότι η νοητική τους ικανότητα είναι πολύ χαμηλή. Επίσης, στους μαθητές αυτούς παρατηρείται η πεποίθηση πως δεν μπορούν να μάθουν τίποτα, η εξάρτηση από τους άλλους και η αναζήτηση κοινωνικής ενίσχυσης, η περιορισμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση, το μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματά τους, όπως επίσης και η αρνητική στάση απέναντι στην ολοκλήρωση ενός έργου (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Συχνά παρατηρείται συννοσηρότητα μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Μπότσας & Παντελιάδου, 2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες μειώνουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των παιδιών. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες δε γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί από τους

συνομήλικους τους. Έχουν περιορισμένη κοινωνική συμπεριφορά- αλληλεπίδραση και κοινωνικές δεξιότητες (Wiener, Harris, & Shirer, 1990). Παρουσιάζουν αδικαιολόγητες μη αποδεκτές συμπεριφορές, δυσκολία προσαρμογής σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με τους συνομήλικούς τους. Συχνά πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Margalit & Levin-Alyagon, 1994). Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η συμπερίληψή τους σε μια ενιαία εκπαίδευση. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως τα προβλήματα αυτά δεν αποτελούν συστατικό των μαθησιακών δυσκολιών αλλά συνέπεια των δυσκολιών που έχουν μέσα στην τάξη (Κανδαράκης, 2004). Σύμφωνα με έρευνες, το 25-30% των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, συγκριτικά με το 8-16% ποσοστό απόρριψης που ισχύει για τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Γουδήρας, 2013). Η χαμηλή επίδοση οδηγεί σε κακή συμπεριφορά, σε φτώχη κοινωνική αλληλεπίδραση, σε ριψοκίνδυνη συμπεριφορά, επιθετικότητα, απάθεια, εσωστρέφεια, ακόμη και σε χρήση ναρκωτικών ουσιών (Halahan et al., 2005). Επιπροσθέτως, εμφανίζουν αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως χαρακτηριστικά είναι η παρορμητική συμπεριφορά, η μη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές περιστάσεις, δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο, δυσκολία αντιμετώπισης καινούργιων καταστάσεων στη ζωή τους, υπερευαισθησία στην κριτική, χαμηλή αυτοεικόνα, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, εύκολη παραίτηση, ματαίωση, απογοήτευση, αλλά και άλλα ψυχολογικά προβλήματα (Fletcher & Lyon, 2007). Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης, όπως κοινωνική απόσυρση, σωματικά παράπονα, αισθήματα απομόνωσης, άγχους, ακόμη και κατάθλιψης (Fletcher et al., 2002).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων παρέμβασης με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για τον περιορισμό των παραπάνω δυσκολιών (Μοσκοφίδου, Μίγγος, Μητροπούλου & Κουγιουμτζής, 2018). Ο περιορισμός αυτός επιτυγχάνεται με την εφαρμογή εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων μέσα στο σχολείο. Το πρόγραμμα που ακολουθεί ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να βασίζεται στις δυνατότητές του, ώστε να ενισχύσει τις αδυναμίες του (Σαλβαράς, 2013). Η παρέμβαση μπορεί να γίνει σε μικρές ομάδες. Ωστόσο, απαραίτητη κρίνεται η σημασία της παράλληλης ενίσχυσης του μαθησιακού και ψυχοκοινωνικού τομέα. Συγκεκριμένα, η μάθηση των παιδιών αυτών πρέπει να αποβλέπει στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας,

στην αύξηση των κινήτρων, στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης (Sideridis, 2007). Η επιτυχία των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προϋποθέτει τον συνδυασμό στρατηγικών, την ενσωμάτωσή τους και σε άλλα μαθήματα, καθώς και την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, σημαντική είναι η ενίσχυση, η υποστήριξη και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού του/της μαθητή/τριας με καθ' όλη τη σχολική χρονιά (Horne & Timmons, 2009).

#### ***4.4 Στρατηγικές- Μοντέλα διδασκαλίας στις μαθησιακές δυσκολίες***

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πολλές είναι οι στρατηγικές μάθησης, που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Οι ακόλουθες στρατηγικές μάθησης αποβλέπουν στην προώθηση ενός ισότιμου και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης, στοχεύουν στην ενίσχυση της ποικιλομορφίας στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου της προβολής διαφορετικών εμπειριών.

##### **4.4.1 Άμεση διδασκαλία**

Αποτελεσματική και κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών αποδείχθηκε η άμεση διδασκαλία, γνωστή κι ως διαδικασία της διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει άμεσα το διδακτικό αντικείμενο, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες συχνής εξάσκησης και ανατροφοδότησης (Westwood, 2004). Η άμεση διδασκαλία αποτελείται από τη διατύπωση σαφών και συγκεκριμένων διδακτικών στόχων, το χωρισμό της διδακτικής ύλης σε επιμέρους βήματα κλιμακούμενης δυσκολίας, την παρουσίαση των δραστηριοτήτων, την καθοδήγηση, τη συχνή ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση των μαθητών/τριών, είτε ομαδικά είτε εξατομικευμένα. Συμπεραίνεται, πως ο συνδυασμός μεθόδων, διδακτικών προσεγγίσεων και επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας (Florian & Spratt, 2013).

#### 4.4.2 Πολυαισθητηριακή προσέγγιση

Άλλη μια εξίσου σημαντική βασική αρχή είναι αυτή της εποπτείας, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση και η αισθητηριακή αντίληψη. Αναγκαία είναι η παροχή στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλών μέσων παρουσίασης. Για παράδειγμα για την παρουσίαση κατανόησης κειμένου, χρησιμοποιούνται τα οπτικά παραδείγματα κατά τη διδασκαλία, καθώς απαραίτητη είναι η φυσική αλληλεπίδραση με το υλικό και την τεχνολογία του μαθήματος. Επιπροσθέτως, κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών θεωρείται η υπολογιστική και εκπαιδευτική τεχνολογία, όπως χαρακτηριστικά είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα πολυμέσα, οι προβολείς εικόνων και φωτογραφιών, όπως και η βιντεοκάμερα, τα οποία ενισχύουν την εποπτικότητα της διδασκαλίας (Σαλβαράς, 2013).

#### 4.4.3 Βιωματικές πρακτικές

Μια ακόμη σημαντική βασική αρχή αποτελεί η εγγύτητα στη ζωή. Οι μαθητές/τριες κινητοποιούνται και ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα όταν αυτό ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους, όταν καλλιεργούνται απαραίτητες δεξιότητες, όπως επίσης και όταν κατανοούν ότι αυτό που μαθαίνουν είναι απαραίτητο για τη ζωή τους. Το παραπάνω αποτελεί σπουδαίο κίνητρο για μάθηση (Ginsberg & Wlodkowski, 2009).

#### 4.4.4 Εξατομικευμένη υποστήριξη

Επίσης, η εξατομίκευση της διδασκαλίας αποτελεί μια σημαντική αρχή της διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Για το λόγο αυτό κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, το χαρακτήρα τους και τη συμπεριφορά τους, ώστε να μπορεί να σχεδιάζει και να εφαρμόζει την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση για κάθε περίπτωση παιδιού. Σημαντική είναι η εξατομικευμένη συμβουλευτική που πρέπει να δεχτούν στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και συγκεκριμένα στον τρόπο που



υπογραμμίζουν τις λέξεις κλειδιά, στον τρόπο που πρέπει να θυμούνται τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος, στον τρόπο συγγραφής ενός κειμένου, αλλά και στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία τους (Σαλβαράς, 2013).

#### 4.4.5 Ανάλυση έργου

Τέλος, στις βασικές αυτές αρχές συγκαταλέγονται η σταδιακή προσέγγιση των διδακτικών στόχων, καθώς και η ανάλυση έργου. Η ανάλυση έργου αποτελεί μια σημαντική διδακτική μεθοδολογία, καθώς βοηθά τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να χωρίζουν σε μικρά βήματα το μαθησιακό υλικό. Σημαντικό είναι το γεγονός πως σε κάθε βήμα παρέχεται ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες (Heward, 2011).

#### 4.4.6 Αλληλοδιδασκτική μάθηση- Peer learning

Τα τελευταία χρόνια η αλληλοδιδασκτική μάθηση στη σχολική αίθουσα, γνωστή κι ως Peer learning είναι ιδιαίτερα γνωστή. Απαραίτητη κρίνεται η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μάθησης των μαθητών/τριων με μαθησιακές δυσκολίες με τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Η μέθοδος αυτή ενθαρρύνει τις συνεργασίες στην τάξη. Η χρήση τεχνικών μάθησης από μαθητές/τριες της ίδιας τάξης, όχι μόνο προάγει τη μάθηση, αλλά τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας, καθώς και να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η συνεργασία των μαθητών/τριών σε μια εργασία συμβάλλει επίσης στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας επιτευγμάτων. Η μάθηση αυτή αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες, βοηθώντας και υποστηρίζοντας ενεργά τους/τις συμμαθητές/τριες τους. Αντί οι εκπαιδευτικοί να τους καθοδηγούν, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες εκπαιδεύουν τους/τις συμμαθητές/τριες τους, ως μέρος μιας αμφίδρομης μαθησιακής δραστηριότητας. Ορισμένες τάξεις χρησιμοποιούν μεγαλύτερους μαθητές/τριες για να διδάξουν σε μικρότερους, ενώ άλλες βασίζονται σε ένα σύστημα φίλων. Μπορεί επίσης να χωριστούν σε ομάδες και να δημιουργήσουν μια παρουσίαση για να κάνουν διάλεξη σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα μετατρέπεται από μια μονόδρομη διάλεξη σε συνομιλία. Επίσης, ο σχηματισμός και η διατήρηση ομάδων

μάθησης από τους/τις συμμαθητές/τριες τους, αποτελεί έναν από τους τρόπους για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το παρόν μοντέλο διδασκαλίας.

Πολλά είναι τα οφέλη της συγκεκριμένης μάθησης. Συγκεκριμένα, μετατρέπει τη μάθηση από παθητική σε ενεργητική δραστηριότητα. Καθήκον των μαθητών/τριών είναι να δίνουν διαλέξεις, να διδάξουν, να συζητήσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό. Οι μαθητές/τριες που εκπαιδεύουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους μπορούν να εντοπίσουν κενά στην κατανόησή τους και να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του θέματος. Επιπροσθέτως, αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν τον τρόπο να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Ακόμη, η μέθοδος αυτή αναπτύσσει μια αίσθηση κοινότητας και συνεργασίας, καθώς την αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση των παιδιών αυτών. Οι πιο ντροπαλοί/ες μαθητές/τριες σε μια μεγάλη ομάδα μπορεί να αισθάνονται πιο άνετα όταν αλληλεπιδρούν σε ένα σενάριο ένας προς έναν. Δουλεύοντας με κάποιον με τον οποίο μπορούν να ταυτιστούν, μπορούν πιο εύκολα να κάνουν ερωτήσεις, να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους. Η μέθοδος αυτή επίσης παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση, με θετικά σχόλια από τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, παρέχεται ενίσχυση δεξιοτήτων διδασκαλίας, ακρόασης και χρήσης διαδραστικών οθονών. Σημαντική είναι εξίσου και η προώθηση της αυτονομίας, της επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της κριτικής τους σκέψης. Συμπερασματικά, με τον παραπάνω τρόπο προσφέρεται ένα πλουσιότερο και πιο διαδραστικό περιβάλλον μάθησης για όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες.

#### 4.4.7 Ενεργή μάθηση- Active learning

Η ενεργή μάθηση, γνωστή κι ως active learning, έχει τις ρίζες της στην κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης. Αναφέρεται σε οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας, συνήθως στη συνεργατική που εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία, πέρα από την απλή ακρόαση και την παθητική λήψη σημειώσεων. Οι προσεγγίσεις ενεργής μάθησης προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ανώτερη σκέψη μέσω δραστηριοτήτων που μπορεί να περιλαμβάνει την ανάγνωση, γραφή ή συζήτηση και τη μεταγνώση, καθώς βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να

συνδέσουν τις δραστηριότητες του μαθήματος με τη μάθησή τους (Brame, 2016). Επίσης, αυξάνει την ακαδημαϊκή τους απόδοση, μειώνει τα ποσοστά αποτυχίας, αναπτύσσει πειθαρχικές δεξιότητες και την τεχνογνωσία (Eddy & Hogan, 2014). Παρακάτω ακολουθούν ορισμένες βασικές στρατηγικές που συμβάλλουν στην ενεργή μάθηση.

## 5 ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι επιλογές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μπορούν να προωθήσουν ή να παρεμποδίσουν την ανάδειξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Οι ευάλωτες αυτές ομάδες ανθρώπων πρέπει να είναι βέβαιες πως αποτελούν το κέντρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και ως προς το περιεχόμενο και ως προς την εφαρμογή του. Η χρήση διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες ατόμων εμποδίζει τη συμπερίληψή τους και τη στιγματίζει. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι χώρες που εφαρμόζουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών χωρίς διακρίσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, αποτελεσματικότητα και προσβασιμότητα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Το 2002 και για πρώτη φορά σχεδιάζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Κατά το χρονικό διάστημα 2004-2007 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξέδωσε νέα βιβλία και υποστηρικτικό υλικό, προωθώντας τη διαθεματικότητα. Σημείο σταθμό αποτέλεσε και το 2011, όταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με επιστημονική υπεύθυνη την κ. Τζουριάδου, ολοκλήρωσε και προώθησε το έργο «Αναλυτικά Προγράμματα-Ενημέρωση-Εναισθητοποίηση». Το έργο αυτό απέβλεπε στην υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, με σκοπό την αντιμετώπιση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματα μάθησής τους στο πλαίσιο της ενταξιακής τους εκπαίδευσης (Simpson, 2004). Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο στηρίχθηκε και η προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, συγκεκριμένα στη γλώσσα και τα μαθηματικά, για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2011). Οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι ίδιοι για όλους τους μαθητές/τριες, αλλά διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας και τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται (Coutinho & Repp, 1999). Η παραπάνω διαδικασία αποτελεί τον Καθολικό Σχεδιασμό Μάθησης

(Universal Design for Learning), κατά τον οποίο οι υποστηρικτικές αρχές για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν προστίθενται στα Αναλυτικά Προγράμματα αλλά ενσωματώνονται σε αυτό, καθώς αποτελεί ένα πρόσφορο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές/τριες (Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2011).

## **5.1 Τροποποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως έχουν γίνει αρκετές τροποποιήσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Το παιδαγωγικό υλικό που σχεδιάστηκε αποτελείται από ασκήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση ενός επιπέδου γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης στρατηγικών, αδυνατούν να εφαρμόσουν τη γνώση τους τη στιγμή που πρέπει. Η εκμάθηση στρατηγικών πραγματοποιείται εντός ενός εννοιολογικού πλαισίου, στο οποίο μαθαίνουν κάποιες έννοιες, με τη χρήση κειμένων. Η διαδικασία αυτή καθιστά ικανούς τους μαθητές/τριες να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους, με σκοπό της επίτευξη των μαθησιακών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Σαλβαράς, 2013).

Επιπλέον, η επιστημονική ομάδα του έργου «Αναλυτικά Προγράμματα- Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση», όσον αφορά τις δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα, αναφέρεται στη σημασία της φωνολογικής επάρκειας και στις δυσκολίες της, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν ενδείξεις για την ύπαρξη προβλημάτων ανάγνωσης. Για το λόγο αυτό δίνεται έμφαση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην ανάπτυξη της φωνολογικής επάρκειας και μάλιστα με τη χρήση της αλληλεπιδραστικής τεχνικής διδασκαλίας. Η αλληλεπιδραστική προσέγγιση βασίζεται στη θεωρία της γλωσσικής ολοκλήρωσης, σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση της ανάγνωσης πρέπει να γίνεται ολιστικά και άμεσα (Westwood, 2004).

Οι τροποποιήσεις που πραγματοποιήθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Γυμνασίου αφορούσαν τα σχέδια διδασκαλίας, τους γενικούς σκοπούς, τους γενικούς και ειδικούς στόχους, τους άξονες διδασκαλίας του μαθήματος, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης και περιεχομένου. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει τα περιεχόμενα με όποια σειρά επιθυμεί και να επιμείνει σε ορισμένα ακόμη και να τα επαναλάβει για τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, προτείνονται πιο βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, οι οποίες θεωρούνται κατάλληλες για την ένταξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Σαλβαράς, 2013). Οι μαθητές/τριες

οφείλουν να ασκούνται αρχικά στην παραγωγή προφορικού και μετά γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στον άξονα ακούω, κατανοώ, μιλώ, γράφω. Έχουν προστεθεί και άλλες ενδεικτικές δραστηριότητες που αρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών (Τζουριάδου, 2011).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στο Γυμνάσιο, αποτελούνται από ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δίνοντας έμφαση στη διαδραστική μάθηση και στη σύνδεση των γνώσεων των μαθητών/τριών με τους τομείς της ζωής τους και την αξιοποίησή τους στην πράξη (Βασιλειάδης, 2010). Σημαντική είναι εξίσου και η παροχή γνωστικής ενίσχυσης όλων των μαθητών/τριών χωρίς διακρίσεις. Συγκεκριμένα, η παροχή λεπτομερών και ξεκάθαρων γραπτών πληροφοριών και οδηγιών, που δε χρήζουν περαιτέρω διευκρινίσεων, ο έλεγχος κατανόησης των προϋπαρχουσών γνώσεων, η διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε να ανταποκρίνονται σε υψηλότερες γνωστικές δεξιότητες και η σύνοψη και η ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος (Αγαλιώτης, 2013). Επίσης, πολλά εκπαιδευτικά λογισμικά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαθέσιμα στην εκπαιδευτική πύλη του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2014). Τα λογισμικά αυτά με τη χρήση πολυμέσων, λειτουργούν υποστηρικτικά για τους μαθητές/τριες αυτούς, αφού η πληροφορία μεταδίδεται χρησιμοποιώντας όλα τα κανάλια πρόσληψής τους, μέσω των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που δέχονται.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε τη συγγραφή και παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, το προσβάσιμο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό και τη δημιουργία σχεδίων διδασκαλίας. Σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει δραστηριότητες ελεύθερων συζητήσεων, περιγραφής καταστάσεων, αφηγήσεων, περιγραφής φωτογραφιών, συνεντεύξεων, αλλά και ακρόασης μαγνητοφωνημένων αποσπασμάτων. Από την άλλη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης αλλά και μεταγνώσης, αποτελεσματικό μέσο αποδεικνύεται η κατευθυνόμενη ανάγνωση κειμένων, αρχικά από τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία από τους μαθητές/τριες προς τους συμμαθητές τους. Πραγματοποιείται με ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός, πριν κατά και μετά την ανάγνωση. Τέλος, για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου υπάρχουν ενδεικτικές δραστηριότητες ανάγνωσης, οργάνωσης των πληροφοριών ενός κειμένου, σύγκρισης

της δομής κειμένων, αναγνώρισης των παραγόντων επικοινωνίας στα κείμενα και μετατροπής του προφορικού σε γραπτό λόγο. Προτείνεται επίσης η διαδικαστική μέθοδος διδασκαλίας, γραφής κι ορθογραφίας, κατά την οποία αναπτύσσεται η μεταγνώση και ο συνειδητός έλεγχος του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, Κωτόπουλος, Αναγνωστοπούλου).

Ακολουθούν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διδασκαλία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Συγκεκριμένα, η βιωματική μάθηση αποτελεί αρχή για όλους τους μαθητές/τριες, αλλά πολύ περισσότερο για αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και δίνεται ένα θέμα. Κάθε ομάδα αναπτύσσει το θέμα ανάλογα με την ειδική περίπτωση επικοινωνίας που τους όρισε ο εκπαιδευτικός. Σε όλες τις ομάδες δίνεται ένας κατάλογος με κατάλληλο λεξιλόγιο, σε διάφορα επίπεδα λόγου και ύφους. Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν το κατάλληλο για την περίπτωση λεξιλόγιο. Με την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας παρουσιάζεται η ομαδική εργασία σε όλη την τάξη και ακολουθεί συζήτηση. [Gymnasio GlossaA.doc \(live.com\)](#)

Επίσης, η χρήση κατάλληλων παραδειγμάτων και εικόνων για περαιτέρω κατανόηση ή και επεξήγηση κάποιου κανόνα ή φαινομένου στο μάθημα της Γλώσσας αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική. Κατάλληλη για την συγκεκριμένη περίπτωση παιδιών είναι τα παιχνιδόλεξα, τα εικονογραφήματα, η τεχνική της οικογένειας των λέξεων, η χρήση καρτελών με διαφορετικά χρώματα, αλλά και η δημιουργία δικού τους λεξικού, γνωστή κι ως τράπεζα λέξεων. Για τη διδασκαλία της έννοιας και της διαδοχής του χρόνου, αρκετά βοηθητική είναι η χρήση της γραμμής του χρόνου. Κατάλληλα επίσης είναι και τα μαγνητάκια ακόμη και ο κειμενογράφος, κατά τη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων με λέξεις που δίνονται. Γενικότερα αποτελεσματική είναι η επινόηση ακρωνυμίων, η τεχνική της ιδεοθύελλας, οι πίνακες ή τα διαγράμματα για την οργάνωση των πληροφοριών. Η τεχνική της φωναχτής σκέψης ενισχύει την αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρακολούθηση βίντεο ή η παρατήρηση μιας σειράς εικόνων βοηθά στη σύνθεση μιας ιστορίας. Η απόδοση μιας απλής ιστορίας μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί με μια σειρά σκίτσων, τη δραματοποίηση ή τα παιχνίδια ρόλων. Κατάλληλη είναι και η σχηματική απεικόνιση των διαφόρων όρων της πρότασης με τα βαγόνια ενός τρένου. [Gymnasio GlossaA.doc \(live.com\)](#)



Τέλος, μια βασική διδακτική μεθοδολογία αποτελεί η ανάλυση έργου, κατά την οποία οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επεξεργάζονται σε μικρά βήματα το μαθησιακό τους υλικό. Ωστόσο, σε κάθε βήμα είναι απαραίτητη η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Σημαντική είναι και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών η οποία μπορεί να γίνει όχι μόνο με τη χρήση ερωτήσεων αλλά και με την παρουσίαση διαγραμμάτων δομής, προβολή ταινίας, προσομοίωση σε Η/Υ, αλλά και χρήση εικόνων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2014).

Συμπεραίνεται η ανάγκη διαμόρφωσης πολυεπίπεδων Αναλυτικών Προγραμμάτων που να προσφέρουν διεξόδους και συνεχείς ευκαιρίες εκπαίδευσης και να προκρίνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και συμπερίληψη πάνω σε κοινούς στόχους, σε δράσεις και γνωστικές περιοχές για όλους τους/τις μαθητές/τριες ανεξαιρέτως (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

## ***5.2 Η προσβασιμότητα και η πρόσβαση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαίδευση***

Η προσβασιμότητα αποτελεί τη λέξη κλειδί για την ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία κι άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης και σχετίζεται με την ποιότητα ζωής του ανθρώπου (Imrie & Hall, 2001). Με άλλα λόγια γίνεται αναφορά στο βαθμό αυτονομίας, ελευθερίας, ανεξαρτησίας, άνεσης, ασφάλειας, προσέγγισης και χρήσης των υποδομών, αγαθών, προϊόντων, συσκευών, υπηρεσιών, περιβαλλόντων, καθώς και στο βαθμό συμμετοχής τους στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα. Αναφέρεται όχι μόνο στη φυσική πρόσβαση αλλά και στη δυνατότητα για λειτουργικότητα, επικοινωνία και πληροφόρηση. Η έρευνα και η ανάπτυξη στον τομέα της προσβασιμότητας προσφέρει πολλά οφέλη για όλους τους ανθρώπους χωρίς διακρίσεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως η προσβασιμότητα συνδέεται άμεσα με τον καθολικό σχεδιασμό, ο οποίος αποτελεί τη διαδικασία δημιουργίας προσβάσιμων προϊόντων που είναι διαθέσιμα στους ανθρώπους (Stanovich & Jordan, 2002).

Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε η Εθνική Αρχή Προσβασιμότητας. Πρόκειται για τη διασφάλιση της καθολικής προσβασιμότητας στο φυσικό, δομημένο και ψηφιακό περιβάλλον. Τα είδη της προσβασιμότητας είναι η ψηφιακή (ιστότοποι του δημοσίου τομέα), η χωρική, η εκπαιδευτική και η κοινωνική προσβασιμότητα. Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρία αποτελεί έναν οδικό χάρτη, ένα πλαίσιο δράσης για τα άτομα αυτά.

Επιπροσθέτως, η προσβασιμότητα των υποδομών, υπηρεσιών αλλά και αγαθών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αυτονομία και την ισότιμη συμμετοχή των ανθρώπων στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα. (A4ALL). Η Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 4 (SDG4) υπόσχεται μια εκπαίδευση δίκαιη, ισότιμη, ανοικτή, υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς, στην οποία θα ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων (Τράντας, 2017). Ωστόσο, οι περιρρέοντες κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτιστικοί παράγοντες μπορεί να συμβάλλουν ή να παρεμποδίζουν την επίτευξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευση

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αποτελεί το πρώτο νομικά δεσμευτικό διεθνές κείμενο σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα που προσυπέγραψαν η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της και έχει κυρώσει η Ελλάδα με τον Ν. 4074/2012. Σύμφωνα με τη Σύμβαση αυτή αναγνωρίζεται η σημασία της προσβασιμότητας και καλεί τα συμβαλλόμενα κράτη να λάβουν ενεργό δράση και μέτρα για την καλύτερη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρίες αλλά κι άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εν αντιθέσει με τον όρο «προσβασιμότητα», ο όρος «πρόσβαση» αναφέρεται όχι στο περιβάλλον αλλά στο ίδιο το άτομο και στη σχέση του με τα περιβάλλοντα. Αναφέρεται στο αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για αυτόνομη και ασφαλή προσέγγιση, επιλογή, κρίση των παρεχόμενων υπηρεσιών, πρόσβασής του στην εργασία, στην εκπαίδευση, στη διασκέδαση, στον αθλητισμό και στον πολιτισμό.

## 6. Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ

Δεδομένου του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού στη συνεκπαίδευση, προωθείται η ανάγκη καλλιέργειας ενός κλίματος ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή σύγχρονων πρακτικών συμπερίληψης (Leithwood & Jantzi, 2006). Μέχρι πριν από λίγα χρόνια οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν διέθεταν τα απαραίτητα μέσα, ώστε να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο, αυτόν του συνδιαμορφωτή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Macmillan & Edmunds, 2010). Η επιμόρφωση αποτελεί μια μορφωτική διαδικασία, με στόχο τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για απόκτηση περισσότερων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, πάνω σε ένα αντικείμενο. Σημαντική είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στόχος, του εκπαιδευτικού είναι η υπερπήδηση των εμποδίων που εμφανίζονται κατά τη συμμετοχή και μάθηση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των δυσκολιών τους, καθώς και η επαγγελματική τους εξέλιξη. Εξίσου σημαντική είναι και η επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης της τάξης, στη λήψη αποφάσεων, στην υιοθέτηση συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων και στην εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, όταν αυτά δεν φοιτούν με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής δεν διαθέτουν γνώσεις ειδικού εκπαιδευτικού και αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμπερίληψης. Για το λόγο αυτό, μείζονος σημασίας κρίνεται η επιμόρφωση και κατάρτιση των σύγχρονων εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης, για τη σωστή κι αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, για τη σωστή διαχείριση καταστάσεων που δημιουργούνται στο σχολείο και στιγματίζουν ή περιθωριοποιούν τα παιδιά αυτά (Στασινός, 2013). Βασικό τους μέλημα είναι η άρση των στερεοτύπων που επικρατούν γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες και η παροχή ισότιμων δικαιωμάτων στην τάξη. Η σωστή διδασκαλία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία και απαιτεί κατάλληλη επιμόρφωση για την επίτευξή της. Απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεί η γνώση για τη διδακτική των παρεμβάσεων, η γνώση του

κλινικού προφίλ των μαθητών/τριών, των χαρακτηριστικών τους, των δυνατοτήτων τους, των αδυναμιών τους, του μαθησιακού τους στυλ. Ωστόσο, έμφαση δίνεται στις ανάγκες των παιδιών και όχι στις αδυναμίες τους (Στασινός, 2013).

Επίσης, σημαντική κρίνεται η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης των Νέων Τεχνολογιών, από τους εκπαιδευτικούς, καθώς συμβάλουν στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση του διδακτικού τους αντικειμένου και στον χειρισμό των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υπάρχουν για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Τσάφος, 2014).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί πως στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις από ειδικούς επιστήμονες ή άλλους εκπαιδευτικούς, τόσο για τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής όσο και για αυτούς της Ειδικής. Επιπροσθέτως, πραγματοποιούνται από το Ι.Ε.Π. για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς επιμορφωτικά προγράμματα για την υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, παρατηρείται και η συνεργασία Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με άλλους φορείς για την κατάρτιση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη γνωριμία τους με τα σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία (Οικονομίδης, 2017).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την υιοθέτηση πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και υπηρεσιών ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Επομένως, απαιτείται μια πληθώρα δεξιοτήτων, οι οποίες πρέπει να αξιοποιούνται κατάλληλα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι γνώσεις δεν αρκούν αν δεν εφαρμόζονται στην πράξη (Τσάφος, 2014).

## **6.1 Η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών**

Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός είναι ένα ταξίδι κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός αποκομίζει νέες εμπειρίες. Αποτελεί μια σκόπιμη διαδικασία που προβληματίζει τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τις Σοφού και Διερωνίτου (2015), απαραίτητη κρίνεται η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μέσα από αναστοχαστικές δράσεις, για την αύξηση και ενίσχυση της κατανόησης των προσωπικών διδακτικών τους προσεγγίσεων. Αναπτύσσεται η εμπλοκή και η ενίσχυση των διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων με την ανταλλαγή γνώσεων, όσον αφορά την ανασκόπηση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων. Οι αναστοχαστικές αυτές δράσεις βοηθούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων συμπεριληπτικών δραστηριοτήτων, για την κατανόηση και ανάπτυξη του διδακτικού αντικειμένου, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους (Σάββα & Αγγελίδης, 2011).

Οι βασικοί άξονες της αναστοχαστικής δράσης περιλαμβάνουν την αυτορρυθμιζόμενη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με την αυτοαξιολόγηση και τη συμπλήρωση Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης του μαθήματος, τις διδακτικές πρακτικές με επίκεντρο τους μαθητές/τριες, τη συμπεριληπτική μάθηση, την έρευνα δράσης, όπως επίσης και την αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης (Καραγιάννη, 2004).

Είναι αξιοσημείωτο πως ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών συμβάλει στην επικαιροποίηση των στόχων που θέτουν κατά τη διδασκαλία τους, του περιεχομένου και στην τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μοντέλο αναστοχασμού αποτελεί το ALACT (Action- Looking back- Awareness of essential aspects- Creating alternative methods of action Trial), πρόκειται για ένα κυκλικό μοντέλο με πέντε στάδια, τη διδακτική παρέμβαση, τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, τον εντοπισμό των διδακτικών χαρακτηριστικών τους, τον επανασχεδιασμό ενναλακτικής διδακτικής παρέμβασης, όπως και την εφαρμογή νέων διδακτικών παρεμβάσεων (Meijer, Korthagen & Vasalos, 2009). Με τη διαδικασία του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα του, όπως επίσης εξετάζει τις πεποιθήσεις και τις αξίες του. Στενή αποδεικνύεται η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό αναστοχασμό και στον επαγγελματισμό του (Koutrouba, Voulgari & Antonopoulou, 2020).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η ύπαρξη βασικών πρακτικών που προάγουν τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η καθημερινή καταγραφή ημερολογίου ή η συμπλήρωση Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης, η μελέτη και επισκόπηση βιβλιογραφίας σχετικής με τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό τους, η παρακολούθηση διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών, καθώς και η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια (Rodgers, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα σύγχρονα σχολεία αποτελούν αναστοχαστικές κοινότητες (Brookfield, 2005). Ο εκπαιδευτικός αναστοχασμός αποτελεί μια σύνθετη μεταγνωστική διαδικασία που ανατροφοδοτεί τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης κάθε εκπαιδευτικού και καθοδηγεί τις διδακτικές του ενέργειες μέσα στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Απώτερος στόχος του είναι η αναθεώρηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών (Ζαρίφης, 2009).

## **6.2 Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής**

Επιπλέον, αποτελεσματική πρακτική για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί η αμφίδρομη γόνιμη επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και ειδικών στα σχολεία (Tobin, Muller & Turner, 2006). Η συνεργασία αυτή αποβλέπει σε έναν κοινό στόχο, στη βοήθεια και βελτίωση των μαθητών/τριών τους σε διάφορα επίπεδα και στην βελτίωση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζουν. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον γόνιμο επαγγελματικό διάλογο, με συσκέψεις, με τη συνδιδασκαλία και τις κοινές τους προσπάθειες. Σύμφωνα με έρευνες, η συχνή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και γενικότερα τη θετική τους στάση απέναντι στην αυτοαποτελεσματικότητά τους για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτοεικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης συνεργασίας είναι η ισοτιμία μεταξύ των εταίρων, η από κοινού λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ευθύνης από όλους. Το σημαντικότερο ωστόσο χαρακτηριστικό είναι το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εταίρων, στο πλαίσιο του

οποίου κυριαρχεί ο σεβασμός, η κατανόηση, η αλληλοβοήθεια, η υποστήριξη και η αποδοχή (Friend & Cook, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί συνήθως ακολουθούν τα στάδια του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αποτίμησης της διδασκαλίας. Κατά το πρώτο στάδιο θέτουν κοινούς στόχους, εξειδικευμένα αποτελέσματα μάθησης, καθώς και τα εργαλεία αξιολόγησής τους. Συζητούν για το γνωστικό και συμπεριφορικό προφίλ των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν συνεχεία, αποφασίζουν για τις πρακτικές και μεθόδους συνδιδασκαλίας που θα εφαρμόσουν. Συμπερασματικά, η συζήτηση και η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους/ισσες αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εκμείευση νέων ιδεών όσον αφορά τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων (Mitchell, 2009).



## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συμπεριληπτική μάθηση και η ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο είναι κάτι που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, εν αντιθέσει με χώρες του εξωτερικού, που θεωρείται εδώ και αρκετά χρόνια κάτι σύνηθες (Βεργίδης, 2012). Αναμφισβήτητα, αποτελεί επιτακτική ανάγκη της σύγχρονης εποχής η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης στην εκπαίδευση, κατά την οποία όλοι/ες οι μαθητές/τριες ανεξαιρέτως, να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, καθώς η ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού σχολείου δημιουργεί μια κοινότητα που εμπνέει αποδοχή, ασφάλεια, κοινωνική αλληλεπίδραση κι ενσυναίσθηση.

Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας ήταν μεγάλη, καθώς θίγει ένα σύγχρονο κι ενδιαφέρον θέμα για τη σχολική κοινότητα, που αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τα ίδια τα παιδιά, όπως επίσης και τους γονείς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής εργασίας πραγματοποιήθηκε μεικτή έρευνα, μία ποσοτική και μία ποιοτική. Πρόκειται για μια καινοτόμα έρευνα που περιλαμβάνει το συνδυασμό ερωτηματολογίου και Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης. Παρατηρείται έλλειψη στην εφαρμογή παρόμοιων ερευνητικών μεθόδων. Έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί έρευνες με το ίδιο αντικείμενο μελέτης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως αντίστοιχες έρευνες έχουν ξεκινήσει να πραγματοποιούνται και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Morina, 2017). Έχει διαπιστωθεί πως ο βαθμός επιτυχίας της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών αυτών με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως προς τις σύγχρονες και καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αφορούν τη συνεκπαίδευση και τη δέσμευσή τους για τη χρήση τους, αλλά και ως προς την εξειδίκευση και κατάρτιση που αυτοί διαθέτουν (Marsick & Watkins, 2003).

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη, βιβλιογραφική και ερευνητική φιλοδοξεί να αναδείξει νέα εκπαιδευτικά ζητήματα για περαιτέρω ανάλυση και εμπάθυνση. Επίσης, προσπαθεί να ρίξει φως στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

διαχείριση της διαφορετικότητας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζοντας παράλληλα τις σύγχρονες πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης, τις αναπροσαρμογές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και τα διαδραστικά ψηφιακά μέσα, που χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες κάθε παιδιού. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποτελεί η συστηματικότητα και μεθοδικότητά της, η σαφής διατύπωση των στόχων αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων, η χρήση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η έγκυρη μεθοδολογία, τόσο συλλογής όσο και ανάλυσης των δεδομένων (Βάμβουκας, 2007).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται η μεθοδολογία, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα κάθε έρευνας, περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή τους. Επιπροσθέτως, επισημαίνεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και οι μελλοντικές προτάσεις. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν. Τέλος, παρατίθενται αναλυτικά στο παράρτημα το ερωτηματολόγιο ([βλ. Παράρτημα I](#)), το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης, καθώς και τα συμπληρωμένα από τους εκπαιδευτικούς Πρωτόκολλα ([βλ. Παράρτημα II](#)).

## 7. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου δεν αποτελεί μια τυχαία διαδικασία, αλλά εξαρτάται τόσο από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τον ερευνητικό σκοπό, τους στόχους αλλά και από τα ερευνητικά ερωτήματα. Με τις μεικτές μεθόδους έρευνας, στην προκειμένη περίπτωση της ποσοτικής σε συνδυασμό με την ποιοτική έρευνα, δίνονται σφαιρικότερες και πληρέστερες απαντήσεις σε μια ποικιλία ερευνητικών ερωτημάτων (Mason, 2003). Επίσης, με τον τρόπο αυτό παρέχονται πιο τεκμηριωμένα συμπεράσματα, μέσω της διασταύρωσης των ευρημάτων της κάθε μεθόδου, η γνωστή αρχή του τριγωνισμού. Η χρησιμότητα αυτής της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης οφείλεται στην ανάγκη μιας πιο ολοκληρωμένης κατανόησης του θέματος που μελετά. Συγκεκριμένα, διαμορφώνει μια πληρέστερη και σαφή εικόνα ως προς την ερευνητική δραστηριότητα και τις απόψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων στον Ελλαδικό χώρο, όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση και τη συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

### **7.1 Σκοπός και στόχοι**

Τη σύγχρονη εποχή αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γενικό σχολείο. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες για τη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα αποτελεί μια σχετικά καινούργια εκπαιδευτική προσέγγιση (Ευσταθίου, 2015). Επίσης, δεν έχει γίνει διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα με βάση τις ανάγκες τους (Στασινός, 2013). Το κενό αυτό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα. Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων των Γυμνασίων για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Απώτερο στόχο της έρευνας αποτελεί η πολύπλευρη υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα σχολείο για όλους, χωρίς διακρίσεις,

όχι μόνο στον γνωστικό αλλά και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα της ζωής τους.

## **7.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Παρακάτω ορίζονται με ακρίβεια τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στοχεύει να απαντήσει η παρούσα έρευνα.

- 1) Ποια είναι τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς; Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, διδακτική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες);
- 2) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους συμπερίληψης που εφαρμόζονται στο σχολείο σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, διδακτική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες);
- 3) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους πόρους και τη χρηματοδότηση, τη στάση της σχολικής ηγεσίας που δέχεται το σχολείο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, διδακτική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες);
- 4) Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωσή τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες; Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, διδακτική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες);

### **7.3 Συμμετέχοντες- δείγμα έρευνας**

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι μεγάλος, καθώς αποτελείται από φιλόλογους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκεκριμένα Γυμνασίων στην Ελλάδα. Επιλέχθηκε η επιλεκτική, βολική δειγματοληψία ως κατάλληλη στρατηγική δειγματοληψίας για την παρούσα έρευνα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες είναι τα εγγύτερα και άμεσα διαθέσιμα άτομα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην έρευνα συμμετείχαν 121 φιλόλογοι Γυμνασίων. Αναλυτικά στοιχεία για το δείγμα παρουσιάζονται στην ενότητα Δημογραφικά στοιχεία της Περιγραφικής Στατιστικής των Αποτελεσμάτων. Η κύρια έρευνα διενεργήθηκε κατά το διάστημα Νοεμβρίου- Δεκεμβρίου 2022.

### **7.4 Ερευνητικό εργαλείο- μέσο συλλογής δεδομένων**

Για την έρευνα αυτή σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία για την καλύτερη συλλογή κι ανάλυση των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ([βλ. Παράρτημα I](#)), το οποίο αποτελεί εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων, καθώς και ένα άτυπο εργαλείο, το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης ([βλ. Παράρτημα II](#)). Τα ερευνητικά αυτά εργαλεία σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ώστε να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Robson, 2007).

#### **7.4.1 Το ερωτηματολόγιο**

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου αποτελεί μια χρήσιμη διαδικασία, καθώς μπορεί να καλυφθεί ένα μεγάλο δείγμα υποκειμένων. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να αναλυθούν γρήγορα κι εύκολα. Η μέθοδος αυτή μπορεί να εξασφαλίσει έγκυρα αποτελέσματα και δεν είναι χρονοβόρα και δαπανηρή. Επίσης, οι απαντήσεις που δίνει ο ερωτώμενος είναι σαφέστερες και εγκυρότερες, διότι καλείται να απαντήσει με συγκεκριμένο τρόπο και ελεύθερα. Ωστόσο, πριν τη σύνταξη του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου προηγήθηκε η μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, συναφών σύγχρονων ερευνών (Javeau, 1996).

Τέλος, συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 14 σελίδες και μια συνοδευτική επιστολή (βλ. [Παράρτημα I](#)). Στόχος της επιστολής αυτής ήταν να γνωστοποιήσει στους συμμετέχοντες της έρευνας τον σκοπό συμπλήρωσής του, διαβεβαιώνοντας την ανωνυμία των απαντήσεών τους. Ωστόσο, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούν και τα αρνητικά στοιχεία ενός ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, υπάρχει ο κίνδυνος μη κατανόησης ορισμένων ερωτήσεων ή παρερμηνείας τους, έχοντας ως αποτέλεσμα την εξαγωγή λανθασμένων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Επίσης, υπάρχει και η περίπτωση να μοιραστεί ένας μεγάλος αριθμός ερωτηματολογίων, αλλά τελικά να μην είναι επαρκής ο αριθμός των ερωτηματολογίων που θα επιστραφούν συμπληρωμένα (Δημητρόπουλος, 2001). Οι εκπαιδευτικοί είχαν από νωρίς ενημερωθεί για το σκοπό και το στόχο της έρευνας, για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους, καθώς και για την τήρηση της εχεμυθείας τους, συνεπώς τηρήθηκαν τα απαραίτητα ηθικά ζητήματα δεοντολογίας (APA, 2010). Εν συνεχεία διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google Forms.

Η δημιουργία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα το πρώτο μέρος του περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των ερωτώμενων στην έρευνα. Η τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελεί τμήμα του ερωτηματολογίου «My Thinking about Inclusion Scale» (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην υλοποίησή του. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από κλίμακες Likert. Στις κοινωνικές επιστήμες και συγκεκριμένα στις επιστήμες της εκπαίδευσης επιλέγονται οι κλίμακες Likert (Αγαλιώτης, 2011), μια πενταβάθμια κλίμακα που επιτρέπει στον ερωτώμενο να λάβει είτε ουδέτερη θέση επιλέγοντας τη μεσαία βαθμίδα, είτε συγκεκριμένη θέση. Μια κλίμακα Likert αποτελείται από μία καταφατική πρόταση, για την οποία ο ερωτώμενος οφείλει να δηλώσει το βαθμό συμφωνίας του, επιλέγοντας μία από τις τιμές. Οι τιμές αυτές κλιμακώνονται από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ» και από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα». Αντίγραφο του ερωτηματολογίου υπάρχει στο Παράρτημα ([βλ. Παράρτημα I](#)).

Το χρησιμοποιούμενο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 66 ερωτήσεις και χωρίζεται σε 5 ενότητες.

**A. Δημογραφικά στοιχεία:** Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 5 ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των ερωτώμενων στην έρευνα και συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και την εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας.

**B. Πληροφορίες για την υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία:** Η ενότητα χωρίζεται σε

1) Γενικές πληροφορίες: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις σχετικές με την ύπαρξη ενταξιακών δομών φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική μονάδα, την διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη, το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη και το είδος των δυσκολιών.

2)Επικοινωνία και διδασκαλία: Περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις κλίμακας Likert από 1-4 (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ) σχετικές με την ποιότητα της επικοινωνίας και της διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3) Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας: Περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις κλίμακας Likert 1-4 (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ), σχετικές με προσωπικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διδασκαλίας όπως «*Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*», «*Προηγούμενες ελλειπείς γνώσεις των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες*» και «*Υλικοτεχνική υποδομή*».

**Γ:Πληροφορίες για τη συμπεριληπτική διδασκαλία:** Η τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελεί τμήμα του ερωτηματολογίου «My Thinking about Inclusion Scale» (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην υλοποίησή του. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τους παράγοντες:

1)Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλίμακας Likert από 1-5 (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα), σχετικές με θέματα γνώσεων συμπεριληπτικής διδασκαλίας όπως π.χ. «*Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό για τη*

*συμπεριληπτική διδασκαλία;» και «Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την συμπεριληπτική παιδαγωγική στα μαθήματά σας;».*

2) Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας: Περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις κλίμακας Likert από 1-5 (1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ μερικώς, 3: Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ μερικώς, 5: Συμφωνώ απόλυτα), σχετικές με διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την συμπεριληπτική διδασκαλία όπως π.χ. *«Εφαρμόζετε εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν ισότιμες εμπειρίες για τους/τις διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες;» και «Δημιουργείτε περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τις ισότιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών;».*

3) Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλίμακας Likert από 1-5 (1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ μερικώς, 3: Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4: Συμφωνώ μερικώς, 5: Συμφωνώ απόλυτα), σχετικές με την σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης στην εκπαιδευτική συμπερίληψη όπως π.χ. *«Η επαγγελματική εξέλιξη έχει θετικό αντίκτυπο στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς» και την υποστήριξη που λαμβάνουν από την διεύθυνση και το σχολείο για να επιτύχουν την επαγγελματική εξέλιξη όπως π.χ. «Η διεύθυνση του σχολείου μου παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για συμπεριληπτική διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς».*

4) Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις κλίμακας Likert 1-5 (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ) σχετικές με τους παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όπως π.χ. *«Έλλειψη εμπειρίας στη συμπερίληψη», «Ανεπάρκεια υποστήριξης από το σχολείο και τους φορείς του», «Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη.» και «Ανεπάρκεια χρηματοδότησης».*

5) Αναγκαιότητα επιμόρφωσης: Περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις κλίμακας Likert 1-5 (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ, 5: Πάρα πολύ) σχετικές με τις αιτίες που θεωρούν αναγκαίο να επιμορφωθούν σε θέματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως π.χ. *«Θέλω να επιμορφωθώ για να διαχειριστώ πιο αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες μου.» και «Θέλω να επιμορφωθώ για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή στη δουλειά μου.».*



Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής google forms, χρησιμοποιώντας τον παρακάτω σύνδεσμο:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewPnt7aA4B6jHqh8MA-WRMhp\\_IeS\\_jAYEzjTF9ZQ48Gi2NJw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewPnt7aA4B6jHqh8MA-WRMhp_IeS_jAYEzjTF9ZQ48Gi2NJw/viewform)

## 7.5 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία της έρευνας

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μιας έρευνας αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία που τη χαρακτηρίζουν. Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στην πρόθεση ερμηνείας του ερευνητικού εργαλείου που αντιστοιχεί στο σκοπό δημιουργίας του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ενώ η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα ή τη συνέπεια με την οποία μετρείται κάτι. Επίσης, ο όρος αυτός αναφέρεται και στην εξαγωγή παρόμοιων αποτελεσμάτων σε επαναληπτικές μετρήσεις και κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

Ωστόσο, λόγω της δυσκολίας εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια για την όσο το δυνατόν καλύτερη προσέγγισή τους κατά τον σχεδιασμό τους, τη συλλογή δεδομένων αλλά και κατά την ανάλυσή τους. Όσον αφορά το στάδιο του σχεδιασμού, η εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) των εργαλείων της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο μετρά αυτό για το οποίο φτιάχτηκε να μετρά, καθώς οι ερωτήσεις του είναι διατυπωμένες με τρόπο που να απαντούν με σαφήνεια στα ερευνητικά ερωτήματα (Javeau, 1996) ([βλ. Παράρτημα Ι](#)).

Από την άλλη, για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μοιράστηκε πιλοτικά σε επτά εκπαιδευτικούς για να διαπιστωθούν τυχόν λάθη στη διατύπωση και στη σαφήνεια των ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δε συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα. Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας ακολούθησαν οι διορθώσεις του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία αυτή αύξησε ακόμη περισσότερο την αξιοπιστία του. Επιπροσθέτως, οι οδηγίες που δόθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας ήταν σαφείς και σύντομες, όπως και το ερωτηματολόγιο σύντομο, περιεκτικό, με σκοπό να μην κουράζει τους συμμετέχοντες. Αναφορικά με την αξιοπιστία κατά τη συλλογή δεδομένων, διασφαλίστηκε και με την παρουσία της ερευνήτριας σε ορισμένα σχολεία του νομού για την παροχή επιπροσθέτων πληροφοριών και διευκρινίσεων στους εκπαιδευτικούς. Ενώ στα υπόλοιπα σχολεία άλλων νομών είχαν σταλεί μαζί με το ερωτηματολόγιο και τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας, για άμεση επικοινωνία με την ίδια, σε περίπτωση ανάγκης. Επίσης, το συνοδευτικό σημείωμα του ερωτηματολογίου είχε σκοπό την ενίσχυση της αξιοπιστίας

του, καθώς ενημέρωνε τους ερωτώμενους για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας. Η διαβεβαίωση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας ήταν ένας ακόμη παράγοντας εξασφάλισης της αξιοπιστίας της έρευνας. Για το λόγο αυτό θεωρείται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Επιπροσθέτως, ξεχωριστά για κάθε του υποενοότητα έγινε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτήσεων, με χρήση του δείκτη εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας, το γνωστό Cronbach's alpha ( $\alpha$ ).

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, καθώς οι τιμές Cronbach Alpha όλων των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,7 (Γαλάνης, 2013). Συγκεκριμένα ο παράγοντας «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» έχει εσωτερική αξιοπιστία ίση με  $\alpha=0,742$  (Ικανοποιητική), η «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας»  $\alpha=0,906$  (Άριστη), οι «Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας»  $\alpha=0,933$  (Άριστη), η «Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη»  $\alpha=0,796$  (Ικανοποιητική), οι «Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»  $\alpha=0,918$  (Άριστη) και η «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης»  $\alpha=0,958$  (Άριστη). Ο παράγοντας «Επικοινωνία και διδασκαλία» εμφάνισε μη αποδεκτή αξιοπιστία, συνεπώς εξαιρέθηκε από την συνέχεια της ανάλυσης.

**Πίνακας 1:** Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha	Αξιοπιστία
Επικοινωνία και διδασκαλία	3	0,469	Φτωχή
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	13	0,742	Ικανοποιητική
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	4	0,906	Άριστη
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	11	0,933	Άριστη
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	4	0,796	Ικανοποιητική
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	17	0,918	Άριστη
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	7	0,958	Άριστη

## 7.6 Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων

Με τη συμπλήρωση και συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στην ποσοτική έρευνα εφαρμόστηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού ηλεκτρονικού προγράμματος SPSS, εφόσον αρχικά έγινε η κωδικοποίηση στο λογισμικό Microsoft Office Excel 2016. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι όπως ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή αλλά και επαγωγικές μέθοδοι σε στάθμη σημαντικότητας 5% στους παράγοντες της έρευνας, οι οποίοι δημιουργήθηκαν με χρήση μέσης τιμής των αντίστοιχων ερωτήσεων. Συνεπώς στατιστικά σημαντικά θεωρήθηκαν τα αποτελέσματα για  $p\text{-value} < 0,05$ . Οι παράγοντες ελέγχθηκαν για την κανονικότητά τους με χρήση του Shapiro Wilk test. Χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι. Οι παραμετρικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν για σύγκριση μέσων όρων μεγάλων δειγμάτων (30 και άνω) ή δειγμάτων κανονικής κατανομής, καθώς και για έλεγχο συσχέτισης ποσοτικών κανονικών μεταβλητών και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι independent samples t-test (σύγκριση μέσων όρων 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), One Way ANOVA (σύγκριση μέσων όρων 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων) και Pearson (συσχέτιση ποσοτικών κανονικών μεταβλητών). Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι χρησιμοποιήθηκαν για σύγκριση διαμέσων μικρών δειγμάτων (κάτω των 30), μη κανονικής κατανομής, καθώς και για έλεγχο συσχέτισης μη κανονικών ποσοτικών μεταβλητών και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Mann Whitney U (σύγκριση διαμέσων 2 ανεξάρτητων δειγμάτων), Kruskal Wallis (σύγκριση διαμέσων 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων) και Spearman (συσχέτιση ποσοτικών μη κανονικών μεταβλητών) (Field, 2017).

## 8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 8.1 Περιγραφική Στατιστική

#### 8.1.1 Δημογραφικά στοιχεία

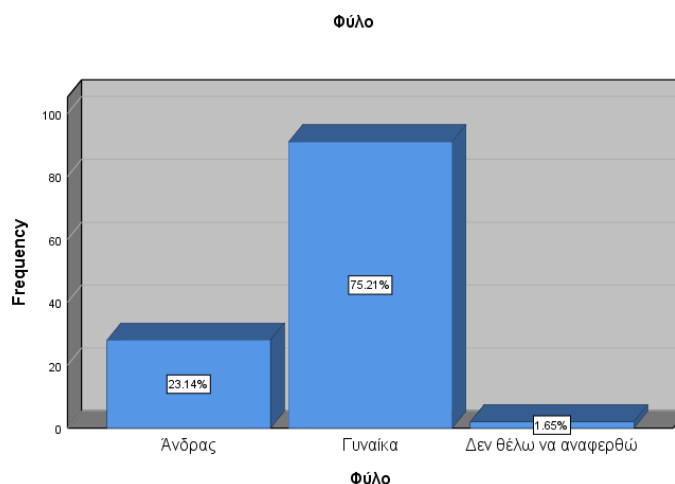
Στον Πίνακα 2 (και τα Γραφήματα 1-5) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελείται από 121 εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 2:** Δημογραφικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άνδρας	28	23,14%
	Γυναίκα	91	75,21%
	Δεν θέλω να αναφερθώ	2	1,65%
Ηλικία	έως 34 ετών	56	46,28%
	35-44 ετών	24	19,83%
	45-54 ετών	27	22,31%
	55 και άνω ετών	14	11,57%
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία	1-5 έτη	52	42,98%
	6-10 έτη	25	20,66%
	11-15 έτη	13	10,74%
	16-20 έτη	11	9,09%
	>20 έτη	20	16,53%
Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Καμία	35	28,93%
	2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο	40	33,06%
	Μεταπτυχιακό	46	38,02%
Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;	Όχι	25	20,66%
	Ναι	96	79,34%

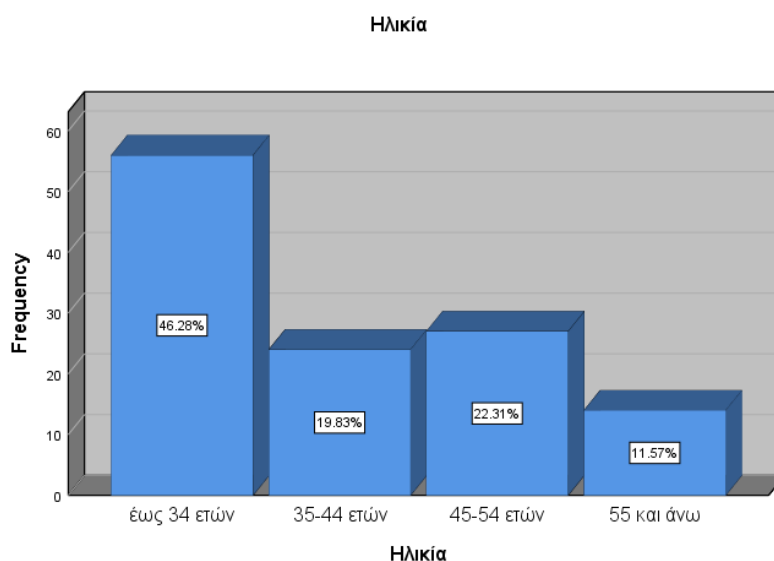
N: Συχνότητα, f: Σχετική συχνότητα

Αρχικά, όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων, το 75,21% (N=91) είναι γυναίκες, το 23,14% (N=28) άνδρες, ενώ το 1,65% (N=2) δεν θέλησε να αναφερθεί.



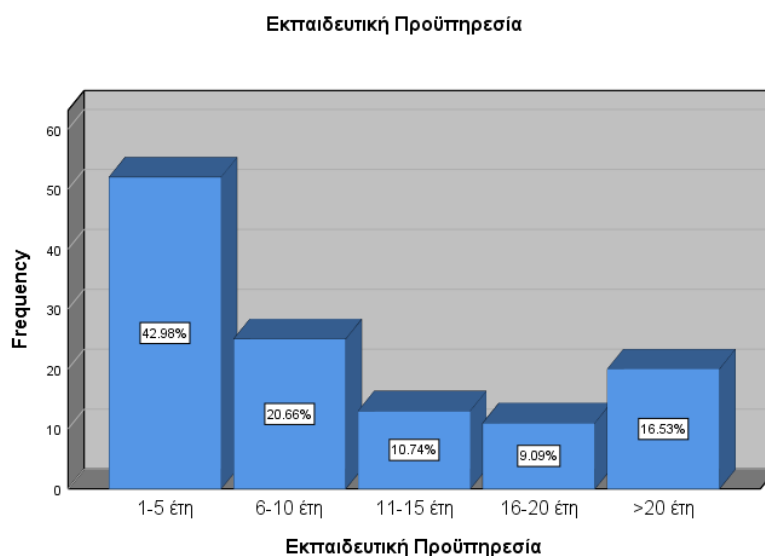
**Γράφημα 1:** Φύλο

Επίσης, σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων, το 46,28% (N=56) δήλωσε πως είναι έως 34 ετών, το 22,31% (N=27) είναι 45-54 ετών, το 19,83% (N=24) 35-44 ετών και το 11,57% (N=14) είναι 55 και άνω ετών.



**Γράφημα 2: Ηλικία**

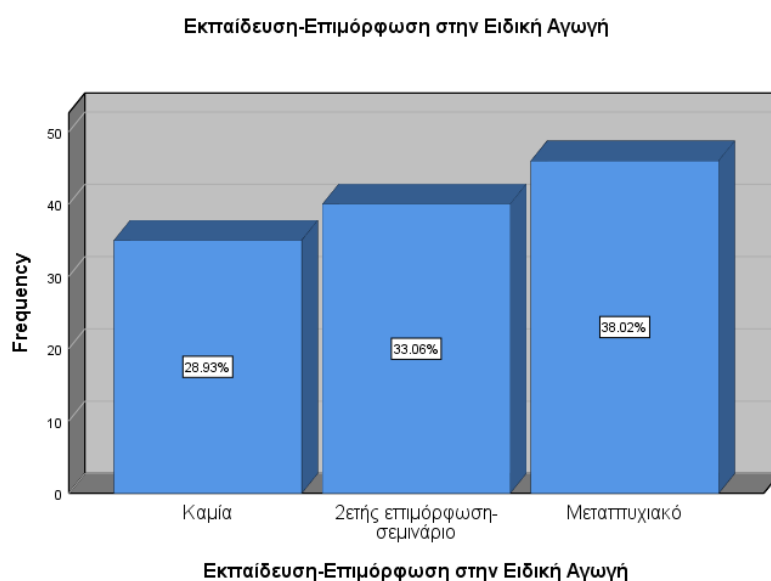
Ακόμη, αναφορικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία που έχουν οι ερωτηθέντες, το 42,98% (N=52) δήλωσε πως έχει 1-5 έτη προϋπηρεσίας, το 20,66% (N=25) έχει 6-10 έτη, το 16,53% (N=20) έχει πάνω από 20 έτη, το 10,74% (N=13) έχει 11-15 έτη και το 9,09% (N=11) έχει 16-20 έτη.



**Γράφημα 3: Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία**

Επιπλέον, σχετικά με το αν έχουν εκπαίδευση-επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, το 38,02% (N=46) των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει από το μεταπτυχιακό τους, το

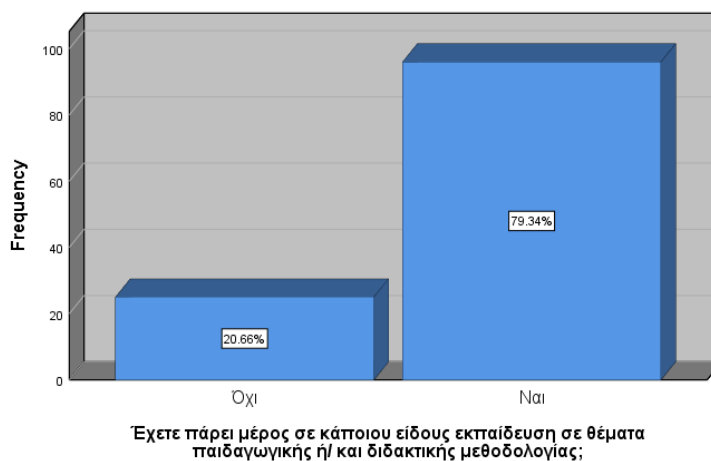
33,06% (N=40) έχει από 2ετή επιμόρφωση-σεμινάριο, ενώ το 28,93% (N=35) δήλωσε πως δεν έχει καμία επιμόρφωση.



**Γράφημα 4:** Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Τέλος, όσον αφορά το αν έχουν πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευσης σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας, το 79,34% (N=96) απάντησε θετικά, ενώ το 20,66% (N=25) απάντησε αρνητικά.

Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;



**Γράφημα 5:** Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

### 8.1.2 Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία

Στον Πίνακα 3 (και τα Γραφήματα 6-8) παρουσιάζονται γενικές πληροφορίες που αφορούν την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και των μαθητών με αναπηρία.

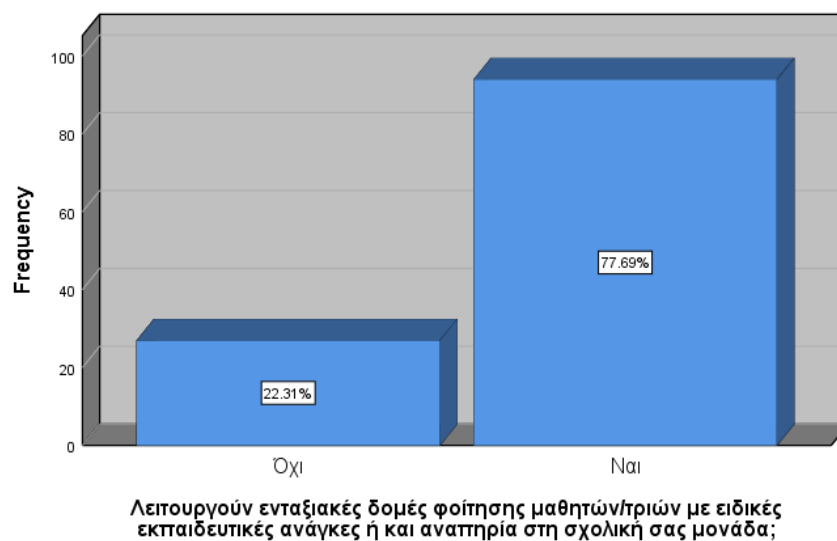
**Πίνακας 3:** Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα;	Όχι	27	22,31%
	Ναι	94	77,69%
Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη;	Όχι	25	20,66%
	Ναι	96	79,34%
Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε;	Κανένας/Καμία	13	10,74%
	<5%	56	46,28%
	περίπου 5-15%	23	19,01%
	περίπου 15-25%	14	11,57%
	περίπου 25-50%	9	7,44%
πάνω από 50%	6	4,96%	

N: Συχνότητα, f : Σχετική συχνότητα

Αρχικά, στην ερώτηση για το αν λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική τους μονάδα, το 77,69% (N=94) των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, ενώ το 22,31% (N=27) απάντησε αρνητικά.

Λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα;

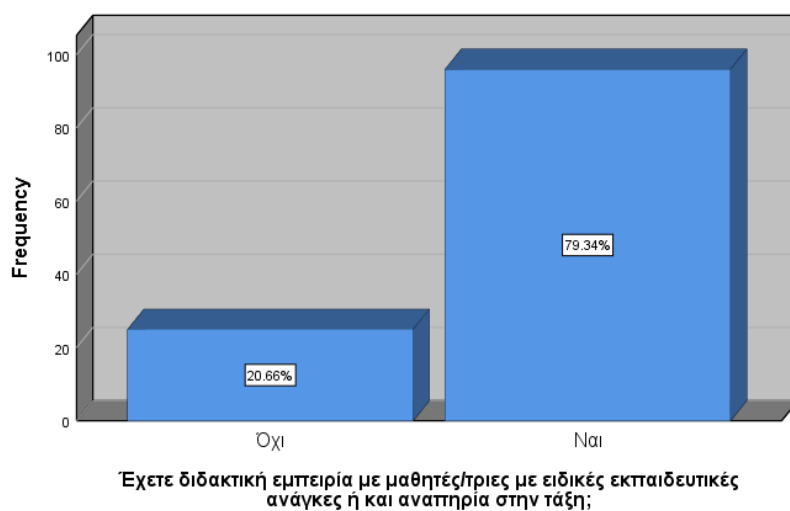


**Γράφημα 6:** Λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα



Επίσης, αναφορικά με το αν έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη, το 79,34% (N=96) των ερωτηθέντων απάντησαν θετικά, ενώ το 20,66% (N=25) αρνητικά.

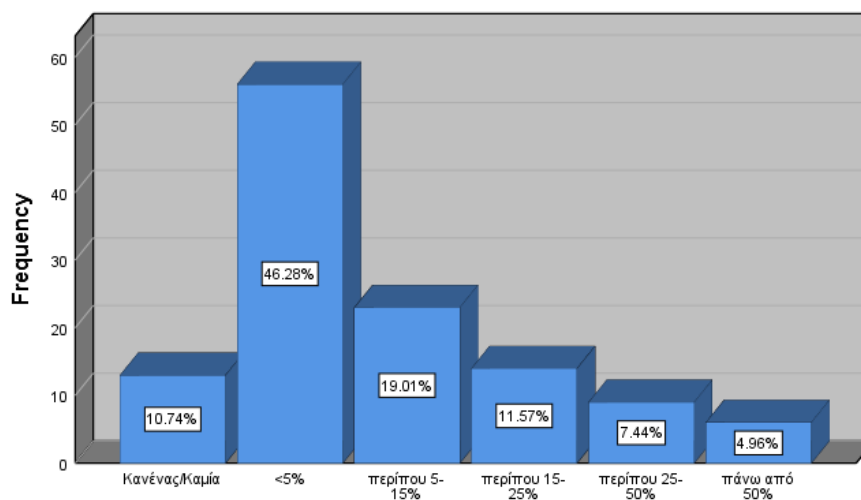
Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη;



**Γράφημα 7:** Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη;

Επιπλέον, όσον αφορά το ποσοστό των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζουν, το 46,28% (N=56) απάντησε ότι υποστηρίζει λιγότερο από 5%, το 19,01% (N=23) περίπου 5-10%, το 11,57% (N=14) περίπου 15-25%, το 7,44% (N=9) περίπου 25-50% και το 4,96% (N=6) πάνω από 50%, ενώ το 10,74% (N=13) δεν υποστηρίζει κανέναν μαθητή/καμία μαθήτρια.

Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε;



Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε;

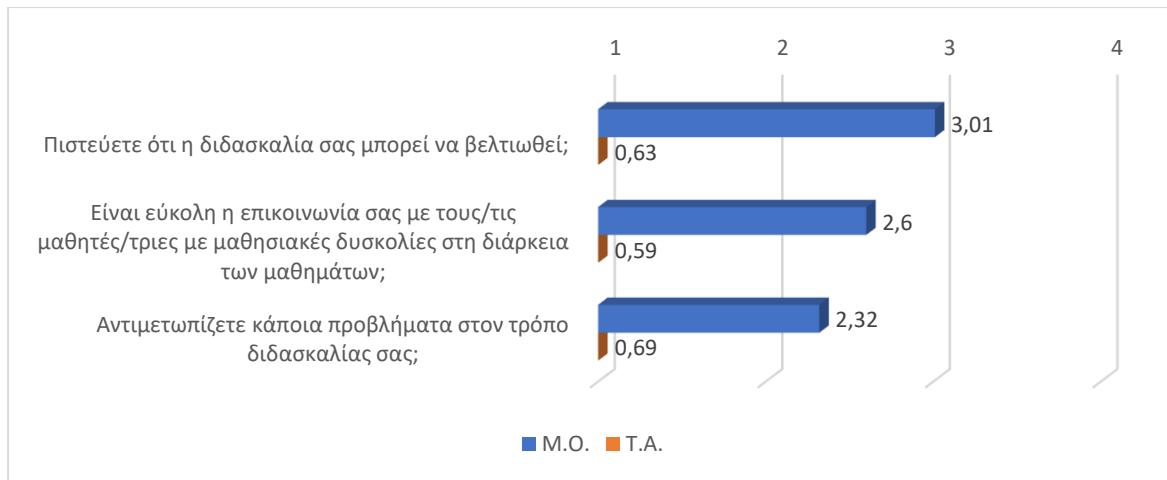
**Γράφημα 8:** Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε; Στον Πίνακα 4 (Γράφημα 9) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την επικοινωνία και την διδασκαλία. Οι ερωτηθέντες απαντούν σε κλίμακα 1-4

(1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ). Αναφορικά με το αν πιστεύουν ότι η διδασκαλία τους μπορεί να βελτιωθεί, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν κατά μέσο όρο πως το πιστεύουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.=3,01±0,63). Σχετικά το αν είναι εύκολη η επικοινωνία τους με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στη διάρκεια των μαθημάτων, κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες απάντησαν πως είναι σε μέτριο βαθμό εύκολη (Μ.Ο.=2,60±0,59). Τέλος, σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας τους, οι ερωτηθέντες απάντησαν κατά μέσο όρο ότι αντιμετωπίζουν λίγα προβλήματα (Μ.Ο.=2,32±0,69).

**Πίνακας 4:** Επικοινωνία και διδασκαλία

Ερώτηση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Πιστεύετε ότι η διδασκαλία σας μπορεί να βελτιωθεί;	3,01	0,63
Είναι εύκολη η επικοινωνία σας με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στη διάρκεια των μαθημάτων;	2,60	0,59
Αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας σας;	2,32	0,69

1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ



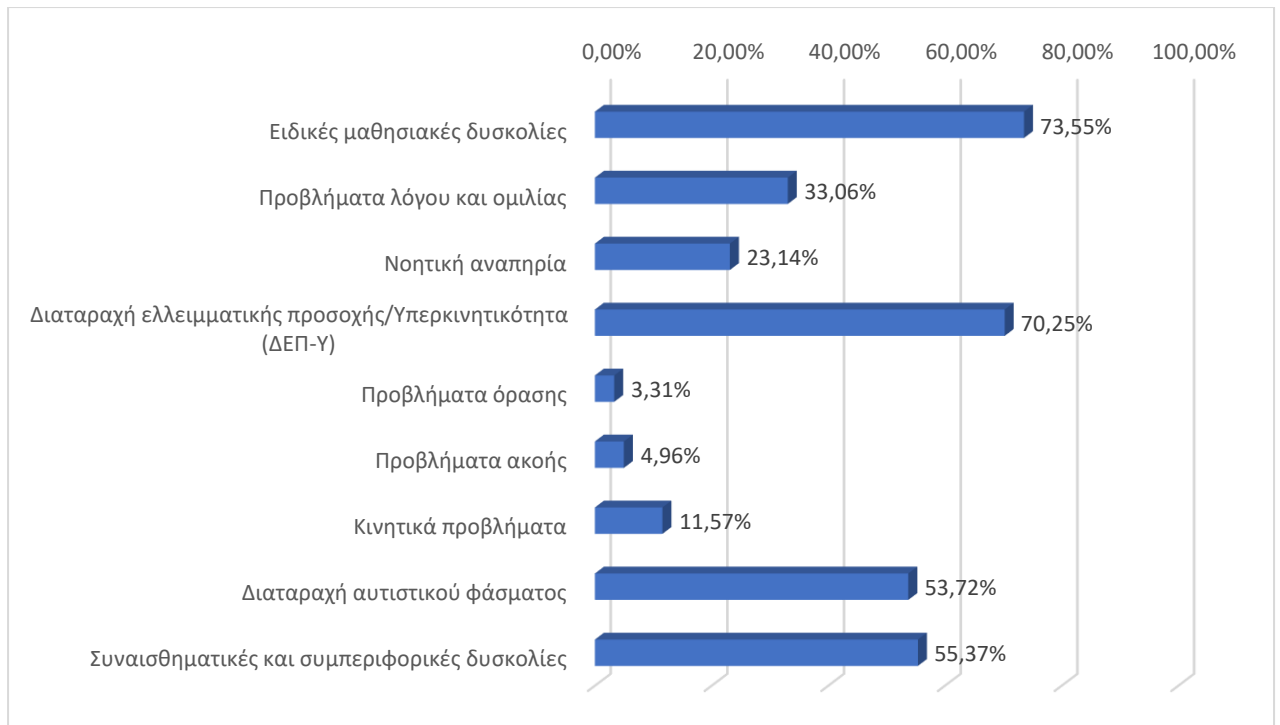
**Γράφημα 9:** Επικοινωνία και διδασκαλία

### 8.1.3 Δυσκολίες και εμπόδια

Σχετικά με το τι δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική τους μονάδα (Πίνακας 5, Γράφημα 9), το 73,55% (N=89) δήλωσε ότι εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 70,25% (N=85) διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), το 55,37% (N=67) συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, το 53,72% (N=65) διαταραχή αυτιστικού φάσματος, το 33,06% (N=40) προβλήματα λόγου και ομιλίας, το 23,14% (N=28) νοητική αναπηρία, το 11,57% (N=14) κινητικά προβλήματα, το 4,96% (N=6) προβλήματα ακοής και το 3,31% (N=4) προβλήματα όρασης.

**Πίνακας 5:** Δυσκολίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Ποιες δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα;	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	89	73,55%
	Προβλήματα λόγου και ομιλίας	40	33,06%
	Νοητική αναπηρία	28	23,14%
	Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)	85	70,25%
	Προβλήματα όρασης	4	3,31%
	Προβλήματα ακοής	6	4,96%
	Κινητικά προβλήματα	14	11,57%
	Διαταραχή αυτιστικού φάσματος	65	53,72%
	Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες	67	55,37%



**Γράφημα 10:** Ποιες δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα;

Στον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 10) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Οι ερωτηθέντες απαντούν σε κλίμακα 1-4 (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ). Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία οφείλονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό στην υλικοτεχνική υποδομή (Μ.Ο.=2,92±0,82), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Μ.Ο.=2,83±0,86) και σε προηγούμενες ελλειπείς γνώσεις των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=2,80±0,79). Επίσης, σε μέτριο βαθμό οφείλονται στη δυσκολία κατανόησης του γνωστικού περιεχομένου από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=2,77±0,75) στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=2,69±0,80), στον χώρο διδασκαλίας (Μ.Ο.=2,50±0,86) και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες

(Μ.Ο.=2,41±0,74). Ακόμη σε μικρό βαθμό οφείλονται στο ωράριο των μαθημάτων (Μ.Ο.=2,18±0,88), στη δική τους ελλιπή γνώση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας (Μ.Ο.=2,14±0,87), στο επίπεδο της επικοινωνίας τους με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Ο.=2,12±0,75) στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Μ.Ο.=1,89±0,87) και στη συνεργασία με τους συναδέλφους/ισσες (Μ.Ο.=1,83±0,77). Τέλος καθόλου έως λίγο είναι εμπόδιο εφαρμογής

συμπεριληπτικής διδασκαλίας η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία (Μ.Ο.=1,54±0,79).

**Πίνακας 6:** Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας

Πηγή	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στην υλικοτεχνική υποδομή	2,92	0,82
Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	2,83	0,86
Σε προηγούμενες ελλειψείς γνώσεις των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες	2,80	0,79
Στη δυσκολία κατανόησης του γνωστικού περιεχομένου από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες	2,77	0,75
Στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες	2,69	0,80
Στον χώρο διδασκαλίας	2,50	0,86
Στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες	2,41	0,74
Στο ωράριο των μαθημάτων	2,18	0,88
Στη δική σας ελλιπή γνώση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας	2,14	0,87
Στο επίπεδο της επικοινωνίας σας με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες	2,12	0,75
Στον σχεδιασμό της διδασκαλίας σας	1,89	0,87
Στη συνεργασία με συναδέλφους/ισσες	1,83	0,77
Στην έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία	1,54	0,79



**Γράφημα 11:** Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας

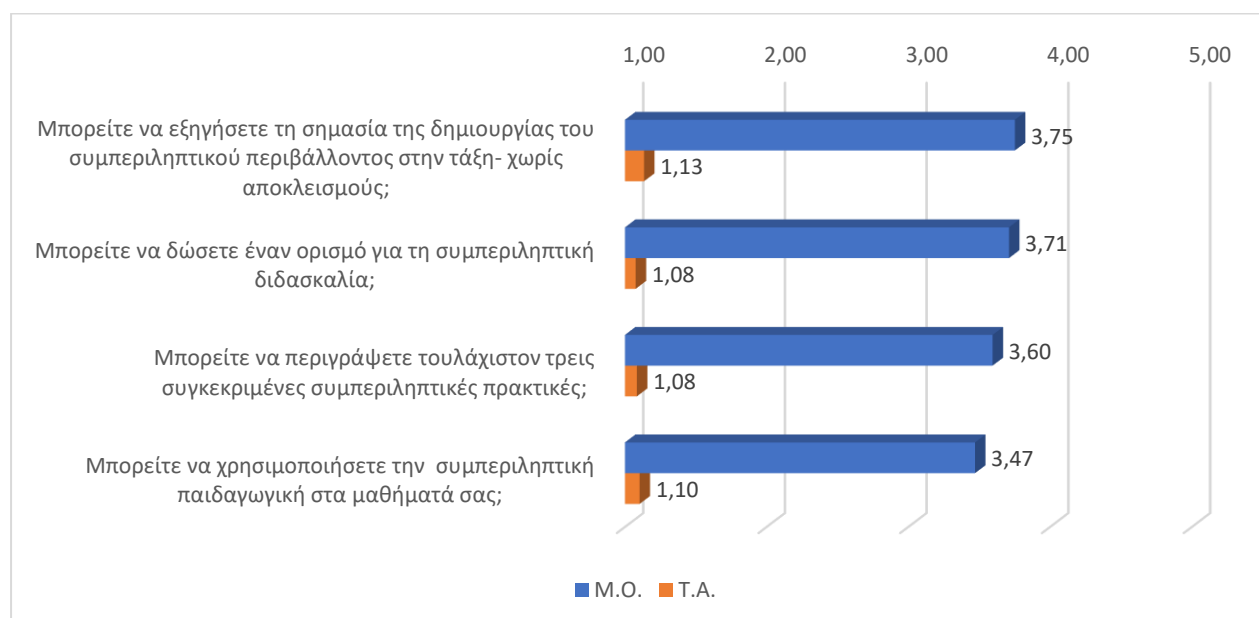
#### 8.1.4 Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας

Στον Πίνακα 7 (και το Γράφημα 12) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που αφορούν τις εμπειρίες και γνώσεις τους περί συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert από 1-5 (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ,

4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα). Προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν μερικώς ότι μπορούν να εξηγήσουν τη σημασία της δημιουργίας του συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στην τάξη-χωρίς αποκλεισμούς (M.O.=3,75±1,13) και μπορούν να δώσουν έναν ορισμό για τη συμπεριληπτική διδασκαλία (M.O.=3,71±1,08). Τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στις απόψεις ότι μπορούν να περιγράψουν τουλάχιστον τρεις συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές (M.O.=3,60±1,08) και να χρησιμοποιήσουν την συμπεριληπτική παιδαγωγική στα μαθήματά τους (M.O.=3,47±1,10).

**Πίνακας 7:** Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας

Ερωτήσεις	M.O.	T.A.
Μπορείτε να εξηγήσετε τη σημασία της δημιουργίας του συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς;	3,75	1,13
Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό για τη συμπεριληπτική διδασκαλία;	3,71	1,08
Μπορείτε να περιγράψετε τουλάχιστον τρεις συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές;	3,60	1,08
Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την συμπεριληπτική παιδαγωγική στα μαθήματά σας;	3,47	1,10



**Γράφημα 12:** Γνώσεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας

### 8.1.5 Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας

Στον Πίνακα 8 (και το Γράφημα 13) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που ακολουθούν για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert από 1-5 (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα).

Προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν έντονα με το ότι εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν ισότιμες εμπειρίες για τους/τις διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες (M.O.=4,29±0,99), εμπλέκονται σκόπιμα σε ισότιμες αλληλεπιδράσεις με τους/τις διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες (M.O.=4,11±0,98), δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τις ισότιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών (M.O.=4,11±0,98) και συμπεριλαμβάνουν διαφορετικά παραδείγματα στο γνωστικό πεδίο των μαθημάτων τους (M.O.=4,02±0,90).

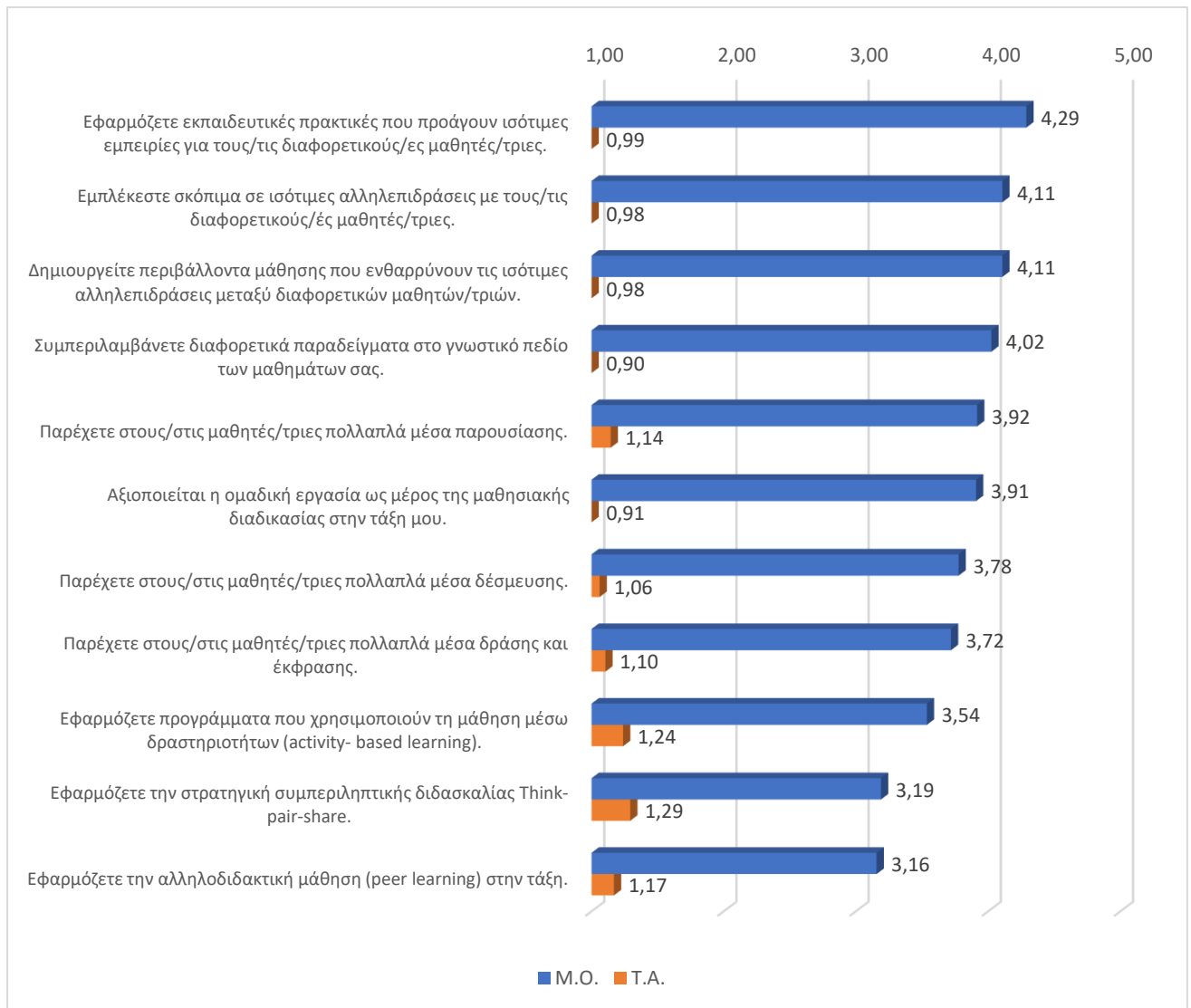
Ακόμη, συμφωνούν ότι παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα παρουσίασης (κατανόηση κειμένου, οπτικά παραδείγματα, βίντεο, επιλογές για ποικίλες γλώσσες, μαθηματικές εκφράσεις, επιλογές κατανόησης βασισμένες σε ποικίλα και πολιτισμικά συμπεριληπτικά παραδείγματα, ανασκόπηση και πρακτική) (M.O.=3,92±1,14), αξιοποιούν την ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη τους (M.O.=3,91±0,91) και παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες τόσο πολλαπλά μέσα δέσμευσης (εργασίες που τους/τις επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά, να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να αυτο αναστοχάζονται και να αυτορυθμίζονται, επιλογές διατήρησης τη προσπάθειας και επιμονή, ουσιαστική ανατροφοδότηση) (M.O.=3,78±1,06) όσο και μέσα δράσης και έκφρασης (διάφορες απαιτήσεις για φυσική αλληλεπίδραση με το υλικό ή την τεχνολογία του μαθήματος, επιλογές για εκφραστικές δεξιότητες και ευχέρεια, γραπτή, προφορική, ακουστική ή βίντεο έκφραση, αυτοπαρακολούθηση) (M.O.=3,72±1,10). Τάση συμφωνίας παρατηρήθηκε στην άποψη ότι εφαρμόζουν προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity- based learning) (M.O.=3,54±1,24).

Τέλος είναι ουδέτεροι ότι εφαρμόζουν την στρατηγική συμπεριληπτικής διδασκαλίας Think-pair-share (M.O.=3,19±1,29) και την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning) στην τάξη (M.O.=3,16±1,17).

**Πίνακας 8: Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας**

Πρακτικές	M.O.	T.A.
Εφαρμόζετε εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν ισότιμες εμπειρίες για τους/τις διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες.	4,29	0,99
Εμπλέκεστε σκόπιμα σε ισότιμες αλληλεπιδράσεις με τους/τις διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες.	4,11	0,98
Δημιουργείτε περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τις ισότιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών.	4,11	0,98
Συμπεριλαμβάνετε διαφορετικά παραδείγματα στο γνωστικό πεδίο των μαθημάτων σας.	4,02	0,90
Παρέχετε στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα παρουσίασης (κατανόηση κειμένου, οπτικά παραδείγματα, βίντεο, επιλογές για ποικίλες γλώσσες, μαθηματικές εκφράσεις, επιλογές κατανόησης βασισμένες σε ποικίλα και πολιτισμικά συμπεριληπτικά παραδείγματα, ανασκόπηση και πρακτική).	3,92	1,14
Αξιοποιείται η ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη μου.	3,91	0,91
Παρέχετε στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα δέσμευσης (εργασίες που τους/τις επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά, να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να αυτοαναστοχάζονται και να αυτορυθμίζονται, επιλογές διατήρησης τη προσπάθειας και επιμονή, ουσιαστική ανατροφοδότηση).	3,78	1,06
Παρέχετε στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης (διάφορες απαιτήσεις για φυσική αλληλεπίδραση με το υλικό ή την τεχνολογία του μαθήματος, επιλογές για εκφραστικές δεξιότητες και ευχέρεια, γραπτή, προφορική, ακουστική ή βίντεο έκφραση, αυτοπαρακολούθηση).	3,72	1,10
Εφαρμόζετε προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity- based learning).	3,54	1,24
Εφαρμόζετε την στρατηγική συμπεριληπτικής διδασκαλίας Think-pair-share.	3,19	1,29
Εφαρμόζετε την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning) στην τάξη.	3,16	1,17

1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα



**Γράφημα 13: Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας**



### 8.1.6 Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη

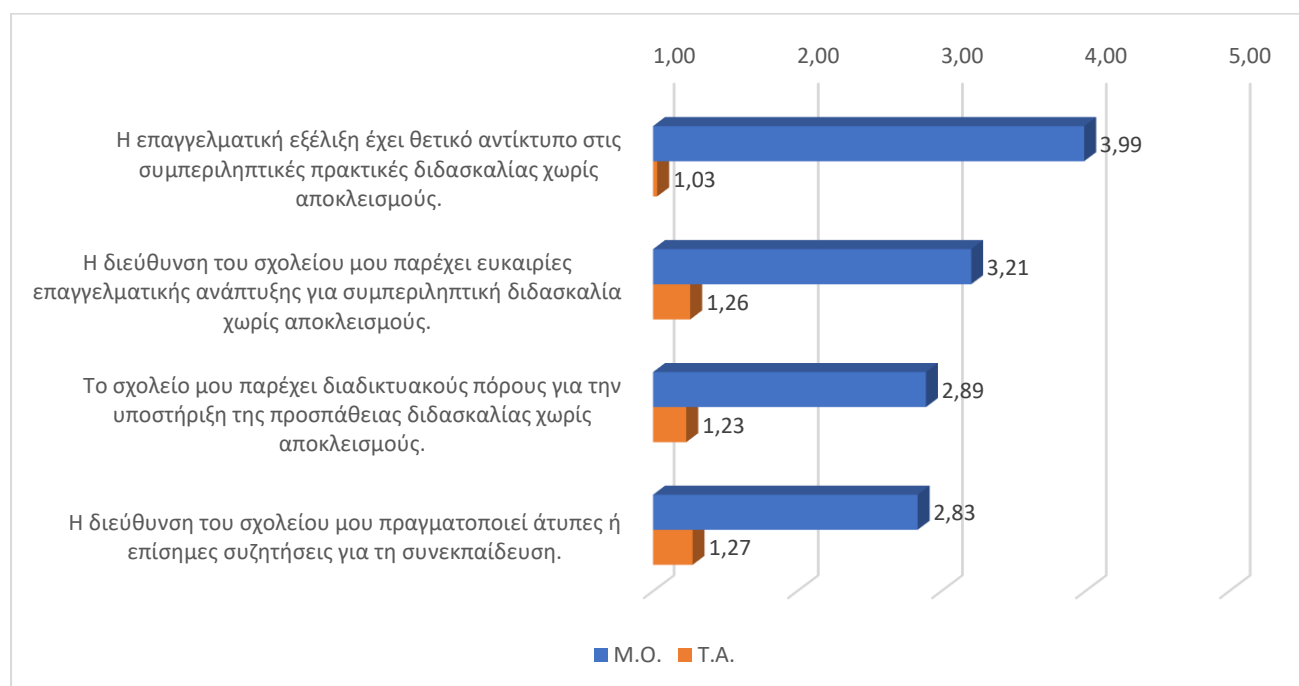
Στον Πίνακα 9 (και το Γράφημα 14) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά προτάσεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert από 1-5 (1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα).

Προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η επαγγελματική εξέλιξη έχει θετικό αντίκτυπο στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Μ.Ο.=3,99±1,03). Επίσης, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι η διεύθυνση του σχολείου τους παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για συμπεριληπτική διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς (Μ.Ο.=3,21±1,26), το σχολείο τους παρέχει διαδικτυακούς πόρους για την υποστήριξη της προσπάθειας διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Μ.Ο.=2,89±1,23) και ότι η διεύθυνση του σχολείου τους πραγματοποιεί άτυπες ή επίσημες συζητήσεις για τη συνεκπαίδευση (Μ.Ο.=2,83±1,27).

**Πίνακας 9: Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη**

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Η επαγγελματική εξέλιξη έχει θετικό αντίκτυπο στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.	3,99	1,03
Η διεύθυνση του σχολείου μου παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για συμπεριληπτική διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς.	3,21	1,26
Το σχολείο μου παρέχει διαδικτυακούς πόρους για την υποστήριξη της προσπάθειας διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.	2,89	1,23
Η διεύθυνση του σχολείου μου πραγματοποιεί άτυπες ή επίσημες συζητήσεις για τη συνεκπαίδευση.	2,83	1,27

1:Διαφωνώ απόλυτα, 2:Διαφωνώ μερικώς, 3:Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ, 4:Συμφωνώ μερικώς, 5:Συμφωνώ απόλυτα



**Γράφημα 14: Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη**

### 8.1.7 Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 10 (και το Γράφημα 15) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert 1-5 (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ).

Προκύπτει πως την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό η έλλειψη λειτουργικού Αναλυτικού Προγράμματος Συμπερίληψης (M.O.=3,92±1,00), η ανεπάρκεια χρηματοδότησης (M.O.=3,87±1,15) και υλικών πόρων (διδασκτικό υλικό, τεχνολογικός εξοπλισμός, εγκαταστάσεις) (M.O.=3,75±1,11), ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη (M.O.=3,75±1,15) και η έλλειψη ειδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/τριών στη συμπερίληψη (M.O.=3,74±1,17).

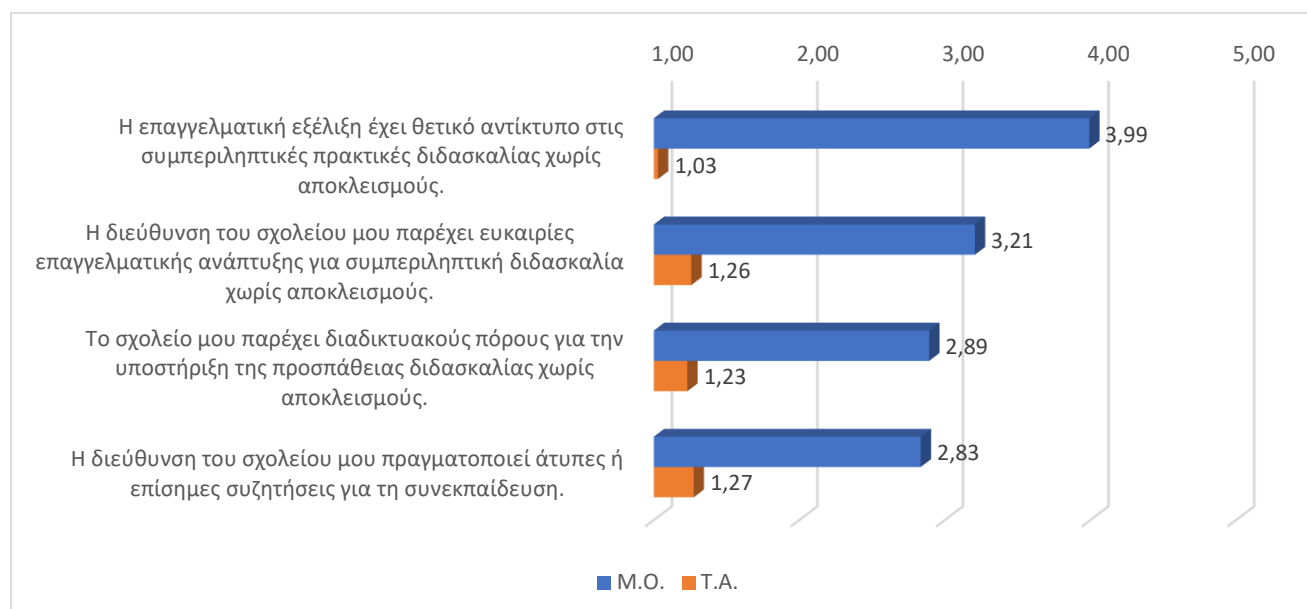
Ακόμη, σε αρκετά έως πολύ μεγάλο βαθμό η εφαρμογή της της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από την ανεπάρκεια αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και του καθολικού σχεδιασμού κατά τη μαθησιακή διαδικασία (M.O.=3,53±1,14), και υποστήριξης από το σχολείο και τους φορείς του (M.O.=3,50±1,16), την έλλειψη εμπειρίας στη συμπερίληψη (M.O.=3,49±1,10) και τις περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου (M.O.=3,41±1,05).

Επίσης, σε αρκετά μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (M.O.=3,38±1,24) και των γονέων-κηδεμόνων (M.O.=3,36±1,16), την ανεπάρκεια χρόνου των εκπαιδευτικών (M.O.=3,35±1,17) και τη μη συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών (M.O.=3,32±1,22). Τέλος, σε αρκετά μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από τον αυξημένο βαθμό εξειδίκευσης και διαφοροποίησης τύπων σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (M.O.=3,08±1,12), τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των Διευθυντών/τριών (M.O.=3,08±1,26) και των μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=3,06±1,19), καθώς και τον φόβο των εκπαιδευτών μην κάνουν κάτι λάθος (M.O.=2,82±1,23).

**Πίνακας 10:** Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Έλλειψη λειτουργικού Αναλυτικού Προγράμματος Συμπερίληψης.	3,92	1,00
Ανεπάρκεια χρηματοδότησης.	3,87	1,15
Ανεπάρκεια υλικών πόρων (διδασκτικό υλικό, τεχνολογικός εξοπλισμός, εγκαταστάσεις).	3,75	1,11
Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη.	3,75	1,15
Έλλειψη ειδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/τριών στη συμπερίληψη.	3,74	1,17
Ανεπάρκεια αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και του καθολικού σχεδιασμού κατά τη μαθησιακή διαδικασία.	3,53	1,14
Ανεπάρκεια υποστήριξης από το σχολείο και τους φορείς του.	3,50	1,16
Έλλειψη εμπειρίας στη συμπερίληψη.	3,49	1,10
Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου.	3,41	1,05
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.	3,38	1,24
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις γονέων- κηδεμόνων.	3,36	1,16
Ανεπάρκεια χρόνου εκπαιδευτικών.	3,35	1,17
Η μη συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών.	3,32	1,22
Αυξημένος βαθμός εξειδίκευσης και διαφοροποίησης τύπων σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.	3,08	1,12
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις Διευθυντών/τριών.	3,08	1,26
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.	3,06	1,19
Φόβος μην κάνω κάτι λάθος.	2,82	1,23

1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ

**Γράφημα 15:** Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

### 8.1.8 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Στον Πίνακα 11 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων όσον αφορά την αναγκαιότητα για επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert 1-5 (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ).

Από τον πίνακα προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θέλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό να επιμορφωθούν για να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες τους (Μ.Ο.=4,09±1,09), να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση στην τάξη

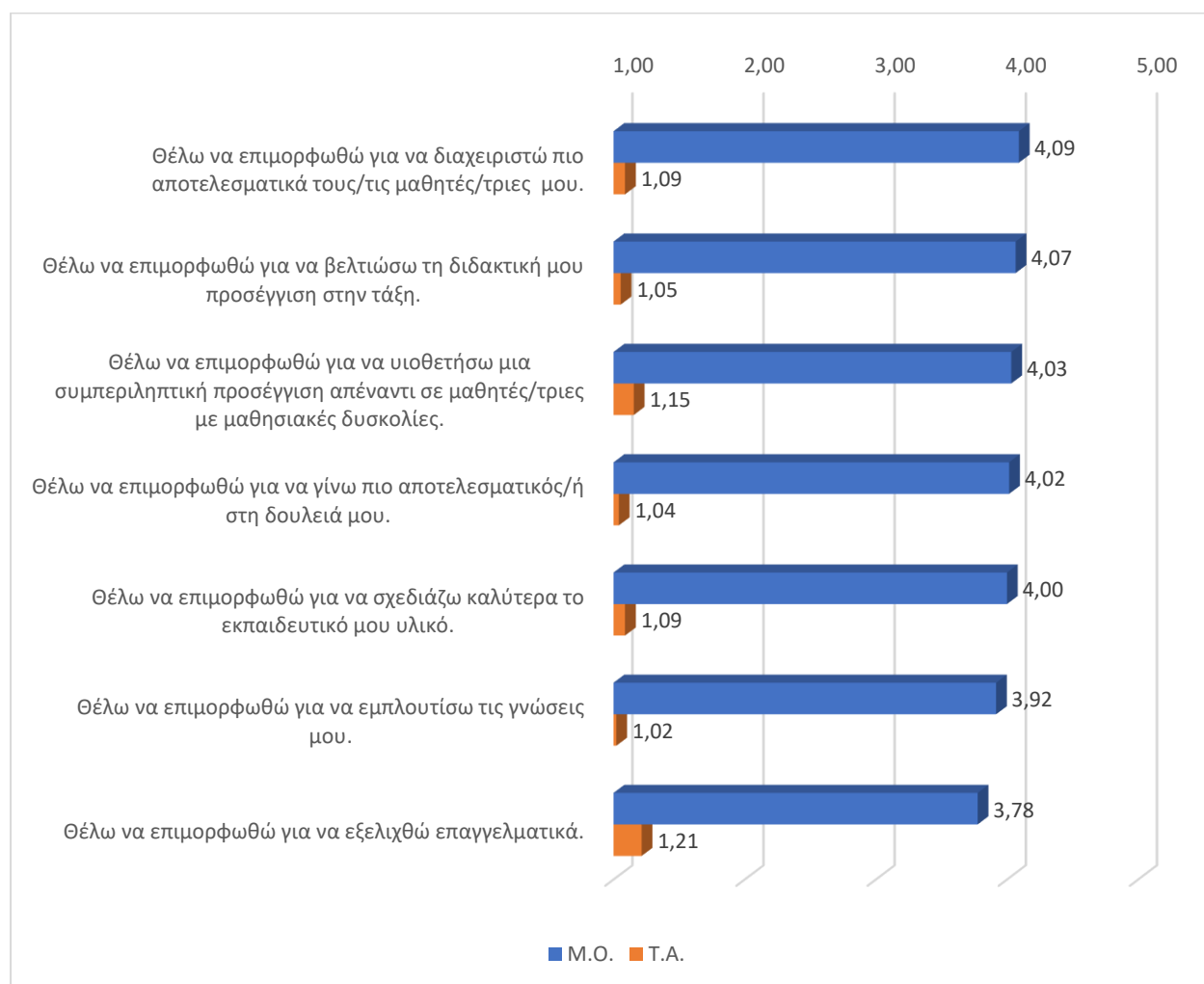
(M.O.=4,07±1,05), να υιοθετήσουν μια συμπεριληπτική προσέγγιση απέναντι σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (M.O.=4,03±1,15) και να γίνουν πιο

αποτελεσματικοί στη δουλειά τους (M.O.=4,02±1,04). Τέλος, θέλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό να επιμορφωθούν για να σχεδιάζουν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους υλικό (M.O.=4,00±1,09), για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (M.O.=3,92±1,02) και να εξελιχθούν επαγγελματικά (M.O.=3,78±1,21).

**Πίνακας 11: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης**

Πρόταση	M.O.	T.A.
Θέλω να επιμορφωθώ για να διαχειριστώ πιο αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες μου.	4,09	1,09
Θέλω να επιμορφωθώ για να βελτιώσω τη διδακτική μου προσέγγιση στην τάξη.	4,07	1,05
Θέλω να επιμορφωθώ για να υιοθετήσω μια συμπεριληπτική προσέγγιση απέναντι σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.	4,03	1,15
Θέλω να επιμορφωθώ για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή στη δουλειά μου.	4,02	1,04
Θέλω να επιμορφωθώ για να σχεδιάζω καλύτερα το εκπαιδευτικό μου υλικό.	4,00	1,09
Θέλω να επιμορφωθώ για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου.	3,92	1,02
Θέλω να επιμορφωθώ για να εξελιχθώ επαγγελματικά.	3,78	1,21

1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Αρκετά, 4:Πολύ, 5:Πάρα πολύ



**Γράφημα 16: Αναγκαιότητα επιμόρφωσης**

## 8.2 Επαγωγική Στατιστική

### 8.2.1 Περιγραφικά στοιχεία και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των παραγόντων, καθώς και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων. Από τα αποτελέσματα του πίνακα φαίνεται πως οι ερωτηθέντες συμφωνούν σε υψηλό βαθμό με τους παράγοντες «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης» [95% δ.ε.=(3,81, 4,16)], «Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» [95% δ.ε.=(3,64, 3,94)] και «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» [95% δ.ε.=(3,46, 3,81)]. Μέτρια προς υψηλά βαθμολογήθηκαν οι «Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» [95% δ.ε.=(3,30, 3,57)] και μέτρια η «Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη» [95% δ.ε.=(3,06, 3,40)] και τα «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» [95% δ.ε.=(2,28, 2,43)].

**Πίνακας 12:** Περιγραφικά στοιχεία παραγόντων

Παράγοντας	Εύρος	M.O.	T.A.	95% δ.ε
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	[1,4]	2,35	0,40	(2,28, 2,43)
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	[1,5]	3,63	0,97	(3,46, 3,81)
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	[1,5]	3,79	0,83	(3,64, 3,94)
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	[1,5]	3,23	0,95	(3,06, 3,40)
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	[1,5]	3,44	0,76	(3,30, 3,57)
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	[1,5]	3,99	0,98	(3,81, 4,16)

### 8.2.2 Έλεγχος κανονικότητας παραγόντων

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας Shapiro-Wilk για όλους τους παράγοντες. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως κανονική κατανομή έχουν οι παράγοντες «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» ( $p=0,105>0,05$ ) και «Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» ( $p=0,095>0,05$ ). Όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ( $p<0,05$ ).

**Πίνακας 13:** Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk

Παράγοντας	Στατιστικό	df	p
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	0,982	121	0,105
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	0,943	121	<0,001
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	0,944	121	<0,001
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	0,976	121	0,027
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	0,981	121	0,095
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	0,888	121	<0,001

### 8.2.3 Συσχετίσεις παραγόντων

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman ή Pearson (ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι κανονικότητας) μεταξύ των παραγόντων.

**Πίνακας 14:** Συσχετίσεις Pearson/Spearman μεταξύ παραγόντων

Παράγοντας	1	2	3	4	5
1.Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	1				
2.Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	rho=-,057	1			
3.Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	rho=-,182*	rho=,569**	1		
4.Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	rho=-,203*	rho=,304**	rho=,478**	1	
5.Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	r=,325**	rho=,270**	rho=,169	rho=,007	1
6.Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	rho=-,021	rho=,349**	rho=,368**	rho=,200*	rho=,451**

\*p<0,05, \*\*p<0,01

### 8.2.4 Συσχέτιση παραγόντων με δημογραφικά χαρακτηριστικά

#### Φύλο

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω όρων στους παράγοντες «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» ( $t(117)=2,333$ ,  $p=0,021<0,05$ ) και «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης» ( $t(117)=-2,6144$ ,  $p=0,010<0,05$ ).

**Πίνακας 15:** Παράγοντες \* Φύλο, independent samples t-test

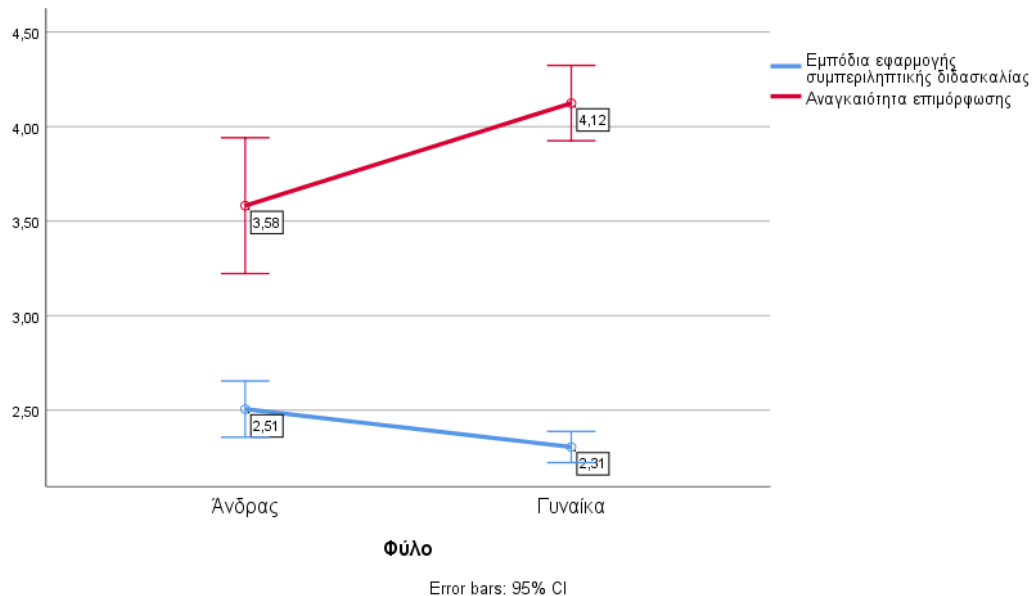
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$t(117) = 2,333$	<b>0,021</b>
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$t(117) = -1,222$	0,224
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$t(117) = -1,741$	0,084
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	$t(117) = -0,823$	0,412
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	$t(117) = 0,574$	0,567
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	$t(117) = -2,614$	<b>0,010</b>

Ιδιαίτερα, για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, από τον Πίνακα 16 (και το Γράφημα 17) αναδεικνύεται ότι:

- Για τον παράγοντα «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας», ο μέσος όρος των ανδρών (M.O.=2,51) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ( $t(117)=2,333$ ,  $p=0,021<0,05$ ) από το μέσο όρο των γυναικών (M.O.=2,31).
- Για τον παράγοντα «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης», ο μέσος όρος των ανδρών (M.O.=3,58) είναι στατιστικά μικρότερος ( $t(117)=-2,6144$ ,  $p=0,010<0,05$ ) από το μέσο όρο των γυναικών (M.O.=4,12).

**Πίνακας 16:** Παράγοντες \* Φύλο, independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	P
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	Ανδρας	28	2,51	2,333	117	<b>0,021</b>
	Γυναίκα	91	2,31			
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	Ανδρας	28	3,58	-2,614	117	<b>0,010</b>
	Γυναίκα	91	4,12			

**Γράφημα 17:** Error bars, Παράγοντες \* Φύλο

### Ηλικία

Στον Πίνακα 17 γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» ( $F(3,117)=2,982$ ,  $p=0,034<0,05$ ) και «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» ( $F(3,117)=4,015$ ,  $p=0,009<0,01$ ), ενώ υπάρχουν και στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων στον παράγοντα «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης» ( $H(3)=8,897$ ,  $p=0,031<0,05$ ).

**Πίνακας 17:** Παράγοντες \* Ηλικία, ANOVA και Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$F(3, 117) = 2,982$	<b>0,034</b>	ANOVA
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$F(3, 117) = 4,015$	<b>0,009</b>	ANOVA
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	$F(3, 117) = 1,316$	0,273	ANOVA
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	$F(3, 117) = 0,463$	0,708	ANOVA
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	$H(3) = 4,662$	0,198	K-W
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	$H(3) = 8,897$	<b>0,031</b>	K-W

Ιδιαίτερα, για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, από τους Πίνακες 18-20 (και το Γράφημα 18) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων ηλικίας 45-54 ετών (Μ.Ο.=2,54) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων ηλικίας έως 34 ετών (Μ.Ο.=2,30) ( $p=0,010$ ) και 55 και άνω (Μ.Ο.=2,21) ( $p=0,013$ ).
- Στον παράγοντα «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων ηλικίας 35-44 ετών (Μ.Ο.=4,09) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων ηλικίας 45-54 ετών (Μ.Ο.=3,40) ( $p=0,030$ ).

**Πίνακας 18:** Παράγοντες \* Ηλικία, ANOVA (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	df1	df2	F	p
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	έως 34 ετών	56	2,30	3	117	2,982	<b>0,034</b>
	35-44 ετών	24	2,37				
	45-54 ετών	27	2,54				
	55 και άνω	14	2,21				
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	έως 34 ετών	56	3,68	3	117	4,015	<b>0,009</b>
	35-44 ετών	24	4,09				
	45-54 ετών	27	3,40				
	55 και άνω	14	3,11				

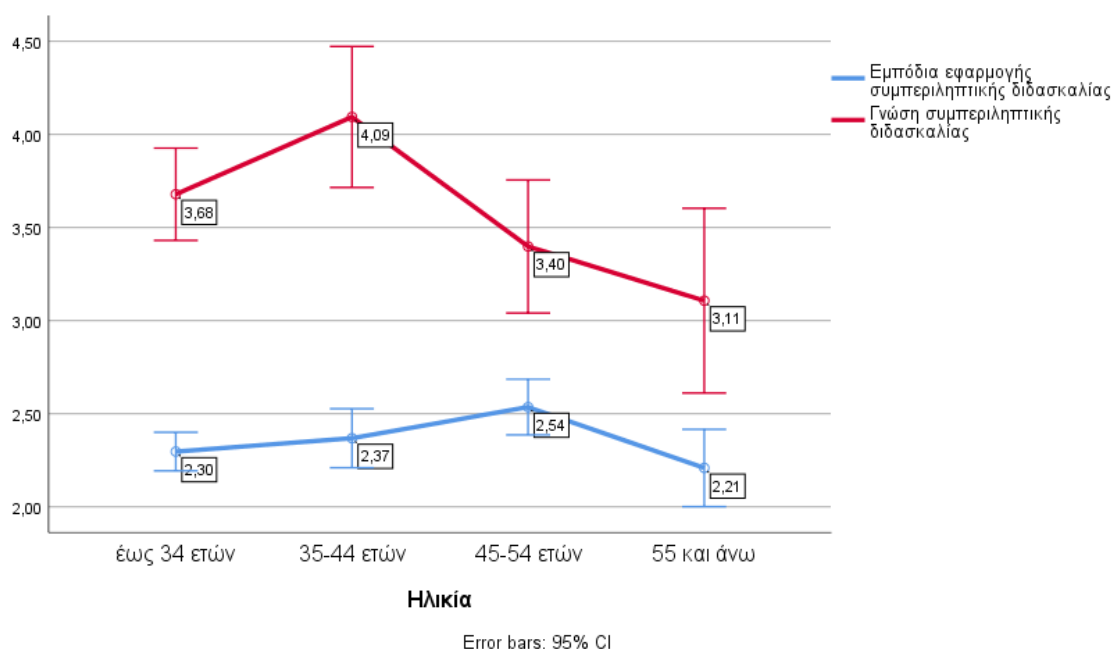
**Πίνακας 19:** «Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Ηλικία, Post-Hoc LSD

Παράγοντας	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	P
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	έως 34 ετών	35-44 ετών	-0,07	0,454
		45-54 ετών	-0,24*	<b>0,010</b>
		55 και άνω	0,09	0,454
	35-44 ετών	έως 34 ετών	0,07	0,454
		45-54 ετών	-0,17	0,132
		55 και άνω	0,16	0,228
	45-54 ετών	έως 34 ετών	0,24*	<b>0,010</b>
		35-44 ετών	0,17	0,132
		55 και άνω	0,33*	<b>0,013</b>
	55 και άνω	έως 34 ετών	-0,09	0,454
		35-44 ετών	-0,16	0,228
		45-54 ετών	-0,33*	<b>0,013</b>



**Πίνακας 20:** «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Ηλικία, Post-Hoc Games-Howell

Παράγοντας	Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	P
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	έως 34 ετών	35-44 ετών	-0,42	0,141
		45-54 ετών	0,28	0,605
		55 και άνω	0,57	0,403
	35-44 ετών	έως 34 ετών	0,42	0,141
		45-54 ετών	0,70*	<b>0,030</b>
		55 και άνω	0,99	0,065
	45-54 ετών	έως 34 ετών	-0,28	0,605
		35-44 ετών	-0,70*	<b>0,030</b>
		55 και άνω	0,29	0,874
	55 και άνω	έως 34 ετών	-0,57	0,403
		35-44 ετών	-0,99	0,065
		45-54 ετών	-0,29	0,874

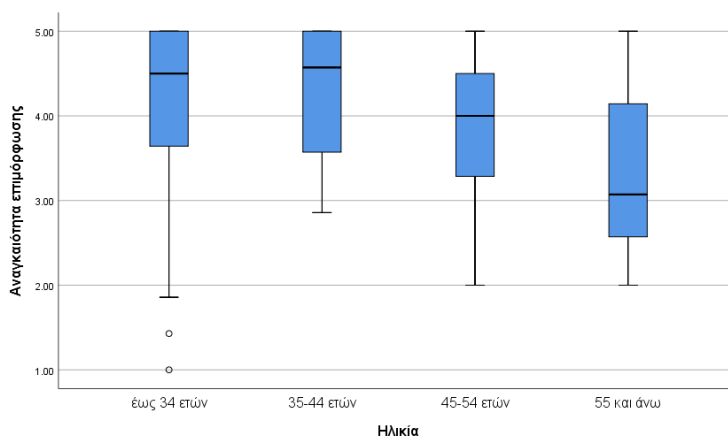


**Γράφημα 18:** Error bars, Παράγοντες \* Ηλικία (στατ. σημαντικά)

Επιπλέον, για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal-Wallis, από τον Πίνακα 21 (Γραφήματα 19) προκύπτει πως για τον παράγοντα «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης», η μέση βαθμίδα των ερωτηθέντων ηλικίας 55 και άνω ετών (M.B.=41,21) είναι στατιστικά μικρότερη από ότι των ερωτηθέντων ηλικίας έως 34 (M.B.=67,13) ( $p=0,013$ ) και 35-44 ετών (M.B.=67,98) ( $p=0,022$ ).

**Πίνακας 21:** Παράγοντες \* Ηλικία, Kruskal-Wallis (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.B.	Df	H	P
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	έως 34 ετών	56	67,13	3	8,897	<b>0,031</b>
	35-44 ετών	24	67,98			
	45-54 ετών	27	52,35			
	55 και άνω	14	41,21			

**Γράφημα 19:** Boxplots, Παράγοντες \* Ηλικία

### Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία

Στον Πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA και Kruskal-Wallis των παραγόντων ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών, αλλά και μέσω των βαθμίδων σε κανένα παράγοντα ( $p \geq 0,137$ ).

**Πίνακας 22:** Παράγοντες \* Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία, ANOVA και Kruskal-Wallis

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	F (4, 116) = 0,823	0,513	ANOVA
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	F (4, 116) = 1,597	0,180	ANOVA
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	H (4) = 3,000	0,558	K-W
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	F (4, 116) = 0,677	0,609	ANOVA
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	F (4, 116) = 1,782	0,137	ANOVA
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	H (4) = 6,842	0,144	K-W

### Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την εκπαίδευση-επιμόρφωση των ερωτηθέντων στην ειδική αγωγή. Από τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» (F (2,118)=3,273,  $p=0,041 < 0,05$ ).

**Πίνακας 23:** Παράγοντες \* Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	P
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	F (2, 118) = 0,720	0,489
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	F (2, 118) = 3,273	<b>0,041</b>
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	F (2, 118) = 1,536	0,219
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	F (2, 118) = 1,084	0,341
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	F (2, 118) = 1,128	0,327
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	F (2, 118) = 1,178	0,312

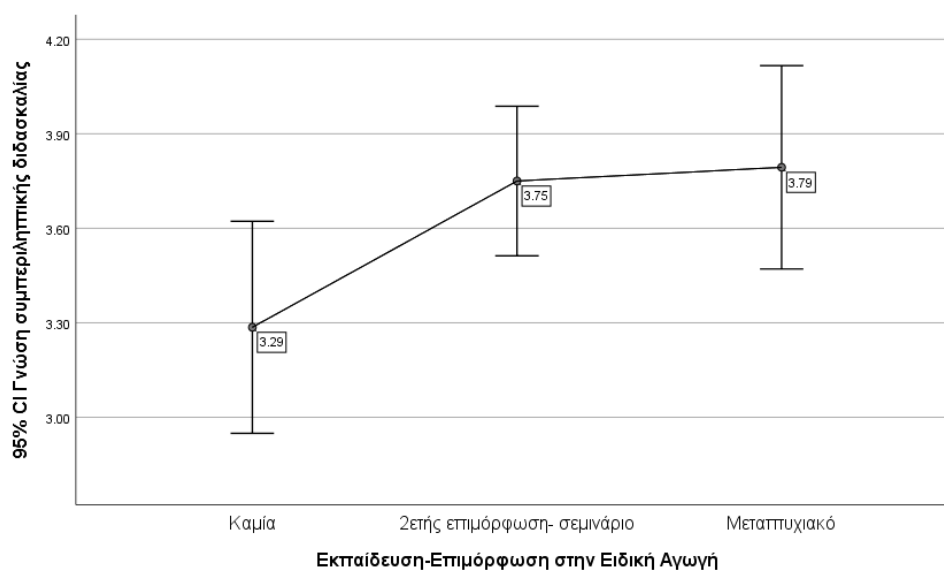
Συγκεκριμένα, για τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, από τους Πίνακες 24-25 (και το Γράφημα 20) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας», ο μέσος όρος των ερωτηθέντων που δεν έχουν καμία εκπαίδευσης ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (M.O.=3,29) είναι στατιστικά μικρότερος (σε σ.σ. 10%) από τον μέσο όρο των ερωτηθέντων που έχουν 2ετή επιμόρφωση-σεμινάριο (M.O.=3,75) ( $p=0,065$ ) και μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (M.O.=3,79) ( $p=0,077$ ).

**Πίνακας 24:** «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ANOVA

Παράγοντας	Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	N	M.O.	df1	df2	F	p
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	Καμία	35	3,29	2	118	3,273	<b>0,041</b>
	2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο	40	3,75				
	Μεταπτυχιακό	46	3,79				

**Πίνακας 25:** «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, Post-Hoc Games-Howell (90% δ.ε.)

Παράγοντας	Επιμόρφωση (I)	Επιμόρφωση (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	Καμία	2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο	-0,46	<b>0,065</b>
		Μεταπτυχιακό	-0,51	<b>0,077</b>
	2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο	Καμία	0,46	<b>0,065</b>
		Μεταπτυχιακό	-0,04	0,974
	Μεταπτυχιακό	Καμία	0,51	<b>0,077</b>
		2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο	0,04	0,974



**Γράφημα 20:** Error bars, «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και Mann-Whitney των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν συμμετάσχει σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας. Από τον πίνακα φαίνεται πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» ( $U=816,5$ ,  $p=0,014<0,05$ ).

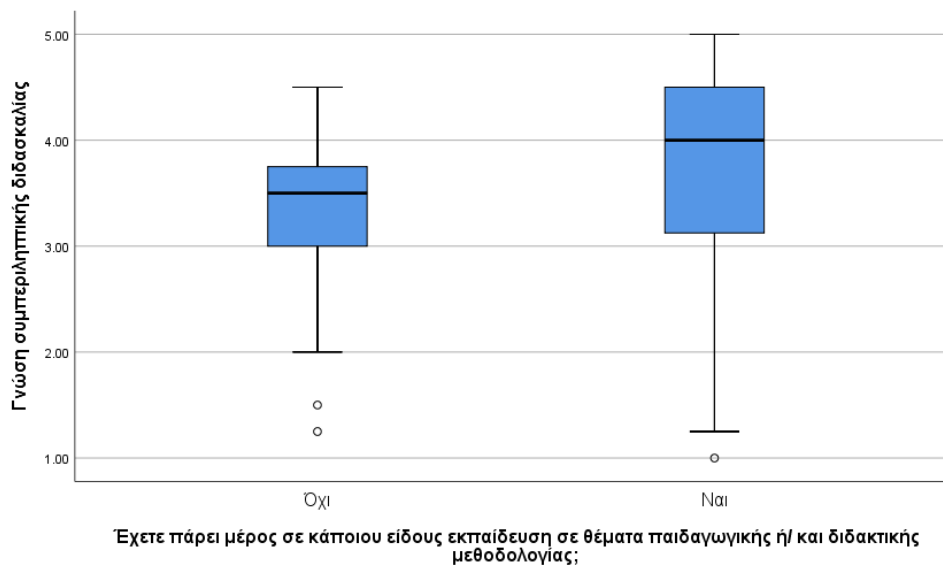
**Πίνακας 26:** Παράγοντες \* Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας, independent samples t-test και Mann-Whitney

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Εμπόδια εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	t (119) = 0,468	0,641	t-test
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	U = 816,5	<b>0,014</b>	M-W
Διδακτικές πρακτικές εφαρμογής συμπεριληπτικής διδασκαλίας	t (119) = -1,235	0,219	t-test
Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη	t (119) = -0,778	0,438	t-test
Παράγοντες επίδρασης στην εφαρμογή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	t (119) = 0,510	0,611	t-test
Αναγκαιότητα επιμόρφωσης	U = 1142	0,708	M-W

Ιδιαίτερα, από τον Πίνακα 27 (και το Γράφημα 21) προκύπτει ότι για τον παράγοντα «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας», η μέση βαθμίδα όσων έχουν συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας (M.B.=64,99) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ( $U=816,5$ ,  $p=0,014<0,05$ ) από τη μέση βαθμίδα όσων δεν έχουν (M.B.=45,66).

**Πίνακας 27:** «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας, Mann-Whitney

Παράγοντας	Συμμετογή	N	M.B.	U	P
Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας	Όχι	25	45,66	816,5	<b>0,014</b>
	Ναι	96	64,99		



**Γράφημα 21:** Boxplots «Γνώση συμπεριληπτικής διδασκαλίας» \* Συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας

## 9. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται γενικότερα στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης και οδηγούν θα έλεγε κανείς στο δρόμο προς την αυτογνωσία. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, καθώς προσφέρει μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων, της συμπεριφοράς, της στάσης και των πρακτικών των συμμετεχόντων στην έρευνα στον χώρο που εργάζονται. Με άλλα λόγια επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή γιατί η έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πιο σύνθετης, λεπτομερούς περιγραφής και κατανόησης του υπό διερεύνηση ζητήματος (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

### **9.1 Σκοπός και στόχοι**

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το ερευνητικό εργαλείο, το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης, ο αναστοχασμός και η εμπλοκή τους σε μια κουλτούρα παρατήρησης διδακτικών συμπεριληπτικών πρακτικών και τεχνικών αλλά και υλικότεχνικής υποδομής στα σχολεία τους.

### **9.2 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Παρακάτω ορίζονται με ακρίβεια τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στοχεύει να απαντήσει η παρούσα έρευνα:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση του χώρου και την οργάνωση του μαθήματος;
- 2) Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπερίληψης;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση και την εφαρμογή των πρακτικών συμπερίληψης; Ποιες είναι;
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κινητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

### **9.3 Η δειγματοληψία**

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν δεκατρείς φιλόλογοι Γυμνασίων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν διάφορες ηλικιακές ομάδες με διαφορετικά προσόντα. Το δείγμα σε μια τέτοια έρευνα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο. Η δειγματοληπτική στρατηγική που εφαρμόστηκε ήταν η βολική δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας. Ονομάζεται έτσι καθώς επιλέγονται περιπτώσεις που είναι άμεσα διαθέσιμες στον ερευνητή και στις οποίες έχει εύκολη πρόσβαση. Η μέθοδος παραγωγής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η παρατήρηση, μέσω των Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης ([βλ. Παράρτημα II](#)).

#### **9.4 Ερευνητικό εργαλείο- μέσο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης, λαμβάνοντας υπόψιν την αξία που έχει η παρατήρηση στην εκπαίδευση ([βλ. Παράρτημα II](#)). Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης αποτελεί μια ευκαιρία ανατροφοδότησης των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων τους, αλλά και ένα είδος αναστοχασμού. Η παρατήρηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο έρευνας. Ο ερευνητής- φιλόλογος μελετά ο ίδιος τη συμπεριφορά του στο φυσικό πλαίσιο που αυτή συμβαίνει. Η έρευνα αυτή εστιάζει το ενδιαφέρον της στην περιγραφή των ίδιων των φιλολόγων και στην κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας (Παπαδοπούλου, 1999). Το υποκείμενο της έρευνας καταγράφει και ερμηνεύει τις σκέψεις του, τους προβληματισμούς του, διάφορες συμπεριφορές του, όπως επίσης και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που εφαρμόζει κατά τη διδασκαλία του. Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης αποτελεί μια τεχνική μέθοδο παραγωγής και συλλογής ποιοτικών δεδομένων, στην έρευνα πεδίου και έχει βιωματικό χαρακτήρα. Επίσης, συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Με τη διαδικασία αυτή αντλούνται χρήσιμες πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την ανάλυση του λόγου επιλεγμένων αλλά χαρακτηριστικών περιπτώσεων.



#### 9.4.1 Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

Λαμβάνοντας υπόψιν την αξία που έχει η παρατήρηση στη γενική αλλά κυρίως στην ειδική αγωγή δημιουργήθηκε ένα άτυπο εργαλείο αξιολόγησης της συμπεριφοράς, το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Το συγκεκριμένο Πρωτόκολλο αποτελεί μια ευκαιρία ανατροφοδότησης των ίδιων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων τους ([βλ. Παράρτημα II](#)). Όσον αφορά τη σύνταξή του, ο ερευνητής έχει επεξεργαστεί τις κατηγορίες και τα σημεία συμπεριφοράς που θα παρατηρηθούν. Οι κατηγορίες αυτές συμπεριλαμβάνονται στο Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης, γνωστές κι ως Κλείδες Παρατήρησης, στο οποίο καταγράφονται οι παρατηρήσεις του ερευνητή. Κατά τη συγγραφή του συγκεκριμένου Φύλλου Αυτοπαρατήρησης, έχουν μελετηθεί ορισμένα σταθμισμένα εργαλεία, έχουν τροποποιηθεί και προσαρμοστεί στα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης μοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή στους εκπαιδευτικούς- φιλολόγους Γυμνασίων, αφού προηγήθηκε η επικοινωνία μαζί τους ([βλ. Παράρτημα II](#)). Κατά την αρχική επικοινωνία με τους φιλολόγους συζητήθηκε το ζήτημα της ανωνυμίας. Δόθηκαν εγγυήσεις για τον τρόπο χρήσης των πληροφοριών που θα δώσουν οι ερωτώμενοι. Απαραίτητη ήταν η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των ερωτώμενων, ώστε να τους ωθήσει στην αποκάλυψη περισσότερων πληροφοριών, όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις εμπειρίες τους.

Στην πρώτη σελίδα του Πρωτοκόλλου βρίσκεται το έντυπο συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα για τη συμπεριληπτική διδασκαλία και μάθηση ([βλ. Παράρτημα II](#)). Ακόμη, επισημαίνεται και ο χρόνος που χρειάζεται κανείς για τη συμπλήρωσή του (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Το εργαλείο αυτό έρευνας αποτελείται από το πρώτο Παράρτημα με τις δημογραφικές ερωτήσεις- γενικές πληροφορίες των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικία, στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία, στην εκπαίδευση- επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή αλλά και σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Το δεύτερο με τη σειρά Παράρτημα αποτελείται από το έντυπο αυτοπαρατήρησης, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία που αφορούν την ημερομηνία παρατήρησης, το μάθημα που παρατήρησαν, το χρονικό διάστημα που διδάσκουν το μάθημα αυτό, τον

αριθμό των μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα, όπως επίσης και τον αριθμό των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα, την καταλληλότητα ή όχι του χώρου διδασκαλίας και της υλικοτεχνικής υποδομής της αίθουσας, τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου σημερινού μαθήματος και τέλος, για τις ανησυχίες τους για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του μαθήματος αυτού τη συγκεκριμένη ημέρα. Ακολουθούν εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ωστόσο, παρέχεται η ευκαιρία στους ερωτώμενους για διευκρίνιση των απαντήσεών τους. Στο τέλος του Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Brinkmann & Kvale, 2015) ([βλ. Παράρτημα II](#)).

Αναλυτικότερα, η πρώτη ερώτηση αφορά τον καλό προγραμματισμό και τη δομή του συγκεκριμένου μαθήματος παρατήρησης. Η επόμενη αναφέρεται στο αν οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι και αν έγιναν προσπάθειες να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους. Η αμέσως επόμενη αναφέρεται στην καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για το επίπεδο των μαθητών/τριών τους. Άλλη ερώτηση αφορά την ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στην εφαρμογή ή όχι πρακτικών συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, στην αναφορά ποιων και στον τρόπο εφαρμογή τους. Ακόμη υπάρχει ερώτηση που αναφέρεται στο γεγονός αν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες, στις ευκαιρίες που δίνονται ή όχι στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη, στη χρήση ή μη υποστηρικτικών τεχνολογικών κι αν ναι με ποιόν τρόπο, όπως επίσης και στο αν προσαρμόζεται η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας. Με τη σειρά της, η μια ερώτηση ανοικτού τύπου αφορά τις πτυχές του μαθήματος που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι τα δυνατά σημεία, που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η επόμενη ερώτηση αφορά τις στρατηγικές και τους πόρους διδασκαλίας που θα πρότειναν για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος (Brinkmann & Kvale, 2015) ([βλ. Παράρτημα II](#)).

## 9.4.2 Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων

Η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα ξεκίνησε με την προσεκτική μελέτη των δεδομένων όλων των Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης (Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Τα βασικότερα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την ανάλυση αυτή είναι η εξοικείωση με τα δεδομένα, η κωδικοποίησή τους, η ομαδοποίηση τους σε θεματικούς άξονες βάσει των κοινών τους στοιχείων, η επανεξέταση των θεμάτων, ο ορισμός και η ονομασία των θεμάτων και τέλος η έκθεση των δεδομένων και η συγγραφή των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2006).

## 9.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία έρευνας

Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης ([βλ. Παράρτημα II](#)) καλύπτει σε βάθος τα στοιχεία του φαινομένου το οποίο μελετά. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η εγκυρότητα του περιεχομένου του (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Επίσης, το συνοδευτικό σημείωμα του Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης είχε σκοπό την ενίσχυση της αξιοπιστίας του, καθώς ενημέρωνε τους ερωτώμενους για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας. Η διαβεβαίωση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας ήταν ένας ακόμη παράγοντας εξασφάλισης της αξιοπιστίας της έρευνας. Για το λόγο αυτό θεωρείται πως όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ειλικρίνεια, τόσο στις ερωτήσεις ανοικτού όσο και στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

## 10. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 10.1 Περιγραφική Στατιστική

Το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης μοιράστηκε στα μέσα Νοεμβρίου του 2022 σε δεκαπέντε φιλόλογους Γυμνασίων σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Ωστόσο, εξ' αυτών οι δεκατρείς συμπλήρωσαν το Πρωτόκολλο. Συγκεκριμένα μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας, εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, σε άτομα με διαφορετική ή καθόλου εκπαίδευση- επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, με εκπαίδευση ή χωρίς σε θέματα παιδαγωγικής/ και διδακτικής μεθοδολογίας, σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικά φιλολογικά μαθήματα όλων των τάξεων του Γυμνασίου.

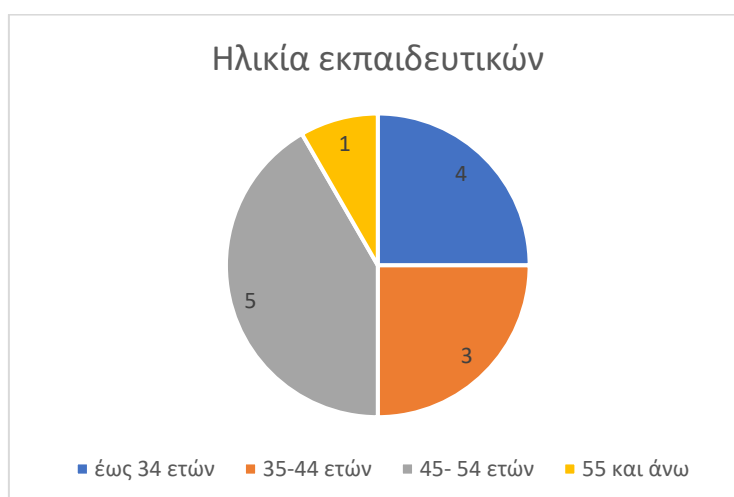
- Η πλειονότητα των ερωτώμενων φιλόλογων ήταν γυναίκες, συγκεκριμένα οι δέκα από τους δεκατρείς, ενώ μόλις οι τρεις ήταν άνδρες.

**Γράφημα 22:** Φύλο εκπαιδευτικών



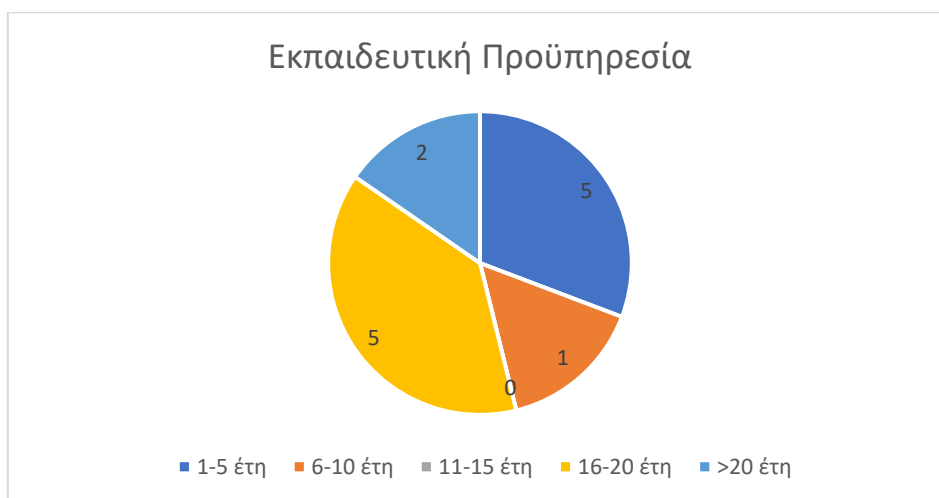
- Τέσσερις από τους/τις ερωτώμενους/μενες ήταν ηλικίας έως 34 ετών, άλλοι/ες τρεις ηλικίας 35-44 ετών, πέντε εκπαιδευτικοί ηλικίας 45-54 ετών και τέλος, μόνο μία εκπαιδευτικός δήλωσε ηλικία 55 και άνω.

**Γράφημα 23:** Ηλικία εκπαιδευτικών



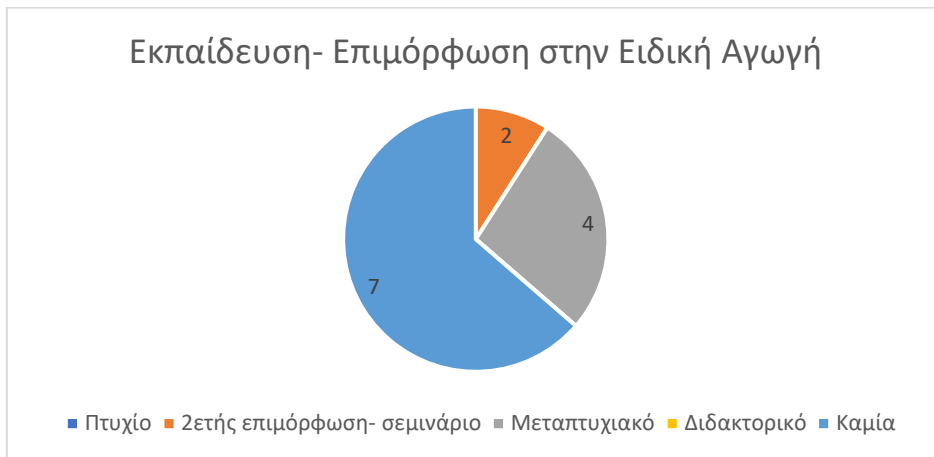
- Πέντε ερωτώμενοι/νες δήλωσαν ότι έχουν 1-5 έτη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ένας από τους εκπαιδευτικούς έχει 6-10 έτη, οι πέντε 16-20 έτη και οι δύο είχαν συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία >20 έτη.

**Γράφημα 24:** Εκπαιδευτική προϋπηρεσία



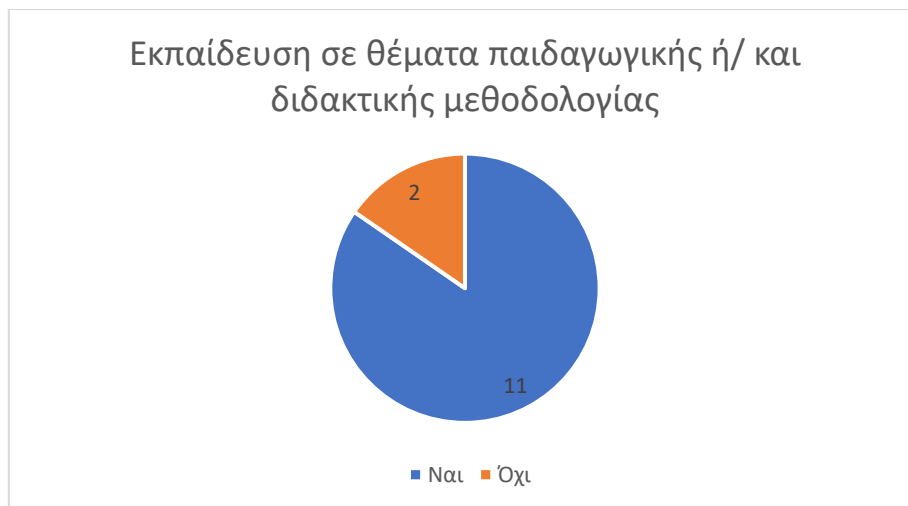
- Επίσης, όσον αφορά την εκπαίδευση- επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, τέσσερις από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι έχουν Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, επτά ότι δεν έχουν καμία σχέση με την ειδική αγωγή, δύο ότι έχουν διετή επιμόρφωση- σεμινάριο στην ειδική αγωγή.

**Γράφημα 25:** Εκπαίδευση- Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή



- Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα οι έντεκα δήλωσαν ότι έχουν κάποια εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ οι δύο δεν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση ([βλ. Παράρτημα II](#)).

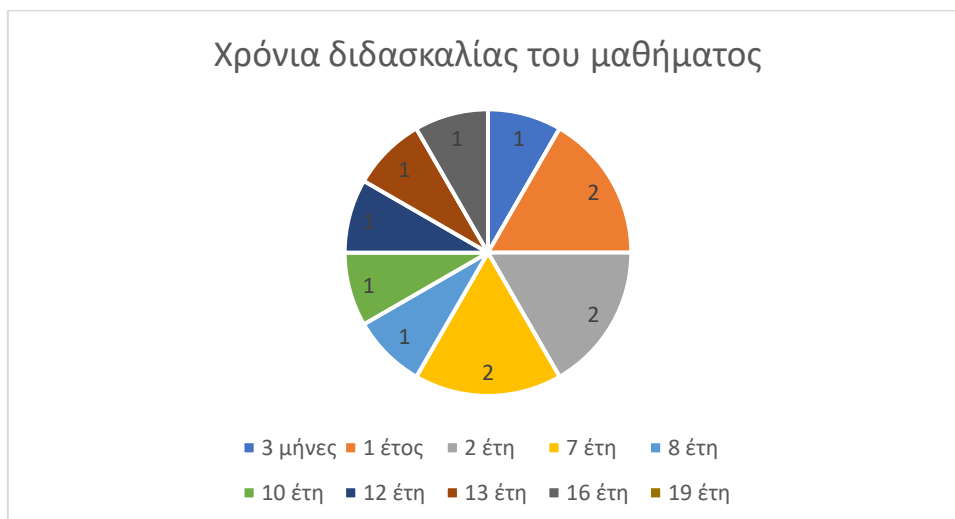
**Γράφημα 26:** Εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας



- Όσον αφορά τα χρόνια που διδάσκουν οι φιλόλογοι το μάθημα που ο καθένας επέλεξε να παρατηρήσει, ένας από αυτούς απάντησε πως διδάσκει για πρώτη φορά το συγκεκριμένο μάθημα και συγκεκριμένα μόλις τρεις μήνες, οι δύο απάντησαν πως το διδάσκουν 1 μόλις χρόνο, άλλοι δύο 2 χρόνια και ακόμη δύο 7 χρόνια. Επίσης, ένας φιλόλογος απάντησε πως διδάσκει 8 χρόνια το μάθημα, ένας 10 χρόνια, ένας 12 χρόνια, ένας 13

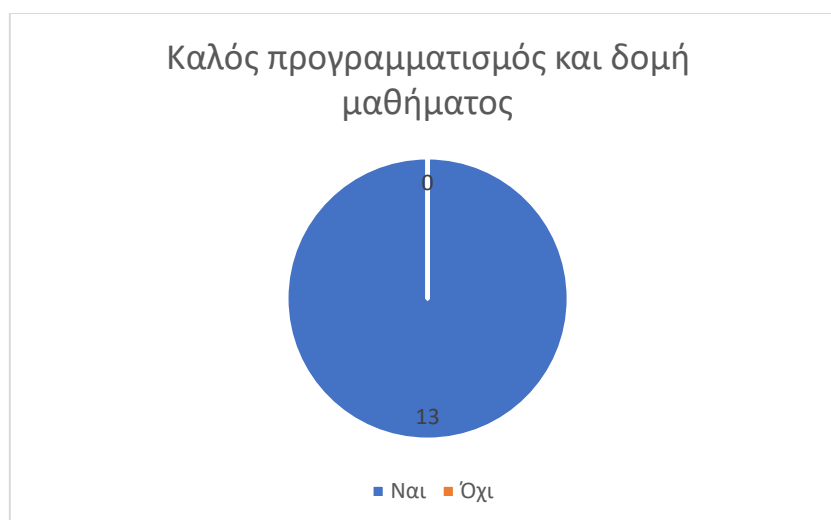
χρόνια, ένας 16 χρόνια και τέλος ένας άλλος με τα περισσότερα χρόνια, 19 στο σύνολο.

**Γράφημα 27:** Χρόνια διδασκαλίας μαθήματος



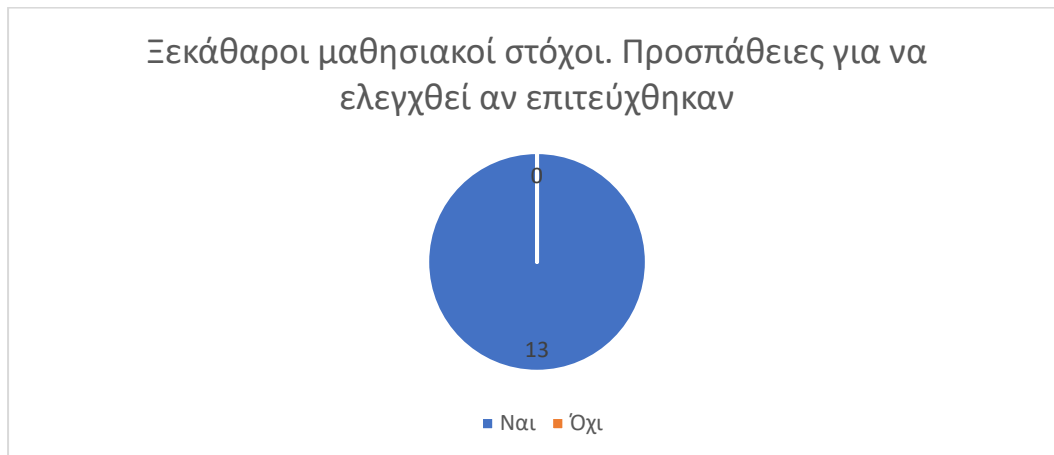
- Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση, όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες φιλόλογοι, δεκατρείς στον αριθμό, θεωρούν πως το μάθημά τους είναι καλά προγραμματισμένο και δομημένο.

**Γράφημα 28:** Προγραμματισμός και δομή μαθήματος



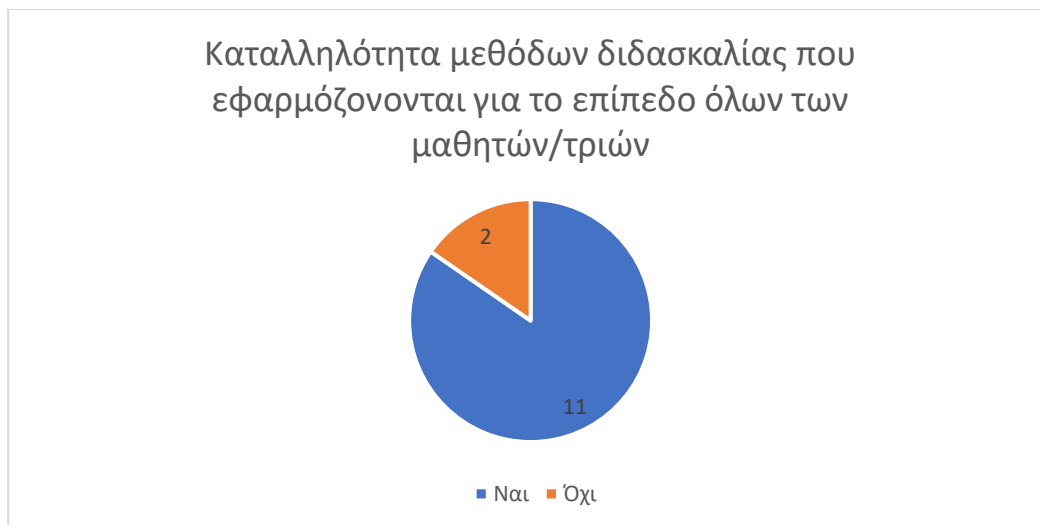
- Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες φιλόλογοι, δεκατρείς στον αριθμό, θεωρούν πως οι μαθησιακοί στόχοι του μαθήματός τους είναι ξεκάθαροι, πως έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι αυτοί και διευκρίνισαν τον τρόπο που αυτό έγινε.

**Γράφημα 29:** Μαθησιακοί στόχοι- προσπάθειες ελέγχου



- Η πλειονότητα των ερωτώμενων φιλολόγων θεωρούν πως οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν είναι κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών τους. Συγκεκριμένα, οι έντεκα συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση, ενώ μόνο δύο από αυτούς απάντησαν αρνητικά.

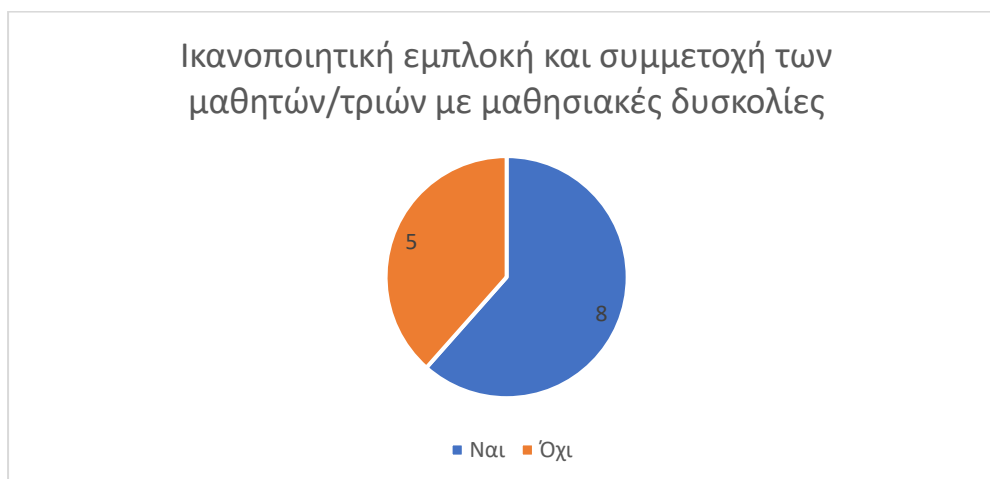
**Γράφημα 30:** Καταλληλότητα μεθόδων διδασκαλίας



- Πάνω από τους μισούς και συγκεκριμένα οι οκτώ από τους/τις δεκατρείς φιλολόγους θεωρούν πως υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι άλλοι πέντε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

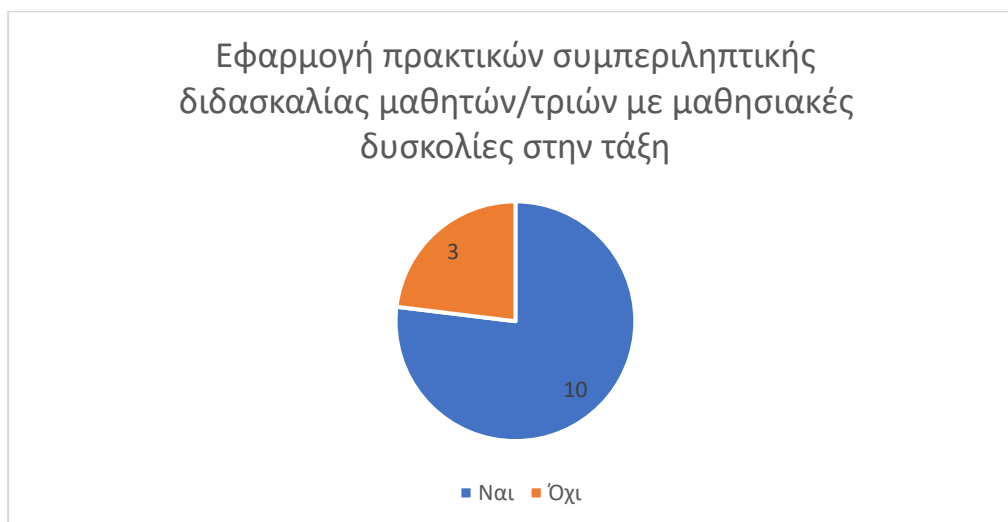


**Γράφημα 31:** Εμπλοκή και συμμετοχή μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες



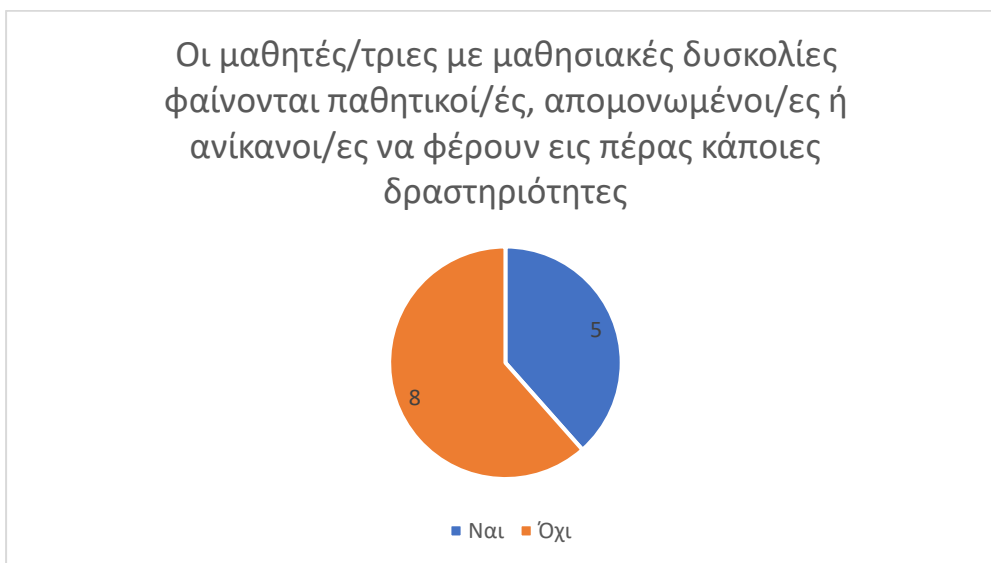
- Η πλειονότητα των ερωτώμενων, συγκεκριμένα δέκα στους/στις δεκατρείς ερωτώμενους/νες δήλωσαν πως εφαρμόζονται πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη και εν συνεχεία διευκρίνισαν ποιες και με ποιον τρόπο. Ενώ μόλις οι τρεις απάντησαν αρνητικά.

**Γράφημα 32:** Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής διδασκαλίας



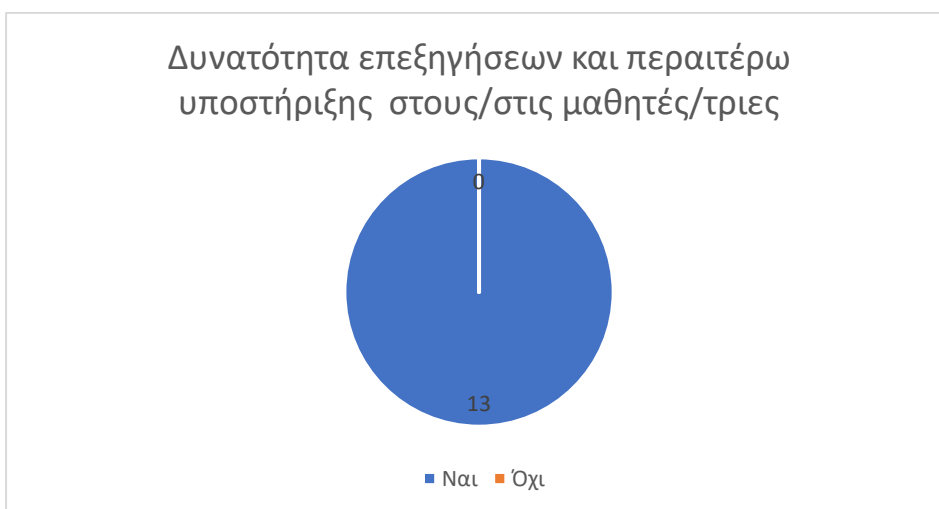
- Οι πέντε από τους/τις δεκατρείς ερωτώμενους/ες δήλωσαν πως οι μαθητές/τριες τους με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες, ενώ οι άλλοι οκτώ διαφωνούν με τη δήλωση αυτή.

**Γράφημα 33:** Η στάση των μαθητών/τριών στο μάθημα



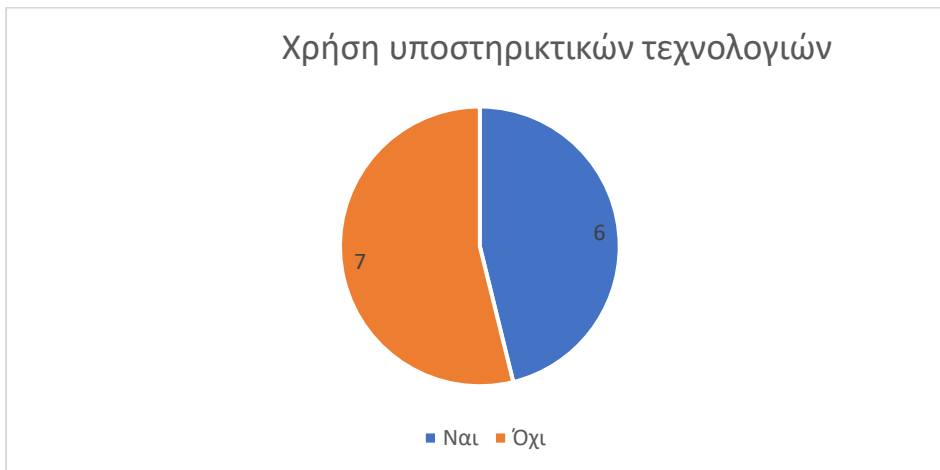
- Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες φιλόλογοι, δεκατρείς στον αριθμό, δήλωσαν πως δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη.

**Γράφημα 34:** Δυνατότητα επεξήγησης και υποστήριξης



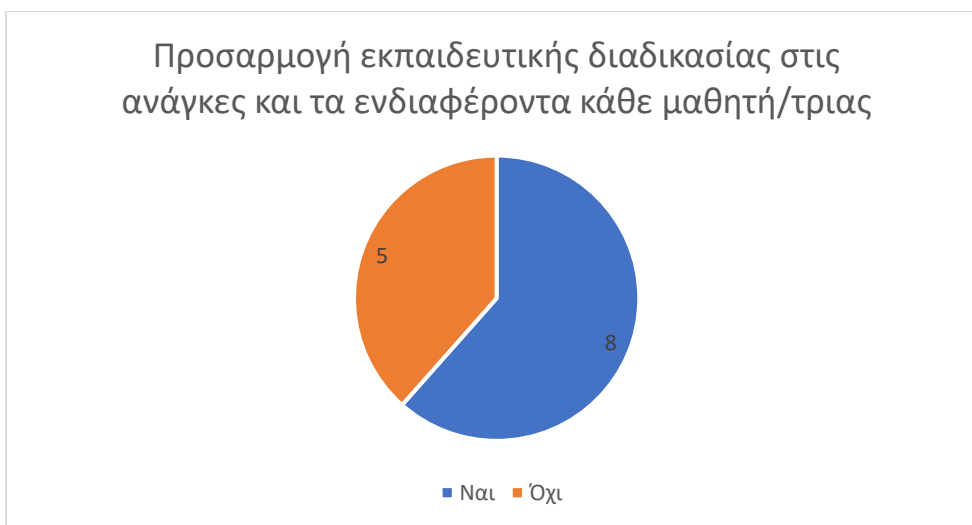
- Οι έξι από τους/τις ερωτώμενους/ες φιλόλογους δήλωσαν πως κάνουν χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών και σχολίασαν με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτό ενώ οι άλλοι επτά δήλωσαν πως αδυνατούν να κάνουν χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών στο μάθημά τους.

**Γράφημα 35:** Χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών



- Η πλειονότητα των ερωτώμενων φιλολόγων θεωρούν πως η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας. Συγκεκριμένα, οι οκτώ από τους δεκατρείς φιλολόγους απάντησαν θετικά, ενώ οι υπόλοιποι πέντε αρνητικά.

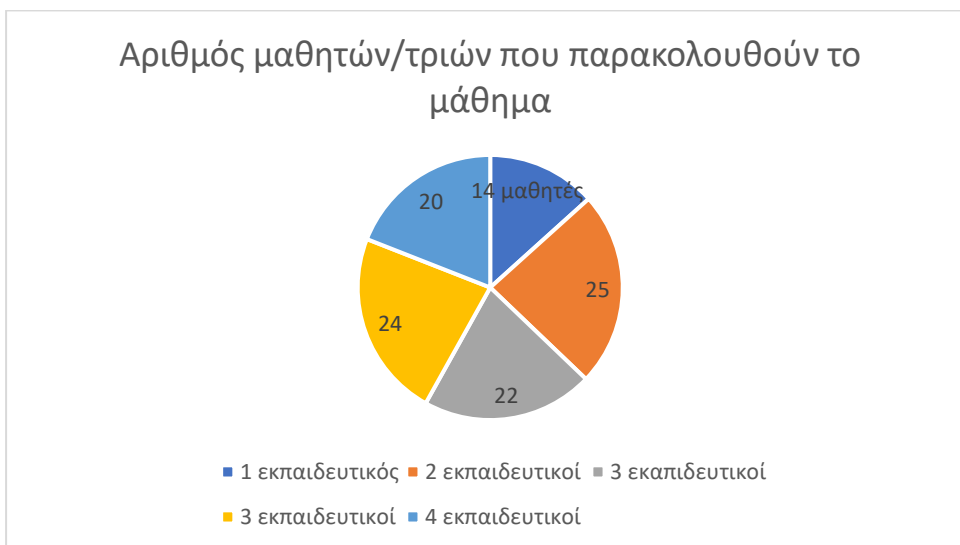
**Γράφημα 36:** Προσαρμογή μαθήματος στις ανάγκες όλων



- Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι παρατηρήσεις που περιλαμβάνουν τα Πρωτόκολλα Αυτοπαρατήρησης πραγματοποιήθηκαν το μήνα Νοέμβριο.
- Επίσης, κατά τη μελέτη των Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης παρατηρήθηκε πως τα τμήματα αποτελούνταν από μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών. Ένας μόνο εκπαιδευτικός είχε τμήμα 14 μαθητών/τριών, ενώ το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο τμήμα ήταν των 20 μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, τέσσερις

εκπαιδευτικοί έχουν τμήματα των 20 ατόμων, τρεις εκπαιδευτικοί τμήμα με 22 μαθητές/τριες, άλλοι τρεις με 24 μαθητές/ες και τέλος, δύο εκπαιδευτικοί με 25 μαθητές/τριες.

**Γράφημα 37:** Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα

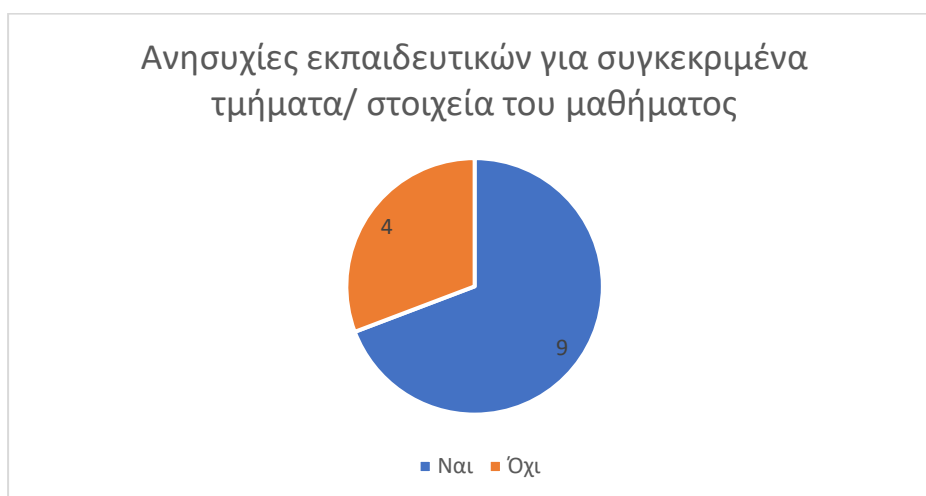


- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα έξι, δήλωσαν ότι έχουν τρεις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη που παρατήρησαν. Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως έχουν 2 μαθητές/τριες στην τάξη τους με μαθησιακές δυσκολίες, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι έχει τέσσερις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως ένας εκπαιδευτικός σημειώνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του συγκεκριμένα πέντε, όπως επίσης κι άλλος ένας εκπαιδευτικός ο οποίος ανέφερε πως δεν έχει κανέναν μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη που περιέγραψε.
- Τα μαθήματα κατά τα οποία έγινε η παρατήρηση ήταν διάφορα φιλολογικά μαθήματα και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, όπως το μάθημα των Αρχαίων από Μετάφραση- Ιλιάδα της Β΄ Γυμνασίου, στα Αρχαία Ελληνικά της Β΄ Γυμνασίου, στα Αρχαία Ελληνικά Α΄, στην Αρχαία Ιστορία Α΄, στα Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση- Ομηρικά Έπη-Οδύσσεια, στην Ιστορία Β΄, στην Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄, στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄, στη Νεοελληνική Γλώσσα Α΄, στην Ιστορία Γ΄, Κείμενα Νεοελληνικής

Λογοτεχνίας Β'. Δύο από τους εκπαιδευτικούς περιέγραψαν το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Β' και της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α'.

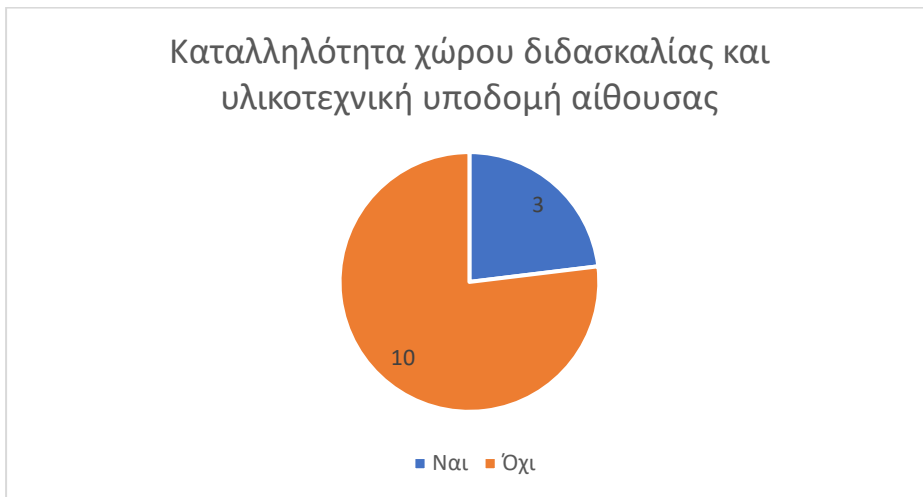
- Όσον αφορά το ερώτημα για τις ανησυχίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του συγκεκριμένου μαθήματος, εννέα στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς απάντησαν Ναι, λόγω έλλειψης χρόνου, λόγω έλλειψης κατανόησης, λόγω καινούργιων εννοιών, λόγω μεγάλης ύλης, λίγων διδακτικών ωρών, λόγω αναλφαβητισμού πολλών παιδιών για ιστορικά γεγονότα, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις απάντησαν Όχι.

**Γράφημα 38:** Ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το μάθημα



- Όσον αφορά το ερώτημα που αφορά την καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας και την υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας, δέκα από τους εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά, ενώ μόνο τρεις από αυτούς απάντησαν θετικά. Όσοι απάντησαν όχι δικαιολόγησαν την απάντησή τους λόγω ανεπάρκειας ή απουσίας διαδραστικού πίνακα, ηλεκτρονικού υπολογιστή, προτζέκτορα και γενικότερα υλικοτεχνικής υποδομής.

**Γράφημα 39:** Καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας- υλικοτεχνική υποδομή



## 10.2 Κωδικοποίηση στοιχείων

Για την παρουσίαση όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών του θέματος, δημιουργήθηκε το ακόλουθο Επαγωγικό Σύστημα Κατηγοριών:

**Πίνακας 28:** Κωδικοποίηση στοιχείων συμμετεχόντων στην Αυτοπαρατήρηση

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Προϋπηρεσία	Ειδικότητα στην ειδική αγωγή	Εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής/ διδακτικής μεθοδολογίας	Αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη	Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες	Μάθημα	Έτη διδασκαλίας μαθήματος	Καταλληλότητα χώρου	Ανησυχίες για το μάθημα
1 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	έως 34	1-5	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	24	3	Ιλιάδα Β΄	1	ΟΧΙ	ΟΧΙ
2 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	έως 34	1-5	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	24	0	Αρχαία Β΄	2	ΟΧΙ	ΝΑΙ
3 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	45-54	16-20	Καμία	ΝΑΙ	22	3	Αρχαία Α΄	8	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	55 και άνω	>20	Καμία	ΟΧΙ	22	2	Ιστορία Α΄	10	ΟΧΙ	ΝΑΙ
5 <sup>ο</sup> ΠΑ	Άνδρας	35-44	6-10	Μεταπτυχιακό	ΝΑΙ	20	2	Οδύσσεια Α΄	7	ΟΧΙ	ΝΑΙ
6 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	45-54	16-20	Καμία	ΝΑΙ	25	5	Ιστορία Β΄	7	ΝΑΙ	ΝΑΙ
7 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	35-44	16-20	Καμία	ΝΑΙ	14	2	Λογοτεχνία Γ΄	13	ΟΧΙ	ΝΑΙ
8 <sup>ο</sup> ΠΑ	Άνδρας	35-44	1-5	Καμία	ΝΑΙ	22	3	Λογοτεχνία Α΄	2	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9 <sup>ο</sup> ΠΑ	Άνδρας	έως 34	1-5	Σεμινάριο	ΝΑΙ	24	3	Γλώσσα Α΄	3μήνες	ΟΧΙ	ΟΧΙ
10 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	45-54	16-20	Μεταπτυχιακό	ΟΧΙ	20	3	Αρχαία Β΄	16	ΟΧΙ	ΝΑΙ
11 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	45-54	>20	Σεμινάριο	ΝΑΙ	25	4	Ιστορία Γ΄	12	ΟΧΙ	ΝΑΙ
12 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	έως 34	1-5	Καμία	ΝΑΙ	20	2	Γλώσσα Α΄	1	ΟΧΙ	ΝΑΙ
13 <sup>ο</sup> ΠΑ	Γυναίκα	45-54	16-20	Καμία	ΝΑΙ	20	3	Λογοτεχνία Β΄	19	ΟΧΙ	ΝΑΙ

	<u>Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης</u>		
<u>Θεματικοί Άξονες</u>			<u>Ερωτήσεις Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης</u>
Προφίλ εκπαιδευτικών			1. Φύλο  2. Ηλικία  3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία  4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή  5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας;  6. Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα;  7. Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα;
Τα δυνατά σημεία του μαθήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ο διάλογος</li> <li>• η αναπαράσταση σκηνών</li> <li>• η δραματοποίηση του μαθήματος</li> <li>• η διαδραστικότητα</li> <li>• τα παιχνίδια ρόλων</li> <li>• ο μικρός αριθμός μαθητών</li> <li>• η συχνή επανάληψη</li> <li>• η καλλιέργεια και η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών</li> <li>• η παροχή πολλών ευκαιριών επιτυχίας, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης</li> <li>• η διαμόρφωση ήρεμου κλίματος και συναισθημάτων ασφάλειας</li> <li>• ο χαρακτήρας του μαθήματος που προάγει τη συνεργασία, την κοινωνική αλληλεπίδραση, το χωρισμό σε ομάδες</li> <li>• οι πλαγιότιτλοι στο κείμενο</li> <li>• ο σχολιασμός των εικόνων, των παράλληλων κειμένων, τα θέματα προς συζήτηση</li> <li>• η επεξήγηση όρων και άγνωστων λέξεων κάτω από το κείμενο</li> <li>• η δυνατότητα για περαιτέρω έρευνα με τη χρήση της τεχνολογίας (εποπτικά μέσα, διαδικτυακή έρευνα)</li> <li>• η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών</li> <li>• η μορφή των ερωτήσεων (κλειστού/ανοικτού τύπου)</li> <li>• η σύνδεση του μαθήματος με άλλα αντικείμενα (καλλιτεχνικά, μουσική, ιστορία τέχνης, λογοτεχνία, φυσικές επιστήμες)</li> <li>• η δυνατότητα συμμετοχής τους σε θέματα πολιτιστικά, τοπικής ιστορίας)</li> <li>• η πολυτροπική προσέγγιση κειμένων με τη χρήση</li> </ul>		1. Ποιές πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;



	<p>φωτογραφιών και ήχου, παράλληλα με τη χρήση του λεκτικού κειμένου</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• η φύση του μαθήματος που είναι ανοικτό σε αναλύσεις</li> <li>• η παροχή δυνατότητας τοποθέτησης, συσχετισμών με τη δική τους εμπειρία</li> <li>• η χρήση της γλώσσας ως κοινωνικού προϊόντος και φορέα ιδεών</li> <li>• η μετάδοση γλωσσικών μηνυμάτων</li> <li>• ο εμπλουτισμός του γλωσσικού τους κώδικα</li> <li>• η άνεση και η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους</li> <li>• η επιλογή κειμένων με δυνατό περιεχόμενο – νόημα – μήνυμα, επίκαιρων ή ενταγμένων στα γενικά ενδιαφέροντα των παιδιών</li> </ul>		
<p>Στρατηγικές και πόροι διδασκαλίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ανάγνωση παράλληλων κειμένων</li> <li>• χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο- εικόνες- τραγούδια- μουσική)</li> <li>• ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγηση μαθητών από συμμαθητές τους</li> <li>• δίκτυα συνεργασίας μαθητών</li> <li>• μαθητοκεντρική διδασκαλία</li> <li>• μικρότερη ύλη</li> <li>• διδακτικές- εκπαιδευτικές επισκέψεις</li> <li>• εργαστήρια</li> <li>• αξιοποίηση καταστάσεων από την καθημερινότητά τους</li> <li>• παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση</li> <li>• δραστηριότητες με τη μέθοδο σχεδίων δράσης (project)</li> <li>• θεατρικά παιχνίδια</li> <li>• εφαρμογή Τ.Π.Ε. και εποπτικά μέσα</li> <li>• διαδραστικός πίνακας, comics, γελοιογραφίες, ψηφιακή αφήγηση, quiz, παρουσιάσεις, άλλες διαδικτυακές εφαρμογές</li> <li>• συνεργασία με γονείς</li> <li>• συμμετοχή σε προγράμματα (πολιτιστικά, τοπικής ιστορίας)</li> <li>• κριτική προσέγγιση όχι αποστήθιση του μαθήματος</li> <li>• σύνδεση μαθήματος με άλλα αντικείμενα</li> <li>• δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σχετικές με το μάθημα</li> <li>• συνδιδασκαλία εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής</li> <li>• διαφοροποιημένη διδασκαλία- διαφορετικά φύλλα εργασίας</li> <li>• διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης</li> <li>• χρήση ποικιλίας πηγών μάθησης</li> </ul>		<p>1.Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτεινότε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ανάγκη επιμορφώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών</li> <li>• ανάγκη για υλικοτεχνικές υποδομές</li> <li>• κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου της σχολικής τάξης</li> <li>• μειωμένος αριθμός μαθητών</li> </ul>		
<b>Θεματικοί Άξονες:</b>	<b><u>ΝΑΙ</u></b>	<b><u>ΟΧΙ</u></b>	<b><u>Ερωτήσεις</u></b> <b><u>Πρωτοκόλλου</u></b> <b><u>Αυτοπαρατήρησης</u></b>
Προγραμματισμός και δομή μαθήματος	<ul style="list-style-type: none"> <li>• κατάλληλα δομημένο και προγραμματισμένο το μάθημα</li> <li>• σαφείς οι στόχοι</li> <li>• διατυπωμένοι σε έντυπο</li> <li>• μεγάλη προσπάθεια για την οργάνωσή του</li> <li>• δεν παραλείπεται κάτι</li> <li>• καλή οργάνωση λόγω μεγάλης εμπειρίας</li> <li>• φυλλάδιο με προτάσεις που θα αποτελέσουν τα παραδείγματα</li> <li>• λαμβάνονται υπόψιν τα σχόλια – παρατηρήσεις των παιδιών, αλλάζει η εξ αρχής προγραμματισμένη πορεία, ώστε να προκύψει διάλογος</li> </ul>		1. Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;
Μαθησιακοί στόχοι και επίτευξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• στοχοθεσία- διατυπωμένοι στόχοι από την αρχή του μαθήματος</li> <li>• σαφείς στόχοι, απλοί, κατανοητοί, ξεκάθαροι</li> </ul> <p>Επίτευξη:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• με επανάληψη</li> <li>• υλικό εμπέδωσης για το σπίτι</li> <li>• ολιγόλεπτα τεστ</li> <li>• εξάσκηση με πολλά παραδείγματα όχι μόνο του βιβλίου αλλά και του εκπαιδευτικού</li> <li>• με ερωτήσεις προφορικές- γραπτή εξέταση- δοκιμασίες ή φύλλα εργασίας/ ασκήσεις</li> </ul>		1. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;
Καταλληλότητα μεθόδων διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εφαρμογή μεθόδου συνδιδασκαλίας και συνεκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής- παράλληλης στήριξης</li> <li>• χρήση απλών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας</li> <li>• αποφυγή πολύπλοκων μεθόδων διδασκαλίας</li> <li>• χρήση απλών ερωτήσεων</li> <li>• δυνατότητα παράθεσης προσωπικών εμπειριών των μαθητών</li> <li>• εφαρμογή ποικιλίας διδακτικών μεθόδων</li> <li>• δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εξ' αιτίας της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής στις αίθουσες διδασκαλίας</li> <li>• απουσία διαδραστικής μάθησης</li> <li>• αδυναμία ένταξης των νεών τεχνολογιών στο μάθημα</li> </ul>	1. Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;
Εμπλοκή και συμμετοχή μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ασκήσεις διαβαθμισμένες</li> <li>• ίσες ευκαιρίες προς όλους</li> <li>• επεξήγηση των ερωτήσεων</li> <li>• μεγάλο χρονικό περιθώριο για απάντηση</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• αδυναμία συμμετοχής και αδιαφορία</li> <li>• μη εμπλοκή λόγω μη εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών στο μάθημα</li> </ul>	1. Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες; 2. Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εμπλοκή με υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης</li> <li>• διαφοροποίηση ερωτήσεων, απλές ερωτήσεις</li> <li>• με βοήθεια από φροντιστήριο</li> </ul>		παρακολουθούν το μάθημα;
Πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι</li> <li>• ελεύθερη έκφραση μαθητών</li> <li>• προσαρμοσμένη διδασκαλία, διαγωνίσματα με κλειστού τύπου ερωτήσεις, αντιστοίχιση, πολλαπλών επιλογών</li> <li>• χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής</li> <li>• συνδιδασκαλία με άλλους εκπαιδευτικούς</li> <li>• διαθεματική διδασκαλία</li> <li>• δραματοποίηση σκηνών του μαθήματος- θεατρικό παιχνίδι</li> <li>• εναλλαγή ρόλων</li> <li>• εκπαιδευτικές επισκέψεις</li> <li>• ανάθεση ρόλων</li> <li>• ενθάρρυνση και επιδοκιμασία των απαντήσεων</li> <li>• προαγωγή ισότιμων εμπειριών και σκόπιμη εμπλοκή στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές</li> <li>• χρήση διαφορετικών παραδειγμάτων για καλύτερη κατανόηση και συμμετοχή</li> <li>• η υπογράμμιση λέξεων-κλειδιά</li> <li>• οπτική κατηγοριοποίηση των βασικότερων σημείων</li> <li>• ανάλυση των παραδειγμάτων με την ατομική συμμετοχή των μαθητών</li> <li>• επιχείρηση εργασίας σε μικρές ομάδες για εφαρμογή της θεωρίας σε αντίστοιχες προτάσεις</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• καμία υποστήριξη από το σχολείο για εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής διδασκαλίας</li> </ul>	1.Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;
Στάση μαθητών/τριών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• νιώθουν άβολα, αμήχανα, άγχος</li> <li>• ανικανότητα και δυσκολία ανταπόκρισης στις δραστηριότητες</li> <li>• αδιαφορία</li> <li>• δεν είναι συγκεντρωμένοι</li> <li>• δεν έχουν βοήθεια και υποστήριξη από το σπίτι και στο σχολείο από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• νιώθουν άνετα λόγω καθοδήγησης και υποστήριξης από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής- παράλληλη στήριξη, από ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό του σχολείου και από ειδικούς εκτός σχολείου</li> <li>• ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή, κοινωνικά ενταγμένοι</li> <li>• δεν δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην τάξη</li> <li>• άνεση, καλή επικοινωνία και διάθεση</li> <li>• δεν είναι παθητικοί, συμμετέχουν ενεργά και σηκώνουν το χέρι τους στα περισσότερα παραδείγματα, έπειτα από τις κατάλληλες επεξηγήσεις</li> </ul>	1.Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;
Επεξήγηση και υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• με τη συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής</li> </ul>		1.Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν

	<p>και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• με την προσπάθεια να νιώσουν άνετα και να εκφράσουν τις απορίες τους</li> <li>• με την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού κλίματος και υποστήριξης</li> <li>• απευθύνονται στον καθένα ξεχωριστά</li> <li>• πολλές ευκαιρίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και στο διάλειμμα</li> <li>• δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές εξίσου να ζητήσουν επεξηγήσεις</li> <li>• με σαφέστερα παραδείγματα</li> <li>• επιμονή για συμμετοχή όλων των μαθητών ακόμη κι αν δεν προσφερθούν εξ αρχής μόνοι τους, χωρίς άσκηση υπερβολικής πίεσης για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα</li> </ul>		επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;
Χρήση Τ.Π.Ε.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• για προβολή power point, βίντεο, ταινιών, εικόνων, μουσικής</li> <li>• Comics, ψηφιακή αφήγηση, quiz, άλλες διαδραστικές εφαρμογές</li> <li>• μόνο με προσωπικά μέσα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• αδυναμία σύνδεσης στο ίντερνετ</li> <li>• απουσία τεχνολογικού εξοπλισμού και κατάλληλων εγκαταστάσεων (υπολογιστές-προτζέκτορας)</li> </ul>	1.Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πώς;
Προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εντοπισμός των αναγκών και των ενδιαφερόντων κάθε παιδιού</li> <li>• με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία</li> <li>• προσαρμογή στο επίπεδο της τάξης</li> <li>• βοήθεια και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και του τμήματος ένταξης</li> <li>• με διευκρινίσεις στο διάλειμμα</li> <li>• με τη χρήση ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών</li> <li>• με εξατομικευμένη διδασκαλία</li> <li>• με προσπάθεια προσαρμογής του ρυθμού διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• αδύνατον να συμβεί λόγω της τεράστιας διδακτέας ύλης</li> <li>• λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών στην τάξη</li> <li>• χάνονται πολλές ώρες μαθήματος (εκδρομές, γιορτές, αργίες)</li> <li>• προσαρμόζεται στο γενικό μέσο επίπεδο εγγραμματοςμού, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του τμήματος</li> </ul>	1.Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;

**Πίνακας 29:** Κωδικοποίηση των δεδομένων και θεματικές ομάδες (Brinkmann & Kvale, 2015)

**Πίνακας 30:** Κωδικοποίηση Ερευνητικών Ερωτημάτων και Θεματικοί Άξονες

	<u>Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης</u>	
<u>Ερευνητικά Ερωτήματα</u>	<u>Θεματικοί Άξονες</u>	<u>Ερωτήσεις Πρωτοκόλλου Αυτοπαρατήρησης</u>
A. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση του χώρου και την οργάνωση του μαθήματος.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• προγραμματισμός και δομή μαθήματος</li> <li>• μαθησιακοί στόχοι και επίτευξή τους</li> <li>• ανησυχίες εκπαιδευτικών</li> <li>• χώρος διδασκαλίας-υλικοτεχνική υποδομή</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Είναι το μάθημά σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</li> <li>2. Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</li> <li>3. Ανησυχίες εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του μαθήματος;</li> <li>4. Καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνικής υποδομής της αίθουσας.</li> </ol>
B. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές συμπεριληψης.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• επιμόρφωση εκπαιδευτικών</li> <li>• χρήση Τ.Π.Ε.</li> <li>• καταλληλότητα μεθόδων διδασκαλίας</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Έχετε κάποια εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικών ή/και διδακτικής μεθοδολογίας;</li> <li>2. Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πώς;</li> <li>3. Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</li> </ol>
Γ. Η χρήση και η εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής και ποιες είναι.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</li> </ol>
Δ. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κινητοποίηση και τη	<ul style="list-style-type: none"> <li>• εμπλοκή και συμμετοχή μαθητών/τριών</li> <li>• στάση μαθητών/τριών</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή</li> </ol>

<p>συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• επεξήγηση και υποστήριξη</li> <li>• προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες κάθε παιδιού</li> </ul>	<p>των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</li> <li>3. Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</li> <li>4. Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</li> </ol>
---	--	--

### **10.3 Περιγραφική Ανάλυση**

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση ανοικτού τύπου σχετικά με τις πτυχές του μαθήματος και τα δυνατά του σημεία, οι απαντήσεις των ερωτώμενων φιλολόγων παρουσιάζουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές, ίσως γιατί η φύση όλων των φιλολογικών μαθημάτων είναι ίδια. Αρχικά, πολλοί είναι αυτοί που αναφέρουν ως ένα δυνατό σημείο του μαθήματος τη θεατρικότητα- δραματοποίηση και τη διαδραστικότητα του μαθήματος. Επίσης, εξίσου σημαντικό θεωρούν τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ήρεμου, συνεργατικού κλίματος, ενός κλίματος ανάπτυξης συναισθημάτων ασφαλείας, διαλόγου και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπροσθέτως, στην πλειοψηφία των απαντήσεων υπάρχει η πολυτροπική προσέγγιση κειμένων, με τη χρήση φωτογραφιών και ήχου, με τον σχολιασμό εικόνων, την ανάλυση παράλληλων κειμένων με δυνατό μήνυμα και περιεχόμενο, με θέματα προς συζήτηση, με την επεξεργασία όρων και άγνωστων λέξεων και με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Ένα εξίσου δυνατό σημείο των μαθημάτων αυτών αποτελεί η δομή του μαθήματος, με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, η σύνδεσή του με άλλο μάθημα ή με την εμπειρία των μαθητών/τριών, η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πολιτιστικά δρώμενα σχετικά με το μάθημα, η παροχή ευκαιριών επιτυχίας, ενθάρρυνσης και επιβράβευσης, η δυνατότητα για συχνά επαναληπτικά μαθήματα και για περαιτέρω έρευνα με τη χρήση της τεχνολογίας. Ωστόσο, μια απάντηση διέφερε από τις προηγούμενες, σύμφωνα με την οποία ο μικρός αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη αποτελεί δυνατό σημείο του μαθήματος.

Όσον αφορά τη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου σχετικά με τις στρατηγικές και τους πόρους διδασκαλίας για τη βελτίωση σχεδιασμού του μαθήματος, οι περισσότερες απαντήσεις παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία των απαντήσεων είχε να κάνει με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού (βίντεο- εικόνες- τραγούδια- μουσική), την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών από τους συμμαθητές τους, τα δίκτυα συνεργασίας μαθητών/τριών και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση του μαθήματος, τα θεατρικά παιχνίδια και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς και τις δραστηριότητες με τη μέθοδο σχεδίων δράσης (project). Επίσης, οι περισσότεροι ερωτώμενοι ως πιο βασικές στρατηγικές διδασκαλίας ανέφεραν στις απαντήσεις τους την εφαρμογή Τ.Π.Ε. και τα εποπτικά μέσα, τη χρήση διαδραστικού πίνακα, των

comics, τις γελοιογραφίες, την ψηφιακή αφήγηση, τα quiz, τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής σχετικές με το μάθημα, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα διαφορετικά φύλλα εργασίας, τη χρήση ποικιλίας πηγών μάθησης, την ανάγνωση παράλληλων κειμένων, αλλά και την αξιοποίηση καταστάσεων από την καθημερινότητά τους. Οι παραπάνω απαντήσεις διαφέρουν από αυτές ορισμένων φιλολόγων που αναφέρουν ως βασικές στρατηγικές και πόρους διδασκαλίας του μαθήματος τη μικρότερη ύλη και τον μειωμένο αριθμό των μαθητών/τριών, τις διδακτικές- εκπαιδευτικές επισκέψεις, τα εργαστήρια, τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών, την κριτική προσέγγιση και όχι αποστήθιση του μαθήματος, τη σύνδεση του μαθήματος με άλλα αντικείμενα, τη συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, την ανάγκη επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και την ανάγκη για υλικοτεχνικές υποδομές στο σχολείο.



1Α) Είναι το μάθημά σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;

Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαιρέτως θεωρούν πως το μάθημά τους είναι καλά προγραμματισμένο και δομημένο. Συγκεκριμένα ορισμένοι ερωτώμενοι αναφέρουν τα εξής:

*«Οι στόχοι του μαθήματος είναι σαφείς, τα στοιχεία που θα συζητηθούν έχουν διατυπωθεί ολοκληρωμένα σε έντυπο» (ΠΑ1).*

*«Σε γενικές γραμμές είναι κατάλληλα δομημένο και προγραμματισμένο, ώστε να μην παραλειφθεί κάτι αλλά και ούτε να προχωράμε γρήγορα» (ΠΑ5).*

*«Λόγω της φύσης του μαθήματος ενίοτε ,και αναλόγως με τα σχόλια – παρατηρήσεις των παιδιών, αλλάζει η εξ αρχής προγραμματισμένη πορεία, ώστε να προκύψει διάλογος» (ΠΑ13).*

2Α) Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;

Όπως και στην παραπάνω ερώτηση έτσι και σ' αυτήν παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καθόλου γνώσεις σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθησιακοί στόχοι του μαθήματός τους είναι ξεκάθαροι και πως κάνουν προσπάθειες να ελέγξουν αν επιτεύχθηκαν. Μερικοί εκ των οποίων αναφέρουν τα ακόλουθα:

*«Οι στόχοι έχουν διευκρινιστεί εξ αρχής, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ότι πρόκειται για επανάληψη για επερχόμενο διαγώνισμα. Η επίτευξη των στόχων πραγματοποιήθηκε μέσα από επανάληψη ενοτήτων σε στίχους που ήδη έχουν διδαχθεί» (ΠΑ1).*

*«Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι από την αρχή του μαθήματος. Οι προσπάθειες για τον έλεγχο επίτευξης τους είναι το υλικό εμπέδωσης για το σπίτι, οι επαναληπτικές ασκήσεις εντός τάξης αλλά και τα ολιγόλεπτα τεστ» (ΠΑ5).*

*«Δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας, προκειμένου να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι» (ΠΑ7).*

*«Αρχικά ξεκινήσαμε με την στοχοθεσία του συγκεκριμένου μαθήματος. Έγινε προσπάθεια για έλεγχο επίτευξης των στόχων αυτών, με την εξάσκηση σε πολλά παραδείγματα, όχι μόνο του βιβλίου αλλά και δικά μου» (ΠΑ9).*

*«Προσπάθειες ελέγχου γίνονται με ερωτήσεις προφορικές- γραπτή εξέταση ή φύλλα εργασίας/ ασκήσεις» (ΠΑ11).*

3Α) Ανησυχίες εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα τμήματα/ στοιχεία του μαθήματος;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν ανησυχίες για συγκεκριμένα τμήματα των μαθημάτων τους.

*«Ναι, στη γραμματική, καθώς η εκμάθηση της υποτακτικής απαιτεί παραπάνω χρόνο από αυτόν που προτείνει το υπουργείο» (ΠΑ2).*

*«Ναι, για τη σύγχυση των καινούργιων όρων για τους μαθητές, όπως επική ειρωνεία, πολιτιστικά στοιχεία, θεσμός της φιλοξενίας» (ΠΑ5).*

*«Ναι. Αδυναμία μαθητών στην κατανόηση /επεξεργασία πληροφοριών, αδυναμία να προσεγγίσουν/κατανοήσουν το κείμενο» (ΠΑ6).*

*«Ναι. Η διδακτέα ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη, ο χρόνος διδασκαλίας ανεπαρκής, ενώ συχνά ο καθηγητής επιστρέφει στην ύλη της Α΄ γυμνασίου καθώς πάρα πολλοί μαθητές έχουν κενά από την προηγούμενη χρονιά» (ΠΑ10).*

*«Ναι. Εκτός από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνω μία τάση αύξησης «αναλφάβητων» μαθητών, μαθητών χωρίς την απαραίτητη γενική παιδεία» (ΠΑ11).*

*«Ναι. Δεν έχει σχηματιστεί σαφής εικόνα για την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με την γραμματική αναγνώριση των λέξεων, η οποία θα είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό των φράσεων και την κατάταξή τους σε ρηματικές ή ονοματικές» (ΠΑ12).*

*«Ναι. Πιθανή άγνοια πολλών μαθητών για τα ιστορικά τεκταινόμενα μέσα στα οποία δημιουργήθηκε το κείμενο» (ΠΑ13).*

4Α) Καταλληλότητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνικής υποδομής της αίθουσας.

Επίσης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν κυρίως την καταλληλότητα του χώρου διδασκαλίας, όπως επίσης και την υλικοτεχνική υποδομή της αίθουσας διδασκαλίας τους.

*«απουσία διαδραστικού πίνακα, τυπική σχολική αίθουσα δημοσίου σχολείου»* (ΠΑ1).

*«ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΗΛ. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ Η ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ»* (ΠΑ4).

*«πλήρης απουσία υλικοτεχνικής υποδομής»* (ΠΑ10).

1B) Έχετε κάποια εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικών ή/και διδακτικής μεθοδολογίας;

Από την ανάλυση των Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φιλόλογοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κάποιες γνώσεις σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας.

2B) Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πώς;

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει σχετική επιμόρφωση στις ΤΠΕ εφαρμόζουν περισσότερες μεθόδους κατάλληλες για τη διαχείριση και τη διδασκαλία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

*«Ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος έχουν προβληθεί βίντεο και εικόνες με τη χρήση προτζέκτορα»* (ΠΑ1).

*«Εφαρμογές Τ.Π.Ε. (comics, ψηφιακή αφήγηση, quiz και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές)»* (ΠΑ3).

*«ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΜΑΣΤΕ ΣΕ ΑΝΑΜΟΝΗ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΖΕΚΤΟΡΑ»* (ΠΑ4).

*«Δυστυχώς δεν υπάρχει τεχνολογικός εξοπλισμός στο σχολείο»* (ΠΑ5).

*«Γίνεται χρήση του προσωπικού μου υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς στο σχολείο απουσιάζει ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Ωστόσο, λόγω της χαμηλής ταχύτητας και της αδυναμίας σύνδεσης, ορισμένες φορές αδυνατώ να τον χρησιμοποιήσω»* (ΠΑ9).

3B) Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν θεωρούνται κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών, ακόμα και για τη διαχείριση και τη διδασκαλία μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

*«Το μάθημα γίνεται με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας- συνεκπαίδευσης, λόγω της ύπαρξης καθηγήτριας παράλληλης στήριξης, η οποία λειτουργεί ως δεύτερη εκπαιδευτικός της τάξης. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής η διδασκαλία καλύπτει το σύνολο» (ΠΑ1).*

*«Συνήθως χρησιμοποιούνται απλές μέθοδοι κα τεχνικές διδασκαλίας ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν πιο κατανοητό το μάθημα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Αποφεύγονται οι πολύπλοκες μέθοδοι» (ΠΑ5).*

*«Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, χωρίς διακρίσεις» (ΠΑ9).*

*«Η συντακτική δομή των προτάσεων και το λεξιλόγιο κυμαίνεται σε επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας για να καλύψει το επίπεδο του συνόλου των μαθητών» (ΠΑ12).*

1Γ) Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;

Οι πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ομαδοσυνεργατική και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Βέβαια, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως χρησιμοποιούν λιγότερες πρακτικές από αυτές που ανέφεραν ότι γνωρίζουν, λόγω ορισμένων εμποδίων.

*«Ομαδικές δραστηριότητες για συνεργατική λύση ασκήσεων. Ζητάμε από τους μαθητές να μας απαντήσουν ποια σημεία τους έκαναν εντύπωση και επιτρέπουμε την ελεύθερη έκφρασή τους» (ΠΑ1).*

*«Προσαρμοσμένη διδασκαλία- Ομοδοσυνεργατική μέθοδος- Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής» (ΠΑ3).*

*«Η φύση του συγκεκριμένου μαθήματος προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών όπως για παράδειγμα τη δραματοποίηση σκηνών του μαθήματος, την εναλλαγή ρόλων, όπως επίσης και την επίσκεψη στο θέατρο για την παρακολούθηση της ταινίας "Οδύσσεια"» (ΠΑ5).*

*«ΑΝΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ- ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ- ΑΠΛΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ- ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ» (ΠΑ8).*

*«Προσπαθώ να προάγω ισότιμες εμπειρίες και να εμπλέκομαι σκόπιμα στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές. Ενθαρρύνω ισότιμες αλληλεπιδράσεις, χρησιμοποιώ διαφορετικά παραδείγματα για καλύτερη κατανόηση και συμμετοχή» (ΠΑ11).*

1Δ) Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νιώθει αρκετά ικανοποιημένη από την εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

*«ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΠΛΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ» (ΠΑ4).*

*«Εμπλέκονται αρκετά οι μαθητές αυτοί στο μάθημα, κυρίως αυτοί που υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής- παράλληλη στήριξη» (ΠΑ9).*

*«Συμμετέχουν, κυρίως στις προτάσεις μειωμένης δυσκολίας και με την κατάλληλη καθοδήγηση εντοπίζουν τα ζητούμενα» (ΠΑ12).*

2Δ) Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ές ή ανίκανοι/ές να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη στάση των μαθητών/τριών και τη συμπεριφορά τους στη διάρκεια του μαθήματος, σε

αντίθεση με ορισμένους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως είναι παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες και ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες.

*«Αν και αρχικά παρατηρείται δισταγμός και φόβος μήπως απαντήσουν λάθος, στη συνέχεια νιώθουν άνετα, έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, η οποία επιλύει απορίες ξεχωριστά σε κάθε μαθητή, κατά την ώρα της παράδοσης» (ΠΑ1).*

*«ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΕΝ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟΙ ΑΛΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ» (ΠΑ4).*

*«Οι μαθητές αυτοί δεν είναι παθητικοί, ούτε απομονωμένοι και ανίκανοι να ανταποκριθούν στο μάθημα, καθώς στην προσπάθεια αυτή συμβάλει ο συνάδελφος της παράλληλης στήριξης, καθώς και ο ψυχολόγος με τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου» (ΠΑ9).*

*«Δεν είναι παθητικοί, συμμετέχουν ενεργά και «σηκώνουν το χέρι τους» στα περισσότερα παραδείγματα, έπειτα από τις κατάλληλες επεξηγήσεις. Σημειώνεται ότι μαθητές με παράλληλη στήριξη συμμετέχουν πιο ενεργά από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς κάποια στήριξη στην τάξη» (ΠΑ12).*

3Δ) Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απολύτως σίγουροι για τις ευκαιρίες που παρέχουν στους μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη.

*«Η συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, επεκτείνει τη δυνατότητα των μαθητών να λαμβάνουν επιπλέον στήριξη» (ΠΑ1).*

*«Προσπαθώ να νιώσουν άνετα και να μην επιτρέψω να κανέναν να σχολιάσει κάποιο λάθος τους» (ΠΑ2).*

*«Δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές εξίσου να ζητήσουν επεξηγήσεις. Αν διακρίνω πως υπάρχει αδυναμία κατανόησης σε κάποιο σημείο, θα επιμείνω με σαφέστερα παραδείγματα και θα ζητήσω την συμμετοχή τους, ακόμη κι αν δεν προσφερθούν εξ αρχής μόνοι τους, χωρίς να ασκήσω, φυσικά, υπερβολική πίεση για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα» (ΠΑ12).*

4Δ) Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζετε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νιώθουν σίγουροι για την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν, η οποία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας.

*«Εντοπίζονται ξεχωριστά για κάθε μαθητή οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και ανάλογα προσαρμόζεται η διδασκαλία» (ΠΑ1).*

*«Το μάθημα διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών. Υπάρχει βεβαίως μία σταθερή βάση πάνω στην οποία γίνονται οι αλλαγές» (ΠΑ6).*

*«Γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστεί ο ρυθμός διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή και το περιεχόμενο των προτάσεων που αποτελούν τα παραδείγματα διαφοροποιείται ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον του» (ΠΑ12).*

## 11.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, οι φιλόλογοι ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ωστόσο θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Περισσότερα εμπόδια αντιμετωπίζουν οι άντρες και οι φιλόλογοι ηλικίας 45-54 ετών. Οι γνώσεις εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι υψηλές και συχνή η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών. Λιγότερες γνώσεις για τις συμπεριληπτικές πρακτικές παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας άνω των 45 ετών και περισσότερες οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν την αξία της επαγγελματικής εξέλιξης για την επιτυχημένη εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών, ωστόσο η διεύθυνση και το σχολείο την υποστηρίζουν σε μέτριο βαθμό. Η έλλειψη λειτουργικού αναλυτικού προγράμματος συμπερίληψης, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης και υλικών πόρων, ο μεγάλος αριθμός μαθητών και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην συμπερίληψη επιδρούν αρνητικά στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κρίνεται υψηλή και τονίστηκε περισσότερο από τις γυναίκες και τους νέους φιλόλογους έως 44 ετών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά την ποιοτική έρευνα, σημαντικό ρόλο έχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η διδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων αλλά και με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, μοιράζονται εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν επίσης πρακτικές όπως είναι η χρήση πολλαπλών συμπεριληπτικών πηγών μάθησης, τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τα projects, τα δίκτυα συνεργασίας των μαθητών/τριών τα οποία βελτιώνουν τη συνεργασία και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/τριών, καθώς και την αλληλεπίδραση για την κατάκτηση νέων γνώσεων (Γκρίτζιος, 2006). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση και χρήση των ΤΠΕ, μια ιδιαίτερα καινοτόμα πρακτική που τους βοηθά να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους με πιο σύγχρονο και δημιουργικό τρόπο (Τριλιανός, 2004). Επιπροσθέτως, πολλοί είναι οι



εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν και υποστηρίζουν την διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, με άλλα λόγια σε περιβάλλοντα εκτός της παραδοσιακής τάξης, τα οποία είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά για τους μαθητές/τριες. Πρόκειται για μια διαθεματική προσέγγιση διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης ενισχύουν το ενδιαφέρον, την κριτική ικανότητα, τη δημιουργικότητα, τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, με τον τρόπο αυτό εφαρμόζεται το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο σε ποικίλα ρεαλιστικά περιβάλλοντα, με απώτερο στόχο τη μόνιμη κατάκτηση της γνώσης (Ζαρίφης, 2009).

Γενικότερα, η παρούσα μελέτη επισημαίνει τη σπουδαιότητα και σημαντικότητα της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποδείχθηκε ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με ορισμένες έρευνες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διατηρούν προκαταλήψεις που οδηγούν συχνά στην περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών (McAllister & Irvine, 2002). Τέλος, συμπεραίνεται πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποδοχή της διαφορετικότητας αποτελούν τροχοπέδη για τον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Τη σύγχρονη εποχή μεγάλη πρόκληση στην εκπαίδευση αποτελεί η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να σέβεται τον μαθητή/τρια, να τον αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια, ώστε να υπερβαίνονται οι φραγμοί και να βελτιώνεται η μάθηση. Η συμπερίληψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν αφορά μια ξεχωριστή ομάδα ανθρώπων κάθε φορά, καθώς όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν πολλές και επικαλυπτόμενες ταυτότητες και χαρακτηριστικά. Επίσης, κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν προδικάζει τον βαθμό ικανοτήτων για να μάθει. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία κι όχι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας (Fuchs, 2009). Στο ταξίδι αυτό μπορούν να βοηθήσουν αλλαγές χωρίς ιδιαίτερο κόστος, όπως οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, το ήθος του σχολικού ηγέτη, αλλά και οι σωστές επιλογές της οικογένειας του/της μαθητή/τριας. Επιτακτική ανάγκη είναι ο αγώνας όλων για

προσβασιμότητα και συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία, καθώς ο διαχωρισμός δεν αποτελεί βιώσιμη λύση στο πρόβλημα της διαφορετικότητας. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί τη φυσική διεύρυνση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πορεία προς τη συμπερίληψη είναι αδιαπραγμάτευτη. Μπορεί να μην επιτευχθεί με επιτυχία, ωστόσο η αδράνεια δεν αποτελεί επιλογή και δεν δικαιολογείται (Adams, Harris & Jones, 2016).

## 11.1 Συζήτηση

Σκοπός της ποσοτικής έρευνας, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων των Γυμνασίων για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο καθώς, και η επίδραση του δημογραφικού και επαγγελματικού τους προφίλ στις απόψεις τους. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 121 φιλόλογοι, στην πλειοψηφία τους γυναίκες ηλικίας έως 44 ετών, που έχουν 1 έως 10 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας με εκπαίδευση ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, είτε μέσα από 2ετή επιμόρφωση-σεμινάριο είτε από το μεταπτυχιακό τους, με διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη και με συμμετοχή σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας. Στην πλειοψηφία των σχολείων λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική τους μονάδα, με το ποσοστό των μαθητών/τριών που υποστηρίζονται να είναι έως 15% και τα προβλήματα να αφορούν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Στο 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για μια αποτελεσματική εφαρμογή της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης και πως διαφοροποιούνται οι απόψεις σύμφωνα με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των φιλολόγων. Οι φιλόλογοι ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, στην συμπεριληπτική διδασκαλία, ωστόσο θεωρούν ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Πράγματι, όπως αναφέρουν και οι Damianidou & Phtiaka, (2018) υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και μάλιστα αυτό μπορεί να επιτευχθεί από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται την μάθηση οι εκπαιδευτικοί με τις πρακτικές τους.

Τα σημαντικότερα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής διδασκαλίας είναι τα προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, η δυσκολία εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και οι προηγούμενες ελλειπείς γνώσεις των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

Συχνά και η έλλειψη επαγγελματικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, υποστήριξης από πολλά παιδιά τα οποία σπουδάζουν στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά με αναπηρία, καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και αναλυτικού

προγράμματος δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες και να αντιμετωπίζεται η προκατάληψη από τα άλλα παιδιά απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. (Rajonić & Jovanović, 2013).

Τα εμπόδια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρθηκαν περισσότερο από τους άντρες και τους φιλόλογους μεγαλύτερης ηλικίας 45-54 ετών, γεγονός που υποδηλώνει και την μεγαλύτερη δυσκολία των ίδιων να εφαρμόσουν τις συμπεριληπτικές πρακτικές. Όπως αναφέρει ο Al Khatib (2007), οι άνδρες φιλόλογοι έχουν λιγότερες γνώσεις ως προς την συμπερίληψη σε σχέση με τις γυναίκες, οι οποίες είναι περισσότερο ενημερωμένες. Ωστόσο ο ίδιος αναφέρει ότι δεν βρέθηκε κάποια σχέση με την εργασιακή εμπειρία ή με τα προσωπικά επιτεύγματα τα οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρουν οι Bhatnagar & Das, (2013) από την άλλη πλευρά, άντρες εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μεγαλύτερη σε ηλικία, ανησυχούν περισσότερο ως προς την αντιμετώπιση της δυσκολίας εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών.

Στο **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα** μελετήθηκαν οι απόψεις των φιλολόγων όσον αφορά τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους συμπερίληψης που εφαρμόζονται στο σχολείο και η διαφοροποίηση τους σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά. Προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά καλές γνώσεις πάνω στη συμπεριληπτική διδασκαλία, καθώς μπορούν να εξηγήσουν τη σημασία της δημιουργίας του συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στην τάξη χωρίς αποκλεισμούς, να ορίσουν τη συμπεριληπτική διδασκαλία ως όρο, να περιγράψουν τουλάχιστον τρεις συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές και να χρησιμοποιήσουν την συμπεριληπτική παιδαγωγική στα μαθήματά τους. Σύμφωνα με τους Damianidou & Phtiaka, (2018) οι εκπαιδευτικοί έχουν καλή γνώση του τι είναι η συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι πρακτικές της, ωστόσο στην πράξη δυσκολεύονται να εντάξουν την αναπηρία του κάθε μαθητή/τριας στις συμπεριληπτικές πρακτικές τις οποίες πρέπει να εφαρμόσουν

Οι γνώσεις για τις συμπεριληπτικές πρακτικές στην διδασκαλία ήταν λιγότερες για τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας άνω των 45 ετών και περισσότερες για τους εκπαιδευτικούς με εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Όπως αναφέρουν και οι Bhatnagar & Das, (2013) οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες

προκειμένου να εντάξουν την ειδική αγωγή στα θέματα παιδαγωγικής τους. Επιπλέον όπως αναφέρει ο Kazachiner, (2020) οι φιλόλογοι οι οποίοι λαμβάνουν εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ή σε θέματα παιδαγωγικής έχουν περισσότερες γνώσεις για τις συμπεριληπτικές πρακτικές, ωστόσο χρειάζονται περισσότερη κινητοποίηση.

Ακόμη, αναδείχθηκε ότι σε υψηλό βαθμό χρησιμοποιούν διδακτικές πρακτικές για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Ιδιαίτερα, ανέφεραν πως εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν ισότιμες εμπειρίες για τους διαφορετικούς μαθητές, εμπλέκονται σκόπιμα σε ισότιμες αλληλεπιδράσεις μαζί τους, δημιουργούν περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τις ισότιμες αλληλεπιδράσεις και συμπεριλαμβάνουν διαφορετικά παραδείγματα στο γνωστικό πεδίο των μαθημάτων τους. Επίσης, παρέχουν στους μαθητές πολλαπλά μέσα παρουσίασης όπως η κατανόηση κειμένου, οπτικά παραδείγματα, βίντεο, επιλογές για ποικίλες γλώσσες, μαθηματικές εκφράσεις, επιλογές κατανόησης βασισμένες σε ποικίλα και πολιτισμικά συμπεριληπτικά παραδείγματα, ανασκόπηση και πρακτική, ενώ αξιοποιούν την ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη τους. Ακόμη, παρέχουν τόσο πολλαπλά μέσα δέσμευσης, όπως είναι οι εργασίες που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να αυτοαναστοχάζονται και να αυτορυθμίζονται, οι επιλογές διατήρησης της προσπάθειας και επιμονής και η ουσιαστική ανατροφοδότηση, όσο και μέσα δράσης και έκφρασης όπως είναι οι διάφορες απαιτήσεις για φυσική αλληλεπίδραση με το υλικό ή την τεχνολογία του μαθήματος, οι επιλογές για εκφραστικές δεξιότητες και ευχέρεια, γραπτή, προφορική, ακουστική ή βίντεο έκφραση και αυτοπαρακολούθηση. Τέλος, εφαρμόζουν προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων. Πράγματι, όπως αναφέρουν οι Nedopekina, Remchukova & Mikheeva (2019), οι φιλόλογοι έχουν την δυνατότητα και τις γνώσεις να εντάξουν πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην καθημερινότητα τους, ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δεν χρειάζονται περαιτέρω παρακίνηση.

Στο **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**, μελετήθηκαν οι απόψεις των φιλολόγων όσον αφορά τους πόρους και τη χρηματοδότηση, τη στάση της σχολικής ηγεσίας που δέχεται το σχολείο για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και η διαφοροποίηση των απόψεων σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά.

Οι φιλόλογοι, δήλωσαν πως η επαγγελματική εξέλιξη έχει θετικό αντίκτυπο στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς, ωστόσο η διεύθυνση του σχολείου τους πραγματοποιεί άτυπες ή επίσημες συζητήσεις για τη συνεκπαίδευση με μέτρια συχνότητα. Επίσης, σε μέτριο βαθμό η διεύθυνση και το σχολείο παρέχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαδικτυακούς πόρους για συμπεριληπτική διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς. Συμπερασματικά, οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν την αξία της επαγγελματικής εξέλιξης για την επιτυχημένη εφαρμογή των συμπεριληπτικών πρακτικών, ωστόσο η διεύθυνση και το σχολείο υποστηρίζουν σε μέτριο βαθμό αυτήν την επαγγελματική εξέλιξη. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Alexopoulos & Drossinou, (2022) οι οποίοι αναφέρουν ότι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό φιλόλογο να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να εξελιχθεί επαγγελματικά. Μάλιστα όπως αναφέρουν και οι Sandoval, Muñoz & Márquez (2021), είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται από την διεύθυνση του σχολείου στις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν χωρίς αποκλεισμούς.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρθηκε η έλλειψη λειτουργικού Αναλυτικού Προγράμματος Συμπερίληψης, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης και υλικών πόρων, όπως το διδακτικό υλικό, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και οι κατάλληλες εγκαταστάσεις. Επίσης, αναφέρθηκε ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, καθώς και η έλλειψη ειδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/τριών στη συμπερίληψη. Επιπλέον, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επηρεάζεται από την ανεπάρκεια αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και του καθολικού σχεδιασμού κατά τη μαθησιακή διαδικασία και υποστήριξης από το σχολείο και τους φορείς του την έλλειψη εμπειρίας στη συμπερίληψη και τις περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Bhatnagar & Das, (2013) συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώσεις στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενώ ένα άλλο εμπόδιο είναι και το γεγονός ότι σύμφωνα με τους Rajonić & Jovanović, (2013) συχνά και η έλλειψη επαγγελματικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς στην Σερβία και η έλλειψη υποστήριξης από πολλά παιδιά τα οποία σπουδάζουν στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και αναλυτικού προγράμματος δημιουργούν περαιτέρω προβλήματα.

Στο 4<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε πόσο σημαντική θεωρούν οι φιλόλογοι την επιμόρφωσή τους για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και αν διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά τους χαρακτηριστικά. Προέκυψε πως είναι πολύ μεγάλη η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως θέλουν να επιμορφωθούν για να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τους μαθητές τους, να βελτιώσουν τη διδακτική τους προσέγγιση στην τάξη, να υιοθετήσουν μια συμπεριληπτική προσέγγιση απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους. Ακόμη, θέλουν να επιμορφωθούν για να σχεδιάζουν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους υλικό, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους αλλά και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Σύμφωνα με τους Akopyan, Kotov & Ogannisyan, (2019) η ανάπτυξη των προγραμμάτων με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση νέων τεχνολογιών και μάλιστα ανάλογες πρακτικές, όπως η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να εμπλουτίσουν και την αποτελεσματικότητα στην τάξη αλλά παράλληλα και να περιοριστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία. Επιπλέον, όπως αναφέρουν και οι González-Castellano et al, (2019) οι φιλόλογοι έχουν την θέληση να εκπαιδευτούν περαιτέρω χρησιμοποιώντας νέα παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία θα βοηθήσουν μαθητές με αναπηρία.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης τονίστηκε περισσότερο από τις γυναίκες και τους νέους φιλόλογους έως 44 ετών, γεγονός που υποδηλώνει την πιο θετική τους στάση στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, διότι σύμφωνα με τον Al Khatib (2007) οι γυναίκες φιλόλογοι και μάλιστα μικρότερης ηλικίας έχουν υψηλότερες γνώσεις των αναγκών των μαθησιακών δυσκολιών και έτσι αναπτύσσουν θετικότερη στάση απέναντι στην συγκεκριμένη κατηγορία εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των Πρωτοκόλλων Αυτοπαρατήρησης εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ασκούν κριτική, προβληματίζονται, αναστοχάζονται, επανεξετάζουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους, εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους στη διδασκαλία, συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους, επικαιροποιούν τους στόχους τους, το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας, εξετάζουν τις επαγγελματικές τους αξίες επανασχεδιάζουν τη διδασκαλία τους, κάνουν συνειδητές επιλογές προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις μεταβαλλόμενες διδακτικές

προκλήσεις που επιτάσσουν οι ανάγκες κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά (Κουτρούμπα, Βούλγαρη & Αντωνοπούλου, 2020). Ωστόσο, γίνεται αντιληπτή η ανησυχία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δομή και τους στόχους του μαθήματός τους, δηλαδή σχετικά με την αποδοτικότητα της διδασκαλίας τους και την αναβάθμισή της, την καταλληλότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούν, την κριτική που ασκούν και την υπευθυνότητά τους, καθώς και την εφαρμογή καινοτόμων διαδικασιών μάθησης. Επίσης, αποδεικνύεται πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη θέληση για επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία. Από την έρευνα αποδεικνύεται επίσης, πως το Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης λειτουργεί θετικά και ενδυναμώνει το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Μέσω της Αυτοπαρατήρησης προωθείται η συζήτηση του εκπαιδευτικού με τον εαυτό του για θέματα διδασκαλίας και μάθησης που τον απασχολούν.

Συμπερασματικά, τα δεδομένα της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Συγκεκριμένα, οι ομοιότητες των ευρημάτων των δύο ερευνών έχουν να κάνουν αρχικά με το δείγμα των ερωτώμενων. Και οι δύο έρευνες απευθύνονται σε φιλολόγους Γυμνασίων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερες γυναίκες και έχουν κάποια σχέση με την Ειδική Αγωγή, είτε αυτό είναι κάποια επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, είτε πρόκειται για διετές σεμινάριο, μεταπτυχιακό ή κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/και διδακτικής μεθοδολογίας. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως κανένας ερωτώμενος δεν είχε πτυχία στην Ειδική Αγωγή. Επίσης οι ομοιότητες σχετίζονται με το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει θετική στάση και δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες στη συμπεριληπτική διδασκαλία, ωστόσο επισημαίνουν πως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε πολλούς τομείς. Παρόμοιες ήταν οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτώμενων όσον αφορά τη χρήση και την εφαρμογή πρακτικών και μεθόδων συμπεριληπτικής διδασκαλίας, αναφέροντας χαρακτηριστικά οι περισσότεροι την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη συνδιδασκαλία, τα παιχνίδια ρόλων και τη δραματοποίηση. Και στις δύο έρευνες τονίζεται η έλλειψη χρηματοδότησης, υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά και ο μεγάλος αριθμός των παιδιών στην τάξη ως ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της συμπερίληψης. Τέλος, ιδιαίτερο είναι το ενδιαφέρον τους για τη χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς και για την προσωπική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση.



Ωστόσο, εντοπίζονται και μερικές διαφορές. Συγκεκριμένα, το δείγμα της ποιοτικής έρευνας είναι αρκετά μικρότερο από αυτό της ποσοτικής. Επίσης, στην ποιοτική έρευνας όσον αφορά τα εμπόδια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αναφέρονται στη στάση της σχολικής ηγεσίας, όπως δήλωσαν οι ερωτώμενοι στην ποσοτική έρευνα. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες για τη διεξαγωγή ενός φιλολογικού μαθήματος, τις πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζονται και τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν, σε αντίθεση με τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

## ***11.2 Περιορισμοί***

Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκαν εμφανίζουν ορισμένους περιορισμούς. Όσον αφορά την ποσοτική έρευνα, τα αποτελέσματα αναφέρονται σε δείγμα φιλολόγων Γυμνασίου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται κυρίως για φιλόλογους ηλικίας έως 44 ετών, με έως 10 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας και διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή με ΔΕΠΥ. Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν επαρκώς μεγάλο και σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν υποομάδες με μικρό αριθμό εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να γίνει χρήση μη παραμετρικών ελέγχων μικρότερης στατιστικής ισχύς. Τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία δεν έχουν σταθμιστεί στον Ελληνικό πληθυσμό, ενώ ο παράγοντας της ποιότητας της επικοινωνίας και της διδασκαλίας εμφάνισε φτωχή αξιοπιστία. Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως με τη χορήγηση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας απουσιάζει η αμεσότητα στην επικοινωνία της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το γεγονός αυτό ίσως στάθηκε εμπόδιο στο να δηλώσουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη ευχέρεια τις προσωπικές τους αντιλήψεις.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα ένας βασικός περιορισμός είναι το γεγονός πως το δείγμα επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό, στο σύνολο του πληθυσμού των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων (Robson, 2007). Σε ένα τόσο μικρό δείγμα όπως αυτό των δεκατριών ατόμων που αποτελείται από φιλόλογους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια για συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών σε μελλοντική έρευνα, κάτι που θα περιορίσει κατά πολύ τα περιθώρια σφάλματος και θα προσδώσει στα ερευνητικά αποτελέσματα ακόμη μεγαλύτερη αξιοπιστία. Έναν επιπλέον περιορισμό αποτελεί και το θέμα της έρευνας, το οποίο σχετίζεται με τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο. Λόγω του ότι πρόκειται για ένα εξαιρετικά λεπτό ζήτημα, ένα ζήτημα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ίσως ορισμένες απαντήσεις των συμμετεχόντων να αντιπροσωπεύουν περισσότερο τις απόψεις της κοινωνίας και λιγότερο τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών. Επομένως, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψιν η συγκεκριμένη παράμετρος κατά την

ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επίσης, πρέπει να τονιστεί το γεγονός πως κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα που να διερευνούν τις απόψεις φιλόλογων εκπαιδευτικών Γυμνασίων και να αφορούν τη συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Ευσταθίου, 2015). Για το λόγο αυτό δε μπορούν να συγκριθούν τα δεδομένα που προέκυψαν με έρευνες με το αντίστοιχο θέμα. Επιπροσθέτως, οι περιορισμοί αυτοί που σχετίζονται με τη σύνθεση του δείγματος αφορούν τα ατομικά και δημογραφικά στοιχεία, όπως χαρακτηριστικά είναι το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων. Καθίσταται λοιπόν σαφές πως στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες φιλόλογοι από άντρες. Σε αυτό ευθύνεται το γεγονός πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το επέλεγον περισσότερες γυναίκες. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται περισσότερο οι γυναικείες απόψεις για την ισότιμη πρόσβαση και συμπεριληπτική διαδικασία και μάθηση.

### **11.3 Προτάσεις**

Προτείνεται μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, αντιπροσωπευτικό κι άλλων ειδικοτήτων πέραν των φιλολόγων και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, που να μελετούν κι άλλες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών- αναπηρίας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στρωματοποιημένη δειγματοληψία, προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού. Τέλος, προτείνεται η στάθμιση των παρόντων εργαλείων με χρήση της τεχνικής της Παραγοντικής Ανάλυσης και η χρήση άλλου έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου στον παράγοντα της ποιότητας της επικοινωνίας και της διδασκαλίας.

Θα ήταν συνετό να πραγματοποιηθούν περαιτέρω έρευνες, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός της συμπερίληψης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και στο Λύκειο, κάτι που απουσιάζει από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ακόμη και για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Riddell, et al., 2004). Αναγκαία κρίνεται η διεξαγωγή σύγχρονων παγκόσμιων ερευνών για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες και τη συμπερίληψή τους. Επιπροσθέτως, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες για την ανάγκη που έχει κάθε σχολείο για πόρους και εξοπλισμό, προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοιες έρευνες μπορούν να διεξαχθούν και σε γονείς, όπως επίσης και στους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα για την κάλυψη των αναγκών ενός σχολείου που αποβλέπει στη διδασκαλία των μαθητών/τριών αυτών.

Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια κοινωνική έρευνα, που να συμβάλει στη διευκρίνηση των τάσεων των κοινωνιών σχετικά με την διαφορετικότητα των ατόμων αυτών με μαθησιακές δυσκολίες και το βαθμό που η οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική διάρθρωση και οι δημογραφικοί δείκτες επηρεάζουν ή όχι την πολιτική της συμπερίληψης, ώστε να καθοριστούν οι λόγοι παρεμπόδισής της στο χώρο της εκπαίδευσης (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006). Τέλος, σημαντική αναδεικνύεται η ανάγκη για δράση, όπως καταδεικνύεται από τα κενά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών/τριών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να συνεχίσουν να υποστηρίζονται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τις Ειδικές Ανάγκες και την Εκπαίδευση χωρίς

αποκλεισμούς. Απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών που προωθούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες παγκοσμίως, για την τροφοδότηση χάραξης αυτής της πολιτικής. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρουσα η εκπόνηση εργασιών, οι οποίες θα εξετάζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω του αναστοχασμού, για ζητήματα συμπεριφοράς, προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, αλλά και γενικότερα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### *Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία*

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: success for every child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(3), 58-71.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British journal of special education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 5-15.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *Internatioanal journal of inclusive education*, 8(2), 125-139.
- Akopyan, M. A., Kotov, S. V., & Ogannisyan, L. A. (2019). Role of information and communication technologies in modern rehabilitation process of inclusive education. In *International Conference" Topical Problems of Philology and Didactics: Interdisciplinary Approach in Humanities and Social Sciences"(TPHD 2018)* (pp. 10-15). Atlantis Press.
- Al Khatib, J. M. (2007). A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 22(1), 72-76.
- Alexopoulos, P., & Drossinou, M. (2022). Teaching Social Skills Interventions with Digital Cognitive and Language Machines to a Student with Autism. *International Journal of Social Science and Human Research*. Vol 5 (11), 2644-0679.

- APA, (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. American Psychological Association.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (2016). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Routledge.
- Aronson, E. (2000). *The Jigsaw classroom*. Retrieved from <https://www.jigsaw.org>
- Assembly, U. G. (1948). Universal declaration of human rights, 10 December 1948, 217 A (III).
- Assembly, U. G. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities, 13 December 2006. *Treaty Series*, 2515(3).
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. European Students' Union (NJ1).
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2013). Nearly Two Decades after the Implementation of Persons with Disabilities Act: Concerns of Indian Teachers to Implement Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 28(2), 104-113.

- Black, R.D., Weinberg L.A., & Brodwin, M.G. (2014). Universal design for instruction and learning: A pilot study of faculty instructional methods and attitudes related to students with disabilities in higher education. *Exceptionality Education International* 24(1), 48–64.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved March 10, 2021 from <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Conducting an interview. *Interviews. Learning the craft of qualitative research Interviewing*, 149-166.
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 44(3), 194-202.
- Brookfield, S. D. (2005). The power of critical theory for adult learning and teaching. *The adult learner*, 85.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: A journey of learning. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Cavallaro, C. C., & Haney, M. (1999). *Preschool Inclusion*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Clapham, C. (2000). *Assessment and Testing*. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 147-161.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 222(2015), 248.



- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cortright, R. N., Collins, H. L., & DiCarlo, S. E. (2005). Peer instruction enhanced meaningful learning: ability to solve novel problems. *Advances in physiology education*, 29(2), 107-111.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher education and special education*, 36(1), 7-27.
- Coutinho, M. J., & Repp, A. C. (1999). *Inclusion: The integration of students with disabilities*. Wadsworth Publishing Company.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162–172.
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Χ. Τζορμπατζούδης (επιμ.), (μτφ. Ν. Κουβαρούκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.
- Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2018). Implementing inclusion in disabling settings: The role of teachers' attitudes and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1078-1092.

- David, R., & Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India. *International journal of special education*, 27(2), 157-168.
- Donnelly, V. (2010). European Agency for Development in Special Needs Education; 2006. *Teacher Education for Inclusion—International Literature Review*.
- Eddy, S. L., & Hogan, K. A. (2014). Getting under the hood: How and for whom does increasing course structure work?. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 453-468.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: an exploration of challenges and opportunities for developing indicators. Ανακτήθηκε από 105 τον δικτυακό τόπο: <https://www.european-agency.org/projects/mipie/countrydata-collection-work>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All, *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. JHU Press.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5<sup>th</sup> edition)*. Sage Publications Ltd.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., & Shaywitz, B. A. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 185-250.
- Florian, L., & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. In H. Daniels, H. Lauder, and J. Porter (Eds) *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective*. Routledge.
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.

- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Journal of Southeastern Regional Association of Teacher Education*, 19(1), 30- 35.
- Fulk, B. M., & King, K. (2001). Classwide peer tutoring at work. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 49-53.
- Gale, T., Mills, C., & Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education* 68(3), 345–356.
- Giavrimis, P. (2020). Greek secondary teachers' perceptions toward social exclusion of students. *Applied qualitative studies in education*, 3.
- Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (2009). *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching in college*. John Wiley & Sons.
- González-Castellano, N., Cordon-Pozo, E., Pueyo-Villa, S., & Colmenero-Ruiz, M. J. (2021). Higher Education teachers' training in attention to SEN students: testing a mediation model. *Sustainability*, 13(9), 4908.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in school and clinic*, 35(1), 29-33.
- Gu, Q. (2009). Maturity and interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education*, 44(1), 37-52.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of early intervention*, 30(2), 90-101.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.

- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 321-329.
- Horne, P.E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education*, 13(3), 273-286.
- Hyttén, K., & Bettez, C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7-24.
- Imrie, R., & Hall, P. (2001). An exploration of disability and the development process. *Urban Studies*, 38(2), 333-350.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Jørgensen, M. T., & Brogaard, L. (2021). Using differentiated teaching to address academic diversity in higher education: Empirical evidence from two cases. *Learning and Teaching*, 14(2), 87-110.
- Kagaraki, A. (2018). Student social support policies in Europe: Social justice and higher education (full text in Greek). *Academia*, (12), 59-82.
- Kazachiner, O. (2020). *Developing Philology Teachers' Inclusive Competence in Postgraduate Education*. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating Exceptional Children: Cengage Learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kourkoutas, E., Stavrou, P. D., & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130.

- Koutrouba, K., Voulgari, R., & Antonopoulou, E. (2020). “Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη [Educational Reflection: Metacognitive Feedback in Teaching]. *Educational Sciences, 1*, 112-128.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement, 17*(2), 201-227.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121*, 751–61.
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2015). Head teachers’ leadership for social justice and inclusion. *School leadership & management, 35*(4), 347-364.
- Loreman, T. (1999). Integration: coming from the outside. *Interaction, 13*(1), 21-23.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The Development of an Instrument for Measuring Pre-Service Teachers' Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 150-159.
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2006). Too much teaching, not enough learning: what is the solution? *Advances in physiology education, 30*(1), 17-22.
- Macmillan, R. B., & Edmunds, A. L. (2010). Leadership for inclusion: Questions & dilemmas. In *Leadership for inclusion*. Brill.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 297-310.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources, 5*(2), 132-151.

- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of teacher education*, 53(5), 433-443.
- McGuire, J. M., & Scott, S. S. (2006). An approach for inclusive college teaching: Universal design for instruction. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14, 21–32.
- Meager, N., Doyle, B., Evans, C., Kersley, B., Williams, M., O'Regan, S., & Tackey, N. (1999). *Monitoring the Disability Discrimination Act (DDA) 1995*. The Department.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and teacher education*, 25(2), 297-308.
- Mercer, C., & Hallahan, D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. *Identification of learning disabilities: Research to practice*, 1-65.
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2008(116), 7-27.
- Mitschell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 5(1), 9-30.
- Mitchell, M. (2019). *Teacher Self-Efficacy and Classroom Management*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Mittler, P. (1995). Special Needs Education: An International Perspective. *British Journal of Special Education*, 22(3), 105-8.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.

- Mundelsee, L., & Jurkowski, S. (2021). Think and pair before share: Effects of collaboration on students' in-class participation. *Learning and Individual Differences*, 88, 102015.
- Nedopekina, E., Remchukova, E., & Mikheeva, E. (2019). The problem of internationalization as a global problem of a Russian University (the example of international activity at the philology faculty of the peoples' friendship University of Russia). In *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies: Palma, Spain. 1-3 July, 2019* (pp. 1862-1867). IATED Academy.
- Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice*. Allyn & Bacon.
- Neochoritis, C. G., Zarganes-Tzitzikas, T., Katsampoxaki-Hodgetts, K., & Dömling, A. (2020). Multicomponent Reactions: "Kinderleicht". *Journal of chemical education*, 97(10), 3739-3745.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British journal of educational studies*, 50(4), 482-502.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties. *British journal of educational psychology*, 70(4), 559-581.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of Serbian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 78-97.
- Riddell, S., Tinklin, T., & A. Wilson. (2004). Disabled students in higher education: A reflection on research strategies and findings. In C. Barnes, and G. Mercer, (Eds.). *Disability Policy and Practice: Applying the Social Model*. Leeds: The Disability Press.

- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Salend, S. J. (2004). Fostering inclusive values in children: What families can do. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 64-69.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Sanger, C.S., & Gleason, N.W. (2020). *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*. Springer Nature.
- SENDA (2001). *Special Education and Disabilities Act (SENDA)*, London: HMSO.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 526-539.
- Simpson, R. L. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19-31.
- Smith, K. A. (2000). Going deeper: Formal small-group learning in large classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 81, 26-46.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The teacher educator*, 37(3), 173-185.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood research quarterly*, 13(1), 107-124.



- Timus, N., Cebotari, V., & Hosein, A. (2016). Innovating teaching and learning of European Studies: Mapping existing provisions and pathways. *Journal of Contemporary European Research*, 12(2), 653 -668.
- Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301-319.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest.
- Tomlinson, C. A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational leadership*, 61(2), 6-11.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Συμπερίληψη και εκπαίδευση: Όταν λέμε όλοι, εννοούμε... όλοι*. Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020.
- United Nations (UN). (1975). Declaration on the Rights of Disabled Persons Proclaimed by General Assembly resolution 3447 (XXX) of 9 December 1975.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Warnock, M., & Norwich, B. (2010). *Special educational needs: A new look*. Bloomsbury Publishing.
- Westwood, P. S. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Aust Council for Ed Research.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Sage.

- Wiener, J., Harris, P. J., & Shirer, C. (1990). Achievement and social-behavioral correlates of peer status in LD children. *Learning Disability Quarterly*, 13(2), 114-127.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *Review of Education*, 52, 9-22.
- Zhao, C. M., & Kuh, G. D. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in higher education*, 45(2), 115-138.
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 379-394.

## ***Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία***

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Το αξιολογικό σύστημα μαθησιακών αναγκών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αγγελίδης, Π. (2009). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών (43-71). Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. έκδ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασάκης, Ν., & Μητρέντση, Α. (2013). *Πρακτικές και στάσεις των δασκάλων απέναντι στη διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών στη σχολική τάξη: το πρόβλημα της διαφοροποίησης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ainscow, M. (1998). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο: Ε. Τάφα (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλειάδης, Η. (2010). Η Κοινωνική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Αναπηρίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 49.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Βλάχου, Π. (2014). Οργάνωση και Διαχείριση του Τμήματος Ένταξης. Θέσεις και Αντιθέσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (1), 17-23Α.
- Barton, L. (2009). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη επιμ. *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β΄. Πράξη* (55-68), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Baudrit, A. (2007). *Ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 17-20.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

- Γουδήρας, Δ. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης., & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Σ. Κυρανάκη, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Δράκος, Δ. Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Άτραπος.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά)*. Ανακτήθηκε 03-12-2020 από [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης – Προτάσεις για πρακτική*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.
- Ευσταθίου, Μ. (2015). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία στην Ελλάδα και ο Αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζυμβρακάκης, Ι. (2013). Επισκόπηση της διαδρομής της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου, (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους* (σσ. 107-127). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Α΄. Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), Αθήνα: Τόπος.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Javeau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο- Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνοπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Α. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: Η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση στη Διδακτική Πράξη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 112-128.
- Κωφίδου, Χ. (2017). Η ενιαία εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β, 3, 24-29.
- Λαχανά, Α., & Ευσταθίου, Μ. (2015). Γιατί Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education). Ένα διαφορετικό Φιλοσοφικό Υπόβαθρο – Ένας Διαφορετικός Τρόπος Σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 15, 3-28.
- Μεσσαριτάκης, Β., & Γουδήρας, Δ. (2013). Στάσεις και υπονοούμενες θεωρίες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μοσκοφίδου, Σ., Μίγγος, Μ., Μητροπούλου, Ε., & Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2018). Συνηγορία και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής & Δ. Ι. Λουκά (Επιμ.), *Συμβουλευτική & Συνηγορία: Προάσπιση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη, & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νάνου, Α., & Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2013). Εισαγωγή. Στο: Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου - Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο ΚΓ Καρράς (Επιμ.). *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), (2006). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Ανακτήθηκε από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=46)
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2017). *Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία: Οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσισδήμου & Γ. Μπότσας, (Επιμ.). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θόλος, ΠΤΕΑ και ΕΠΕΑΕΚ II - ΥΠΕΠΘ.



- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Κύπρος: Αυτοέκδοση.
- Παπαρρίζου, Ε., & Καρολίδου, Σ. (2019). Το νομοθετικό πλαίσιο ψυχοκοινωνικής υποστήριξης μαθητών/τριών στην Ελλάδα και οι αναφορές στα χαρισματικά παιδιά. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 611-620.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλβαράς, Ι. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη, Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Στασινός, Δ. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2016). (αναθεωρημένη έκδοση). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες- διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τζιβνίκου, Σ., & Κουτσοκώστα, Β. (2011). Τμήματα Ένταξης: Από τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην αποδοχή της ποικιλότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 15, 55-69. Ανακτημένο 04 04, 2020 από [http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_15/04.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_15/04.pdf)
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες-θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Τζουριάδου, Μ. Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές Με Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρητικό πλαίσιο. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση».
- Τράντας, Ν. (2017). Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη και Εθνικό Πλαίσιο εφαρμογής. 10442/15591, 00-20.
- Τριλιανός, Α. (2004). Σχολεία, εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Στο: Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.). Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου “Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, 269-281.
- Τσαγγαρή, Ν. (2011). Εναλλακτικές μορφές γλωσσικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε από [http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5\\_Dina\\_Tsagari\\_periodical.pdf](http://rcel.enl.uoa.gr/periodical/articles/Article5_Dina_Tsagari_periodical.pdf) στις 7/7/2013
- Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο: Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Tomlinson, C.A. (2010). Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2014). Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαθέσιμο στο [http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea\\_yliko.aspx](http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx)
- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ & Φιλιππάτου, Δ.(Επιμ.), Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές, 60-98.
- Φραντζή, Α. (2006). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. Αθήνα: Επιστημονικό βήμα.

- Χαραμής, Π. (2009). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: Το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Τόμος Β΄. Πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρούπιας, Α. (2008α). Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης Μαθητών με Ε.ε.α. στο Συνηθισμένο Σχολείο. Διαπιστώσεις, Κριτική και Προτάσεις για το Νέο Θεσμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 54-67.
- Χατζησαββίδης, Σ., Κωτόπουλος, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Ε. *Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Μαθησιακών Δυσκολιών- Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΧΕΠΕΕ, (2011). Χαρτογράφηση της εφαρμογής πολιτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Μια διερεύνηση των προκλήσεων και των ευκαιριών για την ανάπτυξη δεικτών. Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: <https://www.google.gr/search?q=http://www.europeanagency.org/publications/flyers/MIPIE-summary-of-proposals-EL.pdf>
- Χρηστάκης, Κ. (2014). Σχολική Ένταξη και Ενσωμάτωση: Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65(3), 59-68.

## *Νομοθεσία*

- N. 2817/2000 - ΦΕΚ Α 78/14.03.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- N. 3699/2008 - ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- N. 4074/2012 – ΦΕΚ Α 88/11.04.2012. «Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες».
- N. 4547/2018 - ΦΕΚ Α 102/12.06.2018. «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



**Έντυπο συναίνεσης έρευνας για τη συμπεριληπτική διδασκαλία και μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες**

**Κυρίες και κύριοι συναδέλφισσες/οι,**

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει συνταχθεί στα πλαίσια εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Φιλίππου Ελένης του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης- Εκπαιδευτική Ηγεσία, με επιβλέπουσα την κα. Γκιαούρη Στεργιανή επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η έρευνα αφορά τις απόψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών Γυμνασίων για την εφαρμογή της ισότιμης πρόσβασης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Σας ζητείται να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, τα αποτελέσματα του οποίου θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική. Απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Γυμνάσιο. Δεν θα λάβετε οποιαδήποτε πληρωμή για τη συμπλήρωση αυτής της έρευνας.

Τα δεδομένα της έρευνας που θα συλλεχθούν μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για μελλοντικές έρευνες. Ο λόγος συλλογής των πληροφοριών αυτών είναι η καλύτερη κατανόηση των απόψεων, των πρακτικών, των μεθόδων και του υλικού που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι για την ισότιμη εκπαίδευση και συμπερίληψη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα σχολείο για όλους, χωρίς διακρίσεις. Παρακαλώ να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπολογίζεται στα 15' περίπου λεπτά. Για οποιαδήποτε παρατήρηση

ή σχολιασμό όσον αφορά το ερωτηματολόγιο παρακαλώ επικοινωνήστε με την  
ερευνήτρια Φιλίππου Ελένη, στην ηλεκτρονική διεύθυνση [elenfilip90@gmail.com](mailto:elenfilip90@gmail.com)

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση

Φιλίππου Ελένη

Φιλόλογος- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

### **ΜΕΡΟΣ Α΄**

#### **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ- ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

Αρχικά, θα θέλαμε να ζητήσουμε κάποιες βασικές πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μεταξύ της συμπεριληπτικής διδασκαλίας και μάθησης και διαφόρων δημογραφικών παραγόντων.

Παρακαλώ επιλέξτε ένα από τα παρακάτω:

Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

Δεν θέλω να αναφερθώ

Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη



>20 έτη

Εκπαίδευση- Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Καμία

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

Ναι

Όχι

## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

### **Πληροφορίες για την υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία**

Λειτουργούν ενταξιακές δομές φοίτησης (παράλληλη στήριξη και τμήματα ένταξης) μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα;

Ναι

Όχι

Έχετε διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στην τάξη;

Ναι

Όχι

Ποιες από τις παρακάτω δυσκολίες εμφανίζουν συνήθως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία στη σχολική σας μονάδα; (μπορούν να επιλεγούν περισσότερα του ενός πεδία):

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Προβλήματα λόγου και ομιλίας

Νοητική αναπηρία

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Προβλήματα όρασης

Προβλήματα ακοής

Κινητικά προβλήματα

Διαταραχή αυτιστικού φάσματος

Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες

Άλλο

Ποσοστό μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζετε:

Κανένας/Καμία

<5%

περίπου 5-15%

περίπου 15-25%

περίπου 25-50%

πάνω από 50%

Παρακαλώ απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>
Είναι εύκολη η επικοινωνία σας με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στη διάρκεια των μαθημάτων;				
Πιστεύετε ότι η διδασκαλία σας μπορεί να βελτιωθεί;				
Αντιμετωπίζετε κάποια προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας σας;				

Παρακαλώ αξιολογήστε τις ακόλουθες δηλώσεις:

**Τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζετε κατά τη διδασκαλία σας, οφείλονται:**

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>
Στην υλικοτεχνική υποδομή				
Στον χώρο διδασκαλίας				
Στο ωράριο των μαθημάτων				
Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών				
Στη δική σας ελλιπή γνώση μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας				
Στην έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία				
Στον σχεδιασμό της διδασκαλίας σας				
Στο επίπεδο της επικοινωνίας σας με τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες				
Στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες				
Σε προηγούμενες ελλειπείς γνώσεις των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες				
Στη δυσκολία κατανόησης του γνωστικού περιεχομένου από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες				
Στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες				
Στη συνεργασία με συναδέλφους/ισσες				
Στην έλλειψη γνώσεων γύρω από τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και λογισμικών/ εφαρμογών				

## ΜΕΡΟΣ Γ΄

### Πληροφορίες για τη συμπεριληπτική διδασκαλία

Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις δηλώσεις που ακολουθούν:

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ Μερικώς	Ούτε Συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ μερικώς	Συμφωνώ απόλυτα
<b>Αρχικά, θα θέλαμε να μάθουμε πληροφορίες για τις εμπειρίες σας αναφορικά με τη συμπεριληπτική διδασκαλία</b>					
Μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό για τη συμπεριληπτική διδασκαλία;					
Μπορείτε να περιγράψετε τουλάχιστον τρεις συγκεκριμένες συμπεριληπτικές πρακτικές;					
Μπορείτε να εξηγήσετε τη σημασία της δημιουργίας του συμπεριληπτικού περιβάλλοντος στην τάξη- χωρίς αποκλεισμούς;					
Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την					

συμπεριληπτική παιδαγωγική στα μαθήματά τους;					
<p><b>Στη συνέχεια, θα θέλαμε να μάθουμε πώς μπορείτε να εφαρμόσετε τη συμπεριληπτική διδασκαλία στα δικά σας μαθήματα- Διδακτικές πρακτικές- Μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης</b></p>					
Συμπεριλαμβάνετε διαφορετικά παραδείγματα στο γνωστικό πεδίο των μαθημάτων τους;					
Εφαρμόζετε εκπαιδευτικές πρακτικές που προάγουν ισότιμες εμπειρίες (π.χ. χωρίς προκαταλήψεις και ανισότητες) για τους/τις διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες.					
Εμπλέκομαι σκόπιμα σε ισότιμες αλληλεπιδράσεις με τους/τις διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες.					

<p>Δημιουργώ περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τις ισότιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ διαφορετικών μαθητών/τριών.</p>					
<p>Παρέχω στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα παρουσίασης (κατανόηση κειμένου, οπτικά παραδείγματα, βίντεο, επιλογές για ποικίλες γλώσσες, μαθηματικές εκφράσεις, επιλογές κατανόησης βασισμένες σε ποικίλα και πολιτισμικά συμπεριληπτικά παραδείγματα, ανασκόπηση και πρακτική).</p>					
<p>Παρέχω στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης (διάφορες απαιτήσεις για φυσική αλληλεπίδραση με το υλικό ή την τεχνολογία του μαθήματος, επιλογές για εκφραστικές δεξιότητες και ευχέρεια, γραπτή, προφορική,</p>					

ακουστική ή βίντεο έκφραση, αυτοπαρακολούθηση).					
Παρέχω στους/στις μαθητές/τριες πολλαπλά μέσα δέσμευσης (εργασίες που τους/τις επιτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά, να εξερευνούν, να πειραματίζονται, να αυτοαναστοχάζονται και να αυτορρυθμίζονται, επιλογές διατήρησης της προσπάθειας και επιμονή, ουσιαστική ανατροφοδότηση).					
Εφαρμόζω την αλληλοδιδασκτική μάθηση (peer learning) στην τάξη.					
Εφαρμόζω την στρατηγική συμπεριληπτικής διδασκαλίας Think-pair-share.					
Εφαρμόζω προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (activity- based learning).					



Αξιοποιείται η ομαδική εργασία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη μου.					
<b>Επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη</b>					
Η επαγγελματική εξέλιξη έχει θετικό αντίκτυπο στις συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.					
Η διεύθυνση του σχολείου μου παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για συμπεριληπτική διδασκαλία χωρίς αποκλεισμούς.					
Το σχολείο μου παρέχει διαδικτυακούς πόρους για την υποστήριξη της προσπάθειας διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς.					
Η διεύθυνση του σχολείου μου πραγματοποιεί άτυπες ή επίσημες συζητήσεις για τη συνεκπαίδευση.					

Σημειώστε τον βαθμό που πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

**Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης**

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Ανεπάρκεια χρόνου εκπαιδευτικών.					
Περιορισμένες ευκαιρίες συνεργασίας σε επίπεδο τάξης και σχολείου.					
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις Διευθυντών/τριών.					
Έλλειψη εμπειρίας στη συμπερίληψη.					
Έλλειψη ειδικής κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/τριών στη συμπερίληψη.					
Ανεπάρκεια χρηματοδότησης.					
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.					
Ανεπάρκεια υποστήριξης από το σχολείο και τους φορείς του.					
Ανεπάρκεια υλικών πόρων (διδασκτικό υλικό,					

τεχνολογικός εξοπλισμός, εγκαταστάσεις).					
Έλλειψη λειτουργικού Αναλυτικού Προγράμματος Συμπερίληψης.					
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις γονέων- κηδεμόνων.					
Η μη συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών.					
Μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών ανά τάξη.					
Αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.					
Φόβος μην κάνω κάτι λάθος.					
Αυξημένος βαθμός εξειδίκευσης και διαφοροποίησης τύπων σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.					
Ανεπάρκεια αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και του καθολικού					

σχεδιασμού κατά τη μαθησιακή διαδικασία.					
---	--	--	--	--	--

### Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θέλω να επιμορφωθώ για να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου.					
Θέλω να επιμορφωθώ για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή στη δουλειά μου.					
Θέλω να επιμορφωθώ για να διαχειριστώ πιο αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες μου.					
Θέλω να επιμορφωθώ για να σχεδιάζω καλύτερα το εκπαιδευτικό μου υλικό.					
Θέλω να επιμορφωθώ για					

να βελτιώσω τη διδακτική μου προσέγγιση στην τάξη.					
Θέλω να επιμορφωθώ για να υιοθετήσω μια συμπεριληπτική προσέγγιση απέναντι σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.					
Θέλω να επιμορφωθώ για να εξελιχθώ επαγγελματικά.					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ



### **Έντυπο συναίνεσης έρευνας για τη συμπεριληπτική διδασκαλία και μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες**

Το παρόν Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης αποτελεί μέρος της έρευνας. Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε φιλόλογους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα ελληνικά σχολεία και συγκεκριμένα σε Γυμνάσια. Μέσω της έρευνας επιχειρείται η κατανόηση και διερεύνηση των απόψεών τους για τη συμπεριληπτική διδασκαλία και μάθηση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα αναμένεται να διαρκέσει 30' περίπου λεπτά και είναι εθελοντική. Οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση

Φιλίππου Ελένη

Φιλόλογος- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

## **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΥΤΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες**

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης:

Μάθημα (Τίτλος):

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα;

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα:

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα:

Κατάλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας:

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος;

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος;

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;		
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;		
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;		
Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή		



<b>των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>		
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>		
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>		
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>		
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>		
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>		

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;
2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

## Πρωτόκολλα Αυτοπαρατήρησης Συμμετεχόντων

### 1<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα X  Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών X

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη X

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό X

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ X

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 16/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): Αρχαία από Μετάφραση (Ιλιάδα, Β Γυμνασίου)

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 1 χρόνο

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 24

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 3

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: απουσία διαδραστικού πίνακα, τυπική σχολική αίθουσα δημοσίου σχολείου

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; Επανάληψη αφηγηματικών τεχνικών, τυπικών φράσεων

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; όχι

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
<b>Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</b>	Ναι	Οι στόχοι του μαθήματος είναι σαφείς, τα στοιχεία που θα συζητηθούν έχουν διατυπωθεί ολοκληρωμένα σε έντυπο.
<b>Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</b>	Ναι	Οι στόχοι έχουν διευκρινιστεί εξαρχής, καθώς οι μαθητές γνωρίζουν ότι πρόκειται για επανάληψη για επερχόμενο διαγώνισμα. Η επίτευξη των στόχων πραγματοποιήθηκε μέσα από επανάληψη ενοτήτων σε στίχους που ήδη έχουν διδαχθεί.
<b>Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>	Ναι	Το μάθημα γίνεται με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας-συνεκπαίδευσης, λόγω της ύπαρξης καθηγήτριας παράλληλης στήριξης, η οποία λειτουργεί ως δεύτερη εκπαιδευτικός της τάξης. Σε συνεργασία

		με τον εκπαιδευτικό γενικής η διδασκαλία καλύπτει το σύνολο.
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Ναι	Δίνονται ίσες ευκαιρίες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης οι ερωτήσεις επεξηγούνται με τον κατάλληλο τρόπο και δίνεται το απαραίτητο χρονικό περιθώριο για απάντηση.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Ομαδικές δραστηριότητες για συνεργατική λύση ασκήσεων. Ζητάμε από τους μαθητές να μας απαντήσουν ποια σημεία τους έκαναν εντύπωση και επιτρέπουμε την ελεύθερη έκφρασή τους.
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Όχι	Αν και αρχικά παρατηρείται δισταγμός και φόβος μήπως απαντήσουν λάθος, στη συνέχεια νιώθουν άνετα, έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, η οποία επιλύει απορίες ξεχωριστά σε κάθε μαθητή, κατά την ώρα της παράδοσης.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	Ναι	Η συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, επεκτείνει τη δυνατότητα των μαθητών να λαμβάνουν επιπλέον στήριξη.
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Ναι	Ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος έχουν προβληθεί βίντεο και εικόνες με τη χρήση προτζέκτορα.

<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	Ναι	Εντοπίζονται ξεχωριστά για κάθε μαθητή οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα και ανάλογα προσαρμόζεται η διδασκαλία.
--	-----	---

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

**Ο διάλογος , η αναπαράσταση σκηνών στο μάθημα της Ιλιάδας, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και το παιχνίδι ρόλων.**

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

**Ανάγνωση παράλληλων κειμένων, με την προϋπόθεση ότι το χρονικό περιθώριο είναι επαρκές, ακόμα πιο συχνή χρήση οπτικοακουστικού υλικού.**

## 2<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      **Γυναίκα**                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

**έως 34 ετών**

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

**1-5 έτη**

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

**Μεταπτυχιακό**

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 16/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): **Αρχαία Β' Γυμνασίου**

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 2 έτη

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 24

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 0

Κατάλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: Όχι

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος;

Διαδραστικός πίνακας για βίντεο, παραπάνω ώρες για κάλυψη κενών, μεγάλη ύλη σε λίγο χρονικό διάστημα

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; Ναι, στη γραμματική, καθώς η εκμάθηση της υποτακτικής απαιτεί παραπάνω χρόνο από αυτόν που προτείνει το υπουργείο

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	Ναι	
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	Ναι	
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;	Ναι	



<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Όχι	
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Όχι	Δεν υπήρχε κάποιος μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Κάποιοι, ναι	Είχαν κενά
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	Ναι	Προσπαθώ να νιώσουν άνετα και να μην επιτρέψω να κανέναν να σχολιάσει κάποιο λάθος τους.
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Ναι	Μέσω προσωπικού κινητού, καθώς το σχολείο δεν παρείχε πίνακα
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα</b>	Ναι	Καθώς θυμούνται πράγματα που έχουμε πει

<b>ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>		
--	--	--

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;  
Ο μικρός αριθμός μαθητών και η συχνή επανάληψη νέας ύλης
2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;  
Μικρότερη ύλη για αφομοίωση, πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία μέσω ομαδικής εκμάθησης της γραμματικής.

### 3<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 15/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 8 έτη

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 22

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 3

Κατάλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: ΝΑΙ

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΝΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝΩΝ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑΣ

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; ΟΧΙ

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	ΝΑΙ	
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	ΝΑΙ	
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;	ΝΑΙ	

Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;	ΝΑΙ	
Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;	ΝΑΙ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προσαρμοσμένη διδασκαλία</li> <li>• Ομοδοσυνεργατική μέθοδος</li> <li>• Χρήση κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής</li> </ul>
Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή <u>ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</u>	ΝΑΙ	
Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;	ΝΑΙ	
Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;	ΝΑΙ	Εφαρμογές Τ.Π.Ε. (comics, ψηφιακή αφήγηση, quiz και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές)
Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα	ΝΑΙ	

ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;		
------------------------------------	--	--

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

α) Η καλλιέργεια και η διέγερση του ενδιαφέροντος τους. β) Η παροχή πολλών ευκαιριών επιτυχίας. γ) Η κατάλληλη προετοιμασία τους για αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων. δ) Η ενθάρρυνσή τους, ώστε να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. ε) Η δημιουργία κλίματος ηρεμίας και συναισθήματος ασφάλειας στη σχολική τάξη

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

- Παιχνίδια
- Δραστηριότητες με τη μέθοδο σχεδίων δράσεις (Project)
- Χρήση βίντεο ή ταινιών
- Τραγούδια ή μουσική
- Παιχνίδια ρόλων
- Εφαρμογές Τ.Π.Ε. (comics, ψηφιακή αφήγηση, quiz και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές)
- Εικόνες
- Θεατρικά
- Διαδραστικός πίνακας – παρουσιάσεις
- Αξιοποίηση καταστάσεων από την καθημερινότητα
- Αξιολόγηση εργασιών από συμμαθητές
- Διδακτικές επισκέψεις

#### **4<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης**

##### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες**

1. Φύλο: Γυναίκα

2. Ηλικία:

55 και άνω: 58 ετών.

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας; ΟΧΙ

##### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος**

Ημερομηνία παρατήρησης: 29-11-2022

Μάθημα (Τίτλος): ΑΡΧΑΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 10 χρόνια

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 22 ΜΑΘΗΤΕΣ

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 02

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΥΠΟΔΟΜΗ ΤΗΣ ΑΙΘΟΥΣΑΣ ΔΗΛ. ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ Η ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; ΠΡΟΒΟΛΗ ΔΙΑΦΑΝΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΚΥΚΛΑΔΙΚΑ ΕΙΔΩΛΙΑ Η ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΚΥΚΛΑΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ.

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; ΝΑΙ ΔΙΟΤΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΕ ΘΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΛΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ Η ΔΕ ΘΑ ΔΟΥΝ ΤΑ ΚΥΚΛΑΔΙΚΑ ΑΓΓΕΙΑ.

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ	
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	ΕΓΙΝΕ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΝ ΚΥΚΛΑΔΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΓΧΡΩΜΕΣ ΦΩΤΟΤΥΠΙΕΣ ΤΙΣ ΟΠΟΙΕΣ ΠΡΟΣΚΟΜΙΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.	ΣΕ ΑΛΛΗ ΤΑΞΗ ΣΤΟ Α4 ΕΓΙΝΕ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΝΑ ΠΡΟΒΛΗΘΕΙ ΒΙΝΤΕΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΥΠΗΡΧΕ ΚΑΛΗ ΣΥΝΤΗΡΗΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΑΠΕΤΥΧΕ Η ΠΡΟΒΟΛΗ.
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;	ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΩ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΟΥ ΣΤΟ ΕΚΑΣΤΟΤΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.	
Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;	ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΠΛΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ.	
Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;	ΝΑΙ ΟΠΩΣ ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ Π.Χ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟ ΓΙΑ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΗΣΗ ΤΗΣ ΚΥΚΛΑΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	



	ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΑΤΑ Η ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ Η ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ	
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΕΝ ΑΙΣΘΑΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟΜΟΝΩΜΕΝΟΙ ΑΛΛΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	ΝΑΙ ΟΤΑΝ ΘΕΛΕΙ ΚΑΠΟΙΟΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΕΥΘΥΝΕΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΙΜΑΣΤΕ ΣΕ ΑΝΑΜΟΝΗ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΖΕΚΤΟΡΑ	
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	ΓΙΝΕΤΑΙ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ ΤΗΣ ΥΛΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Η ΚΕΦΑΛΑΙΟ.	

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

- ΘΑ ΗΤΑΝ ΠΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΑΝ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΕΠΟΠΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΒΟΛΗ ΤΑΙΝΙΩΝ Η ΒΙΝΤΕΟ.
- ΘΑ ΗΤΑΝ ΕΠΙΣΗΣ ΠΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΑΝ Η ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΘΡΑΝΙΩΝ ΕΥΝΟΟΥΣΕ ΤΟ ΧΩΡΙΣΜΟ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΩΣΤΕ ΤΑ ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΝΩΝΤΑΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτεινάτε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

- ΘΑ ΗΤΑΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΒΙΝΤΕΟ Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟ ΟΠΩΣ ΠΡΟΑΝΕΦΕΡΑ.
- ΕΠΙΣΗΣ ΘΑ ΒΟΗΘΟΥΣΕ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΝΑ ΓΝΩΡΙΣΟΥΜΕ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΕΜΠΕΔΩΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ.
- ΑΛΛΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΘΑ ΗΤΑΝ Η ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΕ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΟΠΩΣ ΚΥΚΛΑΔΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ Η ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΓΙΑ ΝΑ ΔΟΥΝ ΑΠΟ ΚΟΝΤΑ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΗΡΘΑΝ ΣΤΟ ΦΩΣ.
- ΕΠΙΣΗΣ ΑΝ ΥΠΗΡΧΑΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΙΔΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΜΕ ΠΗΛΟ Η ΑΛΛΗ ΤΕΧΝΙΚΗ ΝΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΟΥΝ ΚΥΚΛΑΔΙΚΑ ΕΙΔΩΛΙΑ Η ΝΑ ΖΩΓΡΑΦΙΣΟΥΝ ΚΑΙ ΝΑ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΟΥΝ ΤΗ ΤΕΧΝΗ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΝΑ ΝΙΩΣΟΥΝ ΟΤΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΕΝΕΡΓΑ ΣΤΗ ΡΟΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ.
- ΤΕΛΟΣ ΕΝΑ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΚΛΕΙΣΤΟΥ ΤΥΠΟΥ Η ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΕΣ ΘΑ ΗΤΑΝ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΓΙΑ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΗ  
ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.

## 5<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:  
έως 34 ετών

**35-44 ετών**

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

**6-10 έτη**

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

**Μεταπτυχιακό**

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

**ΝΑΙ**                      ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 21/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): Αρχαία Ελληνικά (ΜΤΦΡ.)- ΟΜΗΡΙΚΑ ΕΠΗ ΟΔΥΣΣΕΙΑ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 7 έτη

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 20

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 2

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; Η εκμάθηση και ο εντοπισμός στοιχείων επικής ειρωνείας και των πολιτιστικών στοιχείων στην 3<sup>η</sup> Ενότητα, όπως και η ικανότητα χαρακτηρισμού των μνηστήρων και γενικότερα του χαρακτηρισμού προσώπων.

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; Ναι, για τη σύγχυση των καινούργιων όρων για τους μαθητές, όπως επική ειρωνεία, πολιτιστικά στοιχεία, θεσμός της φιλοξενίας.

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
<b>Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</b>	Ναι	Σε γενικές γραμμές είναι κατάλληλα δομημένο και προγραμματισμένο, ώστε να μην παραλειφθεί κάτι αλλά και ούτε να προχωράμε γρήγορα.
<b>Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</b>	Ναι	Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι από την αρχή του μαθήματος. Οι προσπάθειες για τον έλεγχο επίτευξης τους είναι το υλικό εμπέδωσης για το σπίτι, οι επαναληπτικές ασκήσεις εντός τάξης αλλά και τα ολιγόλεπτα τεστ.
<b>Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε</b>	Ναι	Συνήθως χρησιμοποιούνται απλές μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ώστε να

<b>κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>		γίνεται όσο το δυνατόν πιο κατανοητό το μάθημα σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Αποφεύγονται οι πολύπλοκες μέθοδοι.
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Όχι	Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν και αδιαφορούν να συμμετάσχουν στο μάθημα. Ωστόσο, ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, αυτά που κάνουν ιδιαίτερο μάθημα στο σπίτι ή φροντιστήριο έχουν λυμένες τις ασκήσεις τους, χωρίς ωστόσο να μπορούν να εξηγήσουν την απάντηση που δίνουν.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Η φύση του συγκεκριμένου μαθήματος προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών όπως για παράδειγμα τη δραματοποίηση σκηνών του μαθήματος, την εναλλαγή ρόλων, όπως επίσης και την επίσκεψη στο θέατρο για την παρακολούθηση της ταινίας "Οδύσσεια".
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Ναι	Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις δραστηριότητες του σχολείου. Μόνο οι μαθητές με παράλληλη στήριξη, είτε δημόσια είτε ιδιωτική όπως και όσα παρακολουθούνται τακτικά από ειδικούς φαίνονται ενεργοί, ικανοί και κοινωνικοί.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις</b>	Ναι	Τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά κυρίως στο τέλος κάθε

<b>μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>		μαθήματος τους ρωτώ επίμονα αν χρειάζονται κάποιες διευκρινίσεις. Ωστόσο, οι μαθητές στην πρώτη τάξη και να έχουν απορίες δεν τις λένε γιατί ντρέπονται τους συμμαθητές τους.
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Όχι	Δυστυχώς δεν υπάρχει τεχνολογικός εξοπλισμός στο σχολείο.
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	Όχι	Αν και γίνεται μεγάλη προσπάθεια για κάτι τέτοιο, είναι πρακτικά αδύνατον, λόγω της τεράστιας ύλης αλλά και των μαθημάτων που μπορεί να χαθούν κατά τη διάρκεια του έτους.

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Οι πλαγιότιτλοι δίπλα στο κείμενο, ο σχολιασμός των εικόνων, των παράλληλων κειμένων, η επεξήγηση ορισμένων όρων και λέξεων κάτω από το κείμενο, αλλά και τα θέματα που δίνονται προς συζήτηση.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

Χρήση περισσότερων εικόνων, ομαδικά και διαδραστικά παιχνίδια, παιχνίδι ρόλων- δραματοποίηση των σκηνών, η θεατρική παράσταση Οδύσσεια.

## 6<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      **Γυναίκα**                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

**45-54 ετών**

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

**16-20 έτη**

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**Καμία**

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 14-11-2022

Μάθημα (Τίτλος): ΙΣΤΟΡΙΑ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 7 ΧΡΟΝΙΑ

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 25

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 5

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: ΝΑΙ

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; Κατανόηση, επεξεργασία πληροφοριών, ανάλυση/σύνθεση/παρουσίαση προφορική ή γραπτή, κριτική προσέγγιση πηγών, διαδικτυακή έρευνα και συλλογή πληροφοριών, σύγκριση/συσχέτιση ιστορικών γεγονότων, εξαγωγή συμπερασμάτων

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; Ναι. Αδυναμία μαθητών στην κατανόηση /επεξεργασία πληροφοριών, αδυναμία να προσεγγίσουν/κατανοήσουν το κείμενο

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	Ναι	
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	Ναι	
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το	Ναι	

επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;		
Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;	Όχι	
Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;	Ναι	Δραστηριότητες /ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας
Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;	Όχι πάντα	Ένα μέρος των μαθητών εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα
Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;	Ναι, πάντοτε	
Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;	Όχι	
Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις	Ναι, πάντοτε	Το μάθημα διαμορφώνεται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών. Υπάρχει βεβαίως μία σταθερή

<b>ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>		βάση πάνω στην οποία γίνονται οι αλλαγές.
---	--	---

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η δυνατότητα να γίνει περαιτέρω έρευνα με τη χρήση τεχνολογίας (εποπτικά μέσα, διαδικτυακή έρευνα), η ευελιξία στη μορφή των ερωτήσεων(κλειστού/ανοικτού τύπου), η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών η οποία δεν απαιτεί αποστήθιση, η σύνδεση του μαθήματος με άλλα αντικείμενα (πχ καλλιτεχνικά, μουσική, ιστορία τέχνης, λογοτεχνία, φυσικές επιστήμες), η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών σε σχετικά προγράμματα (πχ πολιτιστικά, τοπικής ιστορίας) κ.α.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

Όλα τα παραπάνω (πρώτη ερώτηση)

## 7<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:  
έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 21/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ / Ρ. ΒΕΛΕΣΤΤΙΝΛΗΣ,  
ΘΟΥΡΙΟΣ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 13 χρόνια

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 14

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 02

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: ΟΧΙ

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος;  
βιντεοπροβολέας, ηχείο.

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού  
μαθήματος; ΝΑΙ

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	ΝΑΙ	
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	ΝΑΙ	Δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας, προκειμένου να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι.
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;	ΟΧΙ	Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στις αίθουσες διδασκαλίας δεν επιτρέπει τη διαδραστική μάθηση και την ένταξη των νέων τεχνολογιών στο μάθημα, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλει στην ενεργό εμπλοκή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	OXI	Γιατί δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό συμπεριληπτικές πρακτικές.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	OXI	Μόνο: 1. συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό 2. Θεατρικό παιχνίδι (συμμετοχή σε δραματοποίηση)
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	OXI	
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	NAI	
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	OXI	Δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στην αίθουσα.
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα</b>	OXI	

<b>ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>		
--	--	--

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

-Πολυτροπική προσέγγιση κειμένων με χρήση φωτογραφιών και ήχου , παράλληλα με τη χρήση του λεκτικού κειμένου.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

- Χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και βιντεοπροβολέα.

## 8<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                       Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ                          ΟΧΙ



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος**

Ημερομηνία παρατήρησης: 18/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ  
ΤΟ ΞΑΝΘΟ ΠΑΙΔΙ / ΤΕΛΛΟΣ ΑΓΡΑΣ

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 2 έτη

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 22

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 3

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας:  
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; ΕΚΦΡΑΣΗ  
ΑΠΟΨΕΩΝ, ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟΣ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΒΙΩΜΑΤΑ

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού  
μαθήματος; ΟΧΙ

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	ΝΑΙ	Η ΩΡΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΗΤΑΝ Η ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ (7) ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΥΠΗΡΧΕ ΜΙΑ ΧΑΛΑΡΟΤΕΡΗ ΔΙΑΘΕΣΗ
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	ΝΑΙ	ΕΠΑΝΑΛΗΦΘΗΣΑΝ ΚΑΠΟΙΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟ ΠΟΥ ΠΡΟΗΓΗΘΗΚΕ
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το	ΝΑΙ	ΚΑΤΑ ΚΥΡΙΟ ΛΟΓΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΑΠΛΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ, ΠΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΠΑΡΑΘΕΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ , ΣΥΝΤΕΛΟΥΣΑΝ ΣΤΟΝ

<b>επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>		ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	ΝΑΙ	ΖΗΤΗΘΗΚΕ ΝΑ ΣΚΙΤΣΑΡΟΥΝ ΟΛΟΙ ΤΟΝ ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΕΙ ΜΕΣΑ ΣΕ ΑΥΤΟ, ΓΕΓΟΝΟΣ ΠΟΥ ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΕ ΚΑΙ ΕΝΕΠΛΕΞΕ ΑΠΑΝΤΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	ΝΑΙ	ΑΝΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ. ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ. ΑΠΛΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ. ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ.
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	ΝΑΙ	ΘΑ ΕΛΕΓΑ ΟΤΙ ΜΑΛΛΟΝ ΕΙΝΑΙ ΑΔΙΑΦΟΡΟΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΛΛΟ ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΚΟΙΝΟ Η ΑΣΧΟΛΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΑΛΛΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ (ΖΩΓΡΑΦΙΖΟΥΝ Κ.Α.), ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ, ΔΕΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΟΜΩΣ ΓΕΝΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥΣ.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις</b>	ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΑΠΛΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΚΕΣ ΜΟΥ ΟΠΟΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ, ΠΡΟΣΠΑΘΩΝΤΑΣ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ Η ΝΑ ΚΑΝΩ

<b>και περαιτέρω υποστήριξη;</b>		ΠΑΡΑΛΛΗΛΙΣΜΟ ΜΕ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΖΩΗ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟ ΟΛΟΥΣ ΠΙΟ ΔΕΚΤΙΚΑ
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	ΝΑΙ	ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΓΕΝΙΚΑ. ΠΡΟΒΟΛΗ POWER POINT, ΤΑΙΝΙΩΝ, ΜΟΥΣΙΚΗΣ
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	ΟΧΙ	ΑΛΛΑ ΣΕ ΕΝΑ ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΠΡΟΣΠΑΘΩ ΝΑ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΘΩ ΣΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΟΛΩΝ, ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΩΣ ΜΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ ΣΕ ΟΡΙΣΜΕΝΟΥΣ (ΣΥΝΗΘΩΣ ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ)

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;  
ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΕΙΝΑΙ ΑΝΟΙΧΤΗ ΣΕ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ, ΔΙΝΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΘΟΥΝ, ΚΑΝΟΝΤΑΣ ΑΡΧΙΚΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥΣ ΜΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΠΟΥ ΒΟΗΘΟΥΝ ΕΝ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ.
2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΝ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΚΟΝΤΑ ΣΤΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, ΠΙΟ ΣΥΓΧΡΟΝΑ, ΝΑ ΜΗΝ ΠΕΡΙΕΧΟΥΝ ΜΟΝΟ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ Η ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.

## 9<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 18/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; Φέτος πρώτη φορά- συνολικά τρεις μήνες

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 24

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 3

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: Όχι

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; Η εκμάθηση από τους μαθητές των ειδικών δευτερευουσών ονοματικών προτάσεων. Συγκεκριμένα πρέπει να μάθουν να διαχωρίζουν την ειδική από την κύρια πρόταση, να εντοπίζουν τον ειδικό σύνδεσμο με τον οποίο εισάγονται, όπως και να γνωρίζουν τη συντακτική λειτουργία της δευτερεύουσας πρότασης, μέσα από παραδείγματα.

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; Όχι

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	Ναι	Το διδάσκω τα τελευταία 3 χρόνια.
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	Ναι	Αρχικά ξεκινήσαμε με την στοχοθεσία του συγκεκριμένου μαθήματος. Έγινε προσπάθεια για έλεγχο επίτευξης των στόχων αυτών, με την εξάσκηση σε πολλά παραδείγματα, όχι μόνο του βιβλίου αλλά και δικά μου.
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το	Ναι	Χρησιμοποιώ ποικιλία διδακτικών μεθόδων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε παιδιού, χωρίς διακρίσεις.

<b>επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>		
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Ναι	Εμπλέκονται αρκετά οι μαθητές αυτοί στο μάθημα, κυρίως αυτοί που υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής- παράλληλη στήριξη.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Ομαδοσυνεργατική μέθοδος- Προσαρμοσμένη διδασκαλία- Συνδιδασκαλία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής- Χρήση ποικιλίας πηγών μάθησης- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαφορετικά φύλλα εργασίας για τους μαθητές αυτούς
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Όχι	Οι μαθητές αυτοί δεν είναι παθητικοί, ούτε απομονωμένοι και ανίκανοι να ανταποκριθούν στο μάθημα, καθώς στην προσπάθεια αυτή συμβάλει ο συνάδελφος της παράλληλης στήριξης, καθώς και ο ψυχολόγος με τον κοινωνικό λειτουργό του σχολείου.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	Ναι	Δίνονται ευκαιρίες για επεξήγηση και υποστήριξη, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στο διάλειμμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Ναι	Γίνεται χρήση του προσωπικού μου υπολογιστή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς στο σχολείο

		απουσιάζει ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Ωστόσο, λόγω της χαμηλής ταχύτητας και της αδυναμίας σύνδεσης, ορισμένες φορές αδυνατώ να τον χρησιμοποιήσω.
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	Ναι	Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθώ ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις αδυναμίες, τις δυνατότητες κάθε παιδιού, με τη χρήση ποικιλίας μεθόδων και εκπαιδευτικών πρακτικών.

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στηρίζεται στη χρήση της γλώσσας ως κοινωνικού προϊόντος που γεννήθηκε από την ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία. Βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι πως αποτελεί φορέα ιδεών, αντιλήψεων, με άλλα λόγια πολιτισμού, παιδείας και συναισθημάτων. Η γλώσσα εξελίσσεται και έχει την ευελιξία να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση. Αυτός είναι και ο σκοπός του μαθήματος. Οι μαθητές να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να μεταδίδουν αλλά και να κατανοούν τα γλωσσικά μηνύματα, καθώς και ο εμπλουτισμός του γλωσσικού τους κώδικα. Ο προσαρμοστικός και επικοινωνιακός της χαρακτήρας επιδρά στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ όλων ανεξαιρέτων των μαθητών χωρίς διακρίσεις και συμβάλει στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Το μάθημα αυτό παρέχει πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας και εμπλοκής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη.

2.Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνετε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

- Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και τα δίκτυα συνεργασίας των μαθητών
- Η συνδιδασκαλία του εκπαιδευτικού του μαθήματος με άλλον εκπαιδευτικό
- Τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων, τα projects
- Η χρήση ποικιλίας πηγών μάθησης
- Η εμπλοκή όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις στα σχολικά θέματα και οι ίσες ευκαιρίες λήψης αποφάσεων
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Τα διαφορετικά φύλλα εργασίας
- Διδακτικές επισκέψεις
- Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (αυλή σχολείου, βιβλιοθήκη, πάρκα, μουσεία, εκθέσεις)



## 10<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 16/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): *ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; *16 χρόνια*

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: *περίπου 40 μαθητές κάθε χρόνο, 20 σε κάθε τάξη*

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: *3*  
Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: *πλήρης απουσία υλικοτεχνικής υποδομής*

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; *Η εκμάθηση, κατανόηση και εμπέδωση ενός μεγάλου όγκου γραμματικής, συντακτικού, λεξιλογίου και ετυμολογίας της αρχαίας ελληνικής. Ο μαθητής πρέπει στη συνέχεια τις γνώσεις του να μπορεί να τις εφαρμόζει στα κείμενα του βιβλίου.*

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; *Ναι. Η διδακτέα ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη, ο χρόνος διδασκαλίας ανεπαρκής, ενώ συχνά ο καθηγητής επιστρέφει στην ύλη της Α΄ γυμνασίου καθώς πάρα πολλοί μαθητές έχουν κενά από την προηγούμενη χρονιά.*

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
<b>Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</b>	Ναι	Τα τμήματα είναι πολλαπλών ταχυτήτων με αποτέλεσμα το μάθημα, όσο καλά κι αν είναι προγραμματισμένο και δομημένο, να δυσκολεύει αρκετούς μαθητές.
<b>Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</b>	Ναι	Συχνά οι περιορισμοί που θέτει ο νόμος στην προσπάθεια του καθηγητή αφενός να προσφέρει υλικό εμπέδωσης για το σπίτι και αφετέρου να ελέγξει εντός τάξης συνιστούν ανασταλτικό παράγοντα της προσπάθειας.

<b>Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>	Ναι	Η φύση του μαθήματος δε βοηθά τους πολύ αδύναμους μαθητές, που συχνά δυσκολεύονται στην ανάγνωση και γραφή απλών νέων ελληνικών.
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Όχι	Ανάλογα με τη στήριξη που έχει ένα παιδί από το σπίτι ασχολείται, στην καλύτερη περίπτωση, με το να φέρει λυμένες από κάποιον φροντιστή ασκήσεις που δεν καταλαβαίνει και αδυνατεί να εξηγήσει. Οι υπόλοιποι απέχουν εντελώς.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρει μια ευκολία σε ασκήσεις αλλά και ευελιξία σε τύπους ασκήσεων στο κομμάτι της κατανόησης κειμένου, των λεξιλογικών και ετυμολογικών ασκήσεων. Ωστόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις περισσότερες φορές έχουν πρόβλημα με τα απλά νέα ελληνικά και δεν ανταποκρίνονται.
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Ναι	Είναι δυστυχώς ελάχιστα τα παιδιά που λαμβάνουν από το σπίτι μια βοήθεια ειδικού ώστε να έχουν ουσιαστική πρόοδο στο σχολείο.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να</b>	Ναι	Συχνά όμως φοβούνται τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους.

Ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;		
Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;	Όχι	Δεν υπάρχει η δυνατότητα στο σχολείο.
Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;	Όχι	Με μια τεράστια διδακτέα ύλη και μαθήματα να χάνονται συνεχώς είναι πρακτικά αδύνατο κάτι τέτοιο.

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

*Λεξιλογικές και ετυμολογικές ασκήσεις.*

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

*Μείωση της διδακτέας ύλης, πιο απλά κείμενα, κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών, χρήση των κόμικ ή της γελοιογραφίας, παιχνίδια ομαδικά και διαδραστικά. Καταθέτω την εξής προσωπική μου εμπειρία: η διδασκαλία της απρόσωπης σύνταξης κάθε χρόνο γίνεται από εμένα υπό τη μορφή αφηγηματικής, σύντομης ιστορίας με τα παιδιά να υποδύονται ρόλους (π.χ. ο Γιώργος το ρήμα, η Άννα το απαρέμφοτο κ.λ.π.). Στο συγκεκριμένο μάθημα σπάνια παιδί δεν προσπαθεί τουλάχιστον να συμμετάσχει, άσχετα από την εξέλιξη που θα έχει σε μια μελλοντική γραπτή άσκηση.*

## 11<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 25/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): *Ιστορία Γ' Γυμνασίου*

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; *12 χρόνια*

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: *80-100, 25 στην τάξη*

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: *>10, 4 στην τάξη*

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: *Ανεπαρκής*  
Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; *Μεγαλύτερη αμεσότητα, διαδραστικότητα, σύνδεση με την καθημερινή πραγματικότητα*

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; *Ναι. Εκτός από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διακρίνω μία τάση αύξησης «αναλόφητων» μαθητών, μαθητών χωρίς την απαραίτητη γενική παιδεία.*

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
<b>Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</b>	Ναι	Τις περισσότερες φορές.
<b>Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</b>	Ναι	Προσπάθειες ελέγχου γίνονται με ερωτήσεις προφορικές- γραπτή εξέταση ή φύλλα εργασίας/ ασκήσεις.
<b>Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>	Δυστυχώς όχι	Υπάρχει τεράστια έλλειψη υποδομών που θα βοηθούσε.

<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Συνήθως, ναι!	
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Προσπαθώ να προάγω ισότιμες εμπειρίες και να εμπλέκομαι σκόπιμα στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές. Ενθαρρύνω ισότιμες αλληλεπιδράσεις, χρησιμοποιώ διαφορετικά παραδείγματα για καλύτερη κατανόηση και συμμετοχή.
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Όχι	Στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει άνεση και καλή επικοινωνία και διάθεση.
<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	Ναι	
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Σε ελάχιστο βαθμό.	Μόνο με προσωπικά μέσα.
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα</b>	Ναι	Γίνεται μεγάλη προσπάθεια.

<b>ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>		
--	--	--

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η άνεση και η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

Πέρα από την ανάγκη επιμορφώσεων και υλικοτεχνικών υποδομών, δυστυχώς δεν είμαι πλέον η αρμόδια. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η ύπαρξη του σωστά εκπαιδευμένου και καταρτισμένου προσωπικού που με εξειδικευμένη γνώση και υποστήριξη θα δώσει την σωστή κατεύθυνση στη διδασκαλία και θα ενισχύσει τους μαθητές στην προσπάθειά τους.



## *12<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης*

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες**

1. Φύλο: Άνδρας                      **Γυναίκα**                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

**έως 34 ετών**

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

**1-5 έτη**

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**Καμία**

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: 30/11/2022

Μάθημα (Τίτλος): Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου – Ονοματικές και Ρηματικές φράσεις

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; 1 έτος

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: 20

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: 2

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: Όχι. Η αίθουσα περιέχει θρανία για τους μαθητές (ανά δύο) και έναν πίνακα με μαρκαδόρους. Δεν διαθέτει προτζέκτορα, οθόνη ή κάποιο διαδραστικό πίνακα.

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; Σήμερα διδάσκονται οι ονοματικές και ρηματικές φράσεις (μορφοσυντακτικό φαινόμενο της 3<sup>ης</sup> ενότητας του διδακτικού εγχειριδίου). Οι μαθητές καλούνται να τις αναγνωρίσουν μέσα σε προτάσεις και να μετασχηματίσουν τη σειρά των όρων στην πρόταση χωρίς να αλλοιωθεί το νόημά της.

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; Ναι. Δεν έχει σχηματιστεί σαφής εικόνα για την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών σχετικά με την γραμματική αναγνώριση των λέξεων, η οποία θα είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό των φράσεων και την κατάταξή τους σε ρηματικές ή ονοματικές.

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
<b>Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;</b>	Ναι	Πέρα από το υλικό του σχολικού εγχειριδίου, έχει προετοιμαστεί και φυλλάδιο με προτάσεις που θα αποτελέσουν τα παραδείγματα.
<b>Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν</b>	Ναι	Ο έλεγχος θα γίνει με τον εντοπισμό των φράσεων από τους ίδιους τους μαθητές και με ανάλυση της μεθόδου με την οποία εργάστηκαν για να τις

<b>επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;</b>		κατατάζουν σε ρηματικές ή ονοματικές.
<b>Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;</b>	Ναι	Η συντακτική δομή των προτάσεων και το λεξιλόγιο κυμαίνεται σε επίπεδα διαβαθμισμένης δυσκολίας για να καλύψει το επίπεδο του συνόλου των μαθητών.
<b>Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;</b>	Ναι	Συμμετέχουν, κυρίως στις προτάσεις μειωμένης δυσκολίας και με την κατάλληλη καθοδήγηση εντοπίζουν τα ζητούμενα.
<b>Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;</b>	Ναι	Η υπογράμμιση των ονοματικών ή ρηματικών φράσεων γίνεται με χρήση διαφορετικού χρώματος μαρκαδόρου ώστε να είναι εύκολη και οπτικά η κατηγοριοποίηση. Επιπλέον, μετά την ανάλυση των παραδειγμάτων με την ατομική συμμετοχή των μαθητών, επιχειρείται και εργασία σε μικρές ομάδες για εφαρμογή της θεωρίας σε αντίστοιχες προτάσεις.
<b>Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;</b>	Όχι	Δεν είναι παθητικοί, συμμετέχουν ενεργά και «σηκώνουν το χέρι τους» στα περισσότερα παραδείγματα, έπειτα από τις κατάλληλες επεξηγήσεις. Σημειώνεται ότι μαθητές με παράλληλη στήριξη συμμετέχουν πιο ενεργά από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς κάποια στήριξη στην τάξη.

<b>Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;</b>	Ναι	Δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές εξίσου να ζητήσουν επεξηγήσεις. Αν διακρίνω πως υπάρχει αδυναμία κατανόησης σε κάποιο σημείο, θα επιμείνω με σαφέστερα παραδείγματα και θα ζητήσω την συμμετοχή τους, ακόμη κι αν δεν προσφερθούν εξ αρχής μόνοι τους, χωρίς να ασκήσω, φυσικά, υπερβολική πίεση για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.
<b>Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;</b>	Όχι	Δυστυχώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλες εγκαταστάσεις.
<b>Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</b>	Ναι	Γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστεί ο ρυθμός διδασκαλίας στις ανάγκες κάθε μαθητή και το περιεχόμενο των προτάσεων που αποτελούν τα παραδείγματα διαφοροποιείται ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον του.

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

Η εκμάθηση των μορφοσυντακτικών φαινομένων της γλώσσας είναι μια διαδικασία που μπορεί να βασιστεί σε διάδραση. Σίγουρα απαιτεί γνώση της γραμματικής από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο οι πιθανότητες έλλειψης προαπαιτούμενων γνώσεων δεν είναι αυξημένες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά κατανέμονται εξίσου στο σύνολο των μαθητών. Πρόκειται για τον λόγο που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας,

συνεπώς η αναγνώριση των δομών του γίνεται με ενδιαφέρον και αρκετά φυσικά σε κάποιες περιπτώσεις. Δυνατό σημείο του μαθήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί η δυνατότητα για συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε μικρές ομάδες με σκοπό τον εντοπισμό του φαινομένου που μόλις διδάχθηκε.

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

Αν ο χώρος της σχολικής τάξης ήταν διαμορφωμένος κάπως διαφορετικά (όσον αφορά την χωροταξική κατανομή των θρανίων ή την θέση του πίνακα), ίσως να ευνοούνταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος περισσότερο. Επιπλέον, η χρήση διαδραστικού πίνακα θα βοηθούσε στην καλύτερη κατηγοριοποίηση των φράσεων σε ονοματικές και ρηματικές με σχήματα και χρώματα. Ο μειωμένος αριθμός μαθητών επίσης θα λειτουργούσε θετικά προς αυτή την κατεύθυνση.

### *13<sup>ο</sup> Πρωτόκολλο Αυτοπαρατήρησης*

#### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Δημογραφικά στοιχεία-Γενικές πληροφορίες**

1. Φύλο: Άνδρας                      Γυναίκα                      Δεν θέλω να αναφερθώ

2. Ηλικία:

έως 34 ετών

35-44 ετών

45-54 ετών

55 και άνω

3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

1-5 έτη

6-10 έτη

11-15 έτη

16-20 έτη

>20 έτη

4. Εκπαίδευση-Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:

Πτυχίο

2ετής επιμόρφωση- σεμινάριο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Καμία

5. Έχετε πάρει μέρος σε κάποιου είδους εκπαίδευση σε θέματα παιδαγωγικής ή/ και διδακτικής μεθοδολογίας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Έντυπο αυτοπαρατήρησης μαθήματος

Ημερομηνία παρατήρησης: **23-11-2022**

Μάθημα (Τίτλος): **ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ (<< Το ημερολόγιο της Άνας Φρανκ >>)**

Πόσο καιρό διδάσκετε αυτό το μάθημα; **19 έτη**

Αριθμός μαθητών/τριών που παρακολουθούν το μάθημα: **20**

Αριθμός μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν το μάθημα: **3**

Καταλληλόλητα χώρου διδασκαλίας και υλικοτεχνική υποδομή αίθουσας: **ΟΧΙ**

Ποιες είναι οι απαιτήσεις του συγκεκριμένου, σημερινού μαθήματος; **1) Επαφή με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος και τα γνωρίσματά του 2) Διερεύνηση των οικογενειακών σχέσεων που περιγράφονται στο απόσπασμα και των συναισθημάτων της ηρωίδας.**

Έχετε ανησυχίες για κάποια συγκεκριμένα τμήματα/στοιχεία του σημερινού μαθήματος; **Ναι. Πιθανή άγνοια πολλών μαθητών για τα ιστορικά τεκταινόμενα μέσα στα οποία δημιουργήθηκε το κείμενο.**

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Θέματα Συζήτησης	Ναι/Όχι	Σχόλια
Είναι το μάθημα σας καλά προγραμματισμένο και δομημένο;	ΝΑΙ	Λόγω της φύσης του μαθήματος ενίοτε ,και αναλόγως με τα σχόλια – παρατηρήσεις των παιδιών, αλλάζει η εξ αρχής προγραμματισμένη πορεία, ώστε να προκύψει διάλογος.
Οι μαθησιακοί στόχοι είναι ξεκάθαροι; Έγιναν προσπάθειες για να ελεγχθεί αν επιτεύχθηκαν και με ποιους τρόπους;	ΝΑΙ	Προφορική συμμετοχή, γραπτές δοκιμασίες και εργασίες.
Είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που	ΝΑΙ	Σε γενικές γραμμές.

χρησιμοποιείτε κατάλληλες για το επίπεδο όλων των μαθητών/τριών σας;		
Υπάρχει ικανοποιητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;	ΝΑΙ	
Εφαρμόζετε πρακτικές συμπεριληπτικής διδασκαλίας μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη; Ποιες και με ποιόν τρόπο;	ΟΧΙ	
Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται παθητικοί/ές, απομονωμένοι/ες ή ανίκανοι/ες να φέρουν εις πέρας κάποιες δραστηριότητες;	ΟΧΙ	Υπάρχουν ασκήσεις διαβαθμισμένες.
Δίνονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να ζητήσουν επεξηγήσεις και περαιτέρω υποστήριξη;	ΝΑΙ	
Γίνεται χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών; Πως;	ΟΧΙ	Δεν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή.
Η εκπαιδευτική διαδικασία που	ΟΧΙ	Προσαρμόζεται στο γενικό μέσο επίπεδο εγγραμματισμού ,



<p>ακολουθείτε προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας;</p>		<p>ικανοτήτων και ενδιαφερόντων του τμήματος.</p>
--	--	---

Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

1. Ποιες πτυχές του μαθήματος θεωρείτε ότι είναι τα δυνατά σημεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εμπλοκή και μάθηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες;

**Η επιλογή κειμένων με δυνατό περιεχόμενο – νόημα – μήνυμα, επίκαιρων ή ενταγμένων στα γενικά ενδιαφέροντα των παιδιών.**

2. Υπάρχουν στρατηγικές ή πόροι διδασκαλίας που θα προτείνατε για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτού του μαθήματος;

**Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στην τάξη θα προσέλκυε το ενδιαφέρον των μαθητών και θα συμπλήρωνε τις γνώσεις τους για το context του λογοτεχνικού κειμένου πιο αποτελεσματικά από το εισαγωγικό σημείωμα ή τη δική μου προφορική αναφορά.**