

Ημέλλου, Όλγα (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Αλεβίζος Γ., Βλάχου Α., Γενά Α., Πολυχρονοπούλου Σ., Μαυροπούλου Σ., Χαρούπιας Α. & Χιουρέα Ου. (επιμ.). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, σ. 28-54. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.autismhellas.gr/files/el/BOOKFinal.pdf>

Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο

Δρ Όλγα Ημέλλου

Ειδική παιδαγωγός/Ορθοπαιδαγωγός, Εργοθεραπεύτρια

Διδάκτωρ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Σχολική Σύμβουλος 11^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσκολίες μάθησης φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. “Οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν ένα συνεχές γνωσιακών και προσαρμοστικών δυσκολιών, οι οποίες ανιχνεύονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια, γίνονται αντιληπτές ως δυσκολίες –σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος- σημαντικά περισσότερες από αυτές της πλειοψηφίας των παιδιών της ίδιας ηλικίας, καταλήγουν σε περιορισμούς της λειτουργικής ικανότητας και οφείλονται σε ποικίλους συνδυασμούς, συχνά αλληλεπιδρώντων, βιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων” (Ημέλλου, 2003α: 39-42).

Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης υλοποιείται: (α) από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, (β) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας του τμήματος ένταξης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005α· Ημέλλου & Χαρούπιας, 2006) και (γ) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια υλοποίησης του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης αποτελεί στην ουσία εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης και η υλοποίησή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δεχθεί έντονη κριτική (Χαρούπιας, 2007α· Χαρούπιας, 2007β· Μόσχος, Στρατιδάκη & Μπαφέ, 2009).

Έρευνες για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης εντός της συνηθισμένης σχολικής τάξης έχουν αναδείξει τη μεγάλη σημασία του περιβάλλοντος μάθησης στην επίτευξη των επιθυμητών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ιδιαίτερα για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Sideridis & Greenwood, 1998· Vaughn & Schumm, 1994).

1. Η ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης

Η διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων μιας σχολικής τάξης, σε συνδυασμό με τη σωστή διαχείριση του χρόνου της σχολικής εργασίας (Ημέλλου, 2002α), θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων και αναγκών όλων των μαθητών της σχολικής τάξης και στην ανάγκη για δημιουργία ενός θετικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβάλλοντος, το οποίο να στηρίζεται στην αρχή της ισοτιμίας όλων των μαθητών, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και στην εγκαθίδρυση -από κοινού συμφωνημένων- σαφών κανόνων, ρουτινών και προσδοκιών.

Η φιλοσοφία του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας, αποτέλεσμα των σύγχρονων τάσεων αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (Unesco,

1994), αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς της απόδοσης στην ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου «inclusion» με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «ισότιμη συνεκπαίδευση», οι οποίοι συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Πολυχρονοπούλου, 1999). Από τις αποδόσεις που έχουν καταγραφεί (Ημέλλου, 2003α: 85-87), πιο κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούμε ότι βρίσκεται ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Χαρούπιας, 1997: 58), ενώ οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» αναφέρονται και σε άλλα πλαίσια υλοποίησης της φιλοσοφίας του μη αποκλεισμού, όπως σε επίπεδο κοινωνίας (κοινωνική ένταξη, κοινωνική ενσωμάτωση).

Στην εκπαιδευτική πρακτική, ο όρος «ένταξη», συνήθως, χρησιμοποιείται για να περιγράψει διαδικασίες κατά τις οποίες παιδιά με δυσκολίες μάθησης υποστηρίζονται για να μπορούν να συμμετέχουν στο κοινό σχολικό πρόγραμμα, ενώ ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» υπονοεί την προθυμία αναδόμησης του σχολικού προγράμματος ως συνέπεια της διαφορετικότητας των παιδιών που το παρακολουθούν (Ainscow, 2000: 111).

Η ισότιμη συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια δέσμευση της πολιτείας, του εκπαιδευτικού συστήματος και όσων προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτό να παρέχουν στο κάθε παιδί με δυσκολίες μάθησης ειδική εκπαίδευση στις τάξεις του κοινού σχολείου -σε όσο μεγαλύτερη έκταση είναι αυτό δυνατό- με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Για την τοποθέτηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε πλαίσια ισότιμης συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να τηρούνται κάποιες προδιαγραφές, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν ως εγγύηση αποτελεσματικότητας των σχετικών προγραμμάτων (Westling & Fox, 2000: 31-32). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης πρέπει να φοιτούν στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους, το οποίο είναι κατάλληλο για τη χρονολογική τους ηλικία,
- οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε τάξεις γενικού σχολείου, στις οποίες τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη για να λειτουργήσουν επιτυχώς,
- η βασική τάξη ενός παιδιού με δυσκολίες μάθησης πρέπει να είναι η τάξη του γενικού σχολείου, ακόμη κι αν παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα σε τμήμα ένταξης, σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ή αλλού,
- η τοποθέτηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε τάξεις γενικού σχολείου πρέπει να βασίζεται στη φυσική αναλογία,
- για την προαγωγή επιτυχημένων πρακτικών ισότιμης συνεκπαίδευσης, μπορεί να γίνει χρήση ποικίλων τακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η διδασκαλία από συνομηλίκους, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού υλικού, η συνεργατική επίλυση προβληματικών καταστάσεων, κ.λπ.,
- οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν περισσότερες πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής σε τάξεις στις οποίες η μάθηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες,
- ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της τάξης του γενικού σχολείου στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες προάγουν την κατάλληλη μάθηση για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και οι οποίες καλλιεργούν την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης,
- οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης μπορεί να παίξουν διαφορετικούς ρόλους στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης: συνεργάτες σε δραστηριότητες μάθησης, βοηθοί, δάσκαλοι, φίλοι,
- ο εκπαιδευτικός της τάξης του γενικού σχολείου πρέπει να είναι μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας υποστήριξης του παιδιού με δυσκολίες μάθησης και να συμμετέχει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.)¹,

¹ Στην εργασία αυτή, ο όρος Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) έχει αντικαταστήσει τον όρο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), τα αρχικά του οποίου είναι ίδια με τα αρχικά του όρου Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.).

- η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να στηρίζει την υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης, παρέχοντας επαρκή χρόνο για συνεργασία και σχεδιασμό στα εμπλεκόμενα μέλη του προσωπικού του σχολείου.

Συνοπτικά, προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης θεωρείται η αλλαγή σε τρεις βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πρακτικής:

- ✓ στο αναλυτικό πρόγραμμα,
- ✓ στο διδακτικό υλικό και
- ✓ στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η διαπραγμάτευση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου φοίτησης, η κατάρτιση Α.Π.Ε., η προσαρμογή και η τροποποίηση του διδακτικού υλικού και η διαχείριση μεταβλητών της σχολικής τάξης είναι σημεία κλειδιά στην υπόθεση της ισότιμης συνεκπαίδευσης σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κατηγορικό μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης, αν και στόχευε στη δημιουργία ομοιογενών ομάδων μαθητών με παραπλήσιες διαγνώσεις και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου, δεν υπήρξε αποτελεσματικό γιατί, ουσιαστικά, κάθε διαγνωστική κατηγορία μαθητών αντιπροσωπεύει μια ανομοιογενή ομάδα, στην οποία οι μαθητές εντάσσονται με βάση ποικίλα και, πολλές φορές, ασαφή κριτήρια (Ημέλλου, 2003α: 82-83). Σε κάθε περίπτωση σχολικής τάξης, η ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είναι ένα γεγονός που πρέπει να συνεκτιμηθεί.

1.1 Τα πλαίσια υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν:

(α) στην τάξη του γενικού σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης,

(β) σε διαχωρισμένα τμήματα (τμήματα ένταξης, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης,

(γ) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής),

(δ) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων και

(ε) στο σπίτι.

Συμπερασματικά, τα είδη των σχολικών τάξεων στις οποίες μπορεί να φοιτήσει ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης είναι τρία: σχολική τάξη γενικού σχολείου, σχολική τάξη διαχωρισμένου τμήματος και σχολική τάξη ειδικού σχολείου. Οι τρεις αυτοί τύποι σχολικής τάξης αποτελούν το πεδίο υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης. Η υλοποίηση των πρακτικών αυτών προβλέπεται να γίνεται μέσα στα πλαίσια εφαρμογής συγκεκριμένων μοντέλων ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

1.2 Μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης

Οι διάφορες πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία μοντέλων εφαρμογής, τα οποία προσφέρονται ως εναλλακτικές λύσεις για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Αναφέρονται αρκετά μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης (Webber, 1997: 43· Gildner & Zionts, 1997: 105), τα σημαντικότερα από τα οποία είναι:

1. Τοποθέτηση σε τάξη ειδικού σχολείου με μερική τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου. Το μοντέλο αυτό υλοποιείται άτυπα σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και στηρίζεται στην ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα που, κυρίως, υλοποιούνται με το μοντέλο αυτό αφορούν τη σχολική και κοινωνική ένταξη παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης και άπτονται δευτερευόντων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος του γενικού σχολείου ή γίνονται στα πλαίσια σχολικών εορτών.

2. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε ειδική τάξη ή τμήμα ένταξης. Το μοντέλο αυτό άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα το σχολικό έτος 1983-84, ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης (Στασινός, 1991: 245). Μετά την ψήφιση του νόμου 2817/2000, οι ειδικές τάξεις μετονομάστηκαν σε τμήματα ένταξης, ενώ η λειτουργία τους βρίσκεται σε περίοδο αναπροσδιορισμού (Ημέλλου, 2003α: 92-93).

3. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher). Το μοντέλο του περιπατητικού δασκάλου προτάθηκε από το νόμο 2817/2000 (άρθρο 1, παράγραφος 11α). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόταση, η τοποθέτηση του παιδιού με δυσκολίες μάθησης συνοδεύεται από την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού, ο οποίος υπηρετεί είτε στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) –τα οποία έχουν μετονομαστεί πλέον σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.)- είτε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.).

4. Συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό. Η εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου, αρχικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς/ορθοπαιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης, στις τάξεις του ελληνικού γενικού δημοτικού σχολείου έγινε δυνατή ύστερα από την υπογραφή σχετικής απόφασης με θέμα: «Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης», η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1319/Τ/Β'/10-10-2002 και υπογράφηκε από τον Υπουργό Παιδείας Π. Ευθυμίου. Το μοντέλο αυτό έχει εφαρμοστεί πειραματικά με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2000· Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000β· Χαρούπιας, 2000· Imellou, 2000· Γενά, 2001· Χαρούπιας και Περβανάς, 2002· Ημέλλου, 2002β). ενώ τα τελευταία χρόνια καταγράφεται με τον όρο 'συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη'.

5. Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη και σε μόνιμη βάση υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό (όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε μια τάξη) ή ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό και μέλος παραϊατρικού προσωπικού ή μόνο βοηθό (προϋπόθεση: η τάξη να μην έχει περισσότερα από 24 παιδιά). Το μοντέλο αυτό δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα.

6. Τοποθέτηση σε τάξη κοινού σχολείου με λίγες ή μηδαμινές υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την προηγούμενη υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια κάποιου άλλου από τα ήδη αναφερθέντα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Το συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) είναι ένα από τα πλέον δημοφιλή και θεωρείται ως το πλέον επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με αυτό, ο ειδικός, ο οποίος συνήθως είναι ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός,

εργάζεται συνεργατικά με το εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης στον προγραμματισμό και τη διδασκαλία μαθημάτων, στην προσαρμογή στρατηγικών, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού.

Ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός μπορεί να βοηθά τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης να προσαρμόζει, να επανασχεδιάζει και να ελέγχει τις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη, και οι οποίες αφορούν συγκεκριμένους μαθητές. Ακόμα, μπορεί να παρέχει παρατηρήσεις συμπεριφορών, διαγνωστικές αξιολογήσεις, καθοδήγηση, συνεργατικό προγραμματισμό και υλικό απαραίτητο στην εκπαιδευτική επιτυχία του μαθητή.

Η συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας) ή σε επίπεδο μέρους της σχολικής μονάδας (συνεργασία με δύο έως τέσσερις εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης). Σε περιπτώσεις εγκαθίδρυσης πρακτικών συνεργασίας, παράγοντες όπως η συχνότητα ανταλλαγής απόψεων και η θεματική εστίαση της κάθε συνεδρίας σηματοδοτούν την ποιότητα των ίδιων των πρακτικών (Belmont & VÉrillon, 1999).

Υπάρχουν αρκετές παραλλαγές του συμβουλευτικού μοντέλου, όπως:

- (α) η ομαδική διδασκαλία (team teaching),
- (β) η υποστηριγμένη εκπαίδευση (supported education),
- (γ) η συμπληρωματική διδασκαλία (complementary instruction) και
- (δ) η παράλληλη διδασκαλία (parallel instruction).

Στην υποστηριγμένη εκπαίδευση, το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας γίνεται από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός εκτελεί κάποιες δραστηριότητες στην τάξη, όπως γράψιμο στο διαφανοσκόπιο ή στον πίνακα, κατασκευή φυλλαδίων που θα μοιραστούν στα παιδιά, κλπ.

Στη συμπληρωματική διδασκαλία, δυο μαθήματα διδάσκονται ταυτόχρονα, καθώς το ένα μάθημα συμπεριλαμβάνεται στο άλλο, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία του πώς να κρατάνε τα παιδιά σημειώσεις μπορεί να εμπεριέχεται στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Στην παράλληλη διδασκαλία, ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός διδάσκει σε μια μικρή ομάδα παιδιών χωριστά, ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης εργάζεται με την υπόλοιπη τάξη. Η παράλληλη διδασκαλία προτείνεται, συνήθως, για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομαδική διδασκαλία, στην οποία ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός σχεδιάζει και εφαρμόζει μαθήματα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να είναι υπεύθυνος για ένα τμήμα του καθημερινού μαθήματος. Στην παραλλαγή αυτή φαίνεται δυνατή η συμπερίληψη αρκετών μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην ίδια σχολική τάξη του γενικού σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από το μοντέλο ισότιμης συνεκπαίδευσης το οποίο υλοποιείται κάθε φορά, ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός θα πρέπει να διασφαλίζει τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο θα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη σχετικής κουλτούρας στα πλαίσια λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

2. Υποστηρικτικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης

2.1 Επίπεδα υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο

Στα πλαίσια της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και διδασκαλίας στη σχολική μονάδα, προτείνεται η δημιουργία υποστηρικτικών υποδομών για κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε πέντε επίπεδα:

- (α) στο επίπεδο του μαθητή με δυσκολίες μάθησης,
- (β) στο επίπεδο του εκπαιδευτικού της τάξης του γενικού σχολείου,
- (γ) στο επίπεδο της σχολικής τάξης και των συμμαθητών,
- (δ) στο επίπεδο της οικογένειας και, τέλος,
- (ε) στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Σε κάθε περίπτωση, κύριος σκοπός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι η ενδυνάμωση του κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο προσώπου και η υποστήριξή του στην προσπάθειά του να γίνει αυτόνομο και λειτουργικό μέλος της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας.

2.1.1 Υποστηρικτικές υποδομές σε επίπεδο μαθητή με δυσκολίες μάθησης

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης προτείνεται ο σχεδιασμός ατομικών και μικροομαδικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε διαχωρισμένο τμήμα, για την επίτευξη των στόχων του Α.Π.Ε., σε όσες από τις περιοχές οικολογικής αξιολόγησης είναι απαραίτητο, και ειδικότερα: στην επικοινωνία, τη συμπεριφορά, την κοινωνικοποίηση, το σχηματισμό εννοιών, την επεξεργασία πληροφοριών, το γνωστικό στυλ, την κινητική ανάπτυξη, την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις δεξιότητες καθημερινής ζωής & αυτόνομης διαβίωσης, τα ενδιαφέροντα κ.λπ. (Ημέλλου, 2003β· Γενά, 2002: 215-248). Οι ομάδες των μαθητών μπορούν να είναι, ανάλογα με τη στοχοθεσία, ομοιογενείς ή ανομοιογενείς.

Ορισμένοι από τους στόχους του Α.Π.Ε. ενδείκνυται να σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με την καλλιέργεια των οριζόντιων ή διαθεματικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όλων των γνωστικών αντικειμένων και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Τέτοιες είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή, χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών, επίλυσης προβλημάτων, ορθολογικών επιλογών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, δημιουργικής επινόησης, ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης και δημιουργίας τέχνης, αξιοποίησης γνώσεων και υιοθέτησης αξιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002: 12). Η υιοθέτηση των οριζόντιων αυτών δεξιοτήτων θα μπορούσε να αποτελέσει στόχο και του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού, συνδυαστικά με την υλοποίηση των στόχων του Α.Π.Ε. κάθε μαθητή (Ημέλλου, 2007α).

Το σχεδιασμό ακολουθεί η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβασης, ατομικών ή μικροομαδικών, στα πλαίσια ομοιογενών ή ανομοιογενών ομάδων. Το είδος του προγράμματος που κάθε φορά επιλέγεται εξαρτάται από τη φύση των δυσκολιών μάθησης που βιώνει ο μαθητής. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι προγράμματα Εφαρμοσμένης Ανάλυσης Συμπεριφοράς (Γενά, 2002: 83-106), προγράμματα Γνωσιακής Εκπαίδευσης (Palincsar & Brown, 1987), προγράμματα Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης (Gerber, 1987), προγράμματα Προσαρμοζόμενης Εκπαίδευσης (Ημέλλου, 2003: 101-116), κ.ά.

«Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς είναι η επιστήμη που εφαρμόζει μεθόδους προκύπτουσες από τις αρχές του Συμπεριφορισμού. Σκοπός της είναι να βελτιώσει τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε ικανοποιητικό βαθμό και σε τομείς που θεωρούνται κοινωνικά σημαντικοί. Επίσης, στοχεύει να αποδείξει με πειραματική θεμελίωση ότι οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι αυτές που πραγματικά συμβάλλουν στη βελτίωση της

συμπεριφοράς του ανθρώπου» (Baer, Wolf & Risley, 1968 στο Γενά, 2002: 83-84). Οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι αποτελούν συχνά την πρώτη επιλογή για παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές με καταγεγραμμένη αποτελεσματικότητα (Γενά, 2002: 190-213).

Στα προγράμματα Γνωσιακής Εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην εκμάθηση από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης κατάλληλων στρατηγικών. Στόχοι των στρατηγικών αυτών είναι: (α) η διαμεσολάβηση στη μάθηση, (β) η διευκόλυνση της ολοκλήρωσης ενός έργου και (γ) ο έλεγχος της εφαρμογής των στρατηγικών αυτών από το μαθητή. Η γνωσιακή εκπαίδευση αποτελεί έναν τύπο προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά με δυσκολίες μάθησης, στα πλαίσια του οποίου η διδασκαλία επικεντρώνεται στην αύξηση της συνειδητότητας του μαθητή σε θέματα τα οποία αναφέρονται και αφορούν τις απαιτήσεις κάθε υπό εκτέλεση έργου (Palincsar & Brown, 1987). Σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση προγραμμάτων γνωσιακής εκπαίδευσης, καταγράφηκαν θετικά αποτελέσματα τόσο σε θέματα ανάγνωσης (Pfaum & Pascarella, 1980· Schumaker, Deschler, Allen, Warner & Denton, 1984· Wong & Jones, 1982· Day, 1980· Kurt & Borkowski, 1985· Miller, 1985· Brown & Palincsar, 1982 & 1984 στο Palincsar & Brown, 1987: 95-99· Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση), όσο και σε θέματα γραπτής έκφρασης, με έμφαση σε επιμέρους ζητήματα, όπως, για παράδειγμα, ο γραφικός χαρακτήρας (Kosiewicz, Hallahan, Lloyd & Graves, 1982), η σωστή χρήση του συντακτικού (Harris & Graham, 1985), η ορθογραφία των λέξεων (Englert, Hiebert & Stewart, 1985· Drake & Ehri, 1984· Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση) και οι δεξιότητες παραγωγής κειμένου (Hillocks, 1984· Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984).

Στα προγράμματα Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, οι οποίες απορρέουν από τη γνωσιακή έρευνα και συνδυάζονται με συμπεριφοριστικές τεχνικές, απαιτούν μεγάλη προσοχή, τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς τον τύπο της περιβαλλοντικής δόμησης, η οποία είναι απαραίτητη για τη διασφάλιση ελεγχόμενης και συνεπούς μαθητικής επίδοσης. Μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτής της δόμησης είναι: η ομαδοποίηση των μαθητών με βάση τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, η προσεκτική διαδοχή των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που θα διδαχθούν, η ύπαρξη μοντέλου, ο γρήγορος ρυθμός για την επίτευξη μεγάλης πυκνότητας απαντητικών ευκαιριών, η χρήση απαντητικών σημάτων για τον έλεγχο της προσοχής και του ρυθμού, η χρήση τόσο της από κοινού (εν χορώ) όσο και της ατομικής απάντησης, η άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση, συμπεριλαμβανομένης και της εξαρτημένης ενίσχυσης, και η συχνή, καταγραφόμενη από το δάσκαλο πρακτική (Gerber, 1997: 169).

Συμπληρωματικά στην υλοποίηση προγραμμάτων Γνωσιακής Εκπαίδευσης, Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς και Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Εκπαίδευσης, προτείνεται η υλοποίηση προπαρασκευαστικών προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης. Στα προπαρασκευαστικά αυτά προγράμματα, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες εργασίας, στις οποίες υπάρχει καταμερισμός εργασίας, ενώ το αποτέλεσμα είναι ένα, κοινό και ομαδικό. Με τον τρόπο αυτό προετοιμάζονται -σε συνθήκες οι οποίες προσαρμόζονται προς τους μαθητές- για την εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης στην τάξη του γενικού σχολείου, όπου οι συνθήκες είναι περισσότερο ανελαστικές.

Σύμφωνα με τους Wang & Lindvall (1984 στο Walberg & Wang, 1987: 119), τα βασικότερα από τα χαρακτηριστικά της προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- η διδασκαλία βασίζεται στις ικανότητες κάθε μαθητή, οι οποίες έχουν αξιολογηθεί,

- τα υλικά και οι διαδικασίες επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να προοδεύει στην κατάκτηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με ένα ρυθμό που ταιριάζει στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του,
- εναλλακτικές δραστηριότητες και υλικά είναι διαθέσιμα για να βοηθήσουν τους μαθητές στην απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων και
- οι μαθητές αλληλοβοηθούνται στην επίτευξη των ατομικών στόχων και συνεργάζονται στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Ένα μοντέλο προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης το οποίο ταιριάζει τόσο με την ύπαρξη Α.Π.Ε. όσο και με την υλοποίηση στόχων πολλών Α.Π.Ε., στα πλαίσια ενός κοινού χρόνου παρέμβασης (π.χ. μίας διδακτικής ώρας), είναι το μοντέλο των πολλαπλών στόχων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μπορεί να υπάρξει μια ποικιλία ακολουθιών διδασκαλίας, καθώς και διαφορετικοί στόχοι για κάθε μαθητή, στα πλαίσια μιας κοινής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Με στόχο την υποστήριξη της αποτελεσματικής λειτουργίας του διαχωρισμένου τμήματος, προτείνεται η κατασκευή αυτοσχέδιου υλικού ή η έρευνα αγοράς για τον εντοπισμό παιδαγωγικού υλικού του εμπορίου, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται από το παιδί, προκειμένου να βελτιώσει το ρυθμό εργασίας του και να ενισχύσει την αυτονομία του. Το αυτοσχέδιο αυτό υλικό μπορεί να αφορά ένα θεματικό εικονογραφημένο αλφαβητάρι, ένα συνοπτικό εγχειρίδιο οπτικοποιημένης γραμματικής, έναν οπτικοποιημένο πίνακα πολλαπλασιασμού, αλφαβητικά ευρετήρια λέξεων από το βασικό λεξιλόγιο της τάξης του παιδιού, κ.λπ. Στο υλικό του εμπορίου περιλαμβάνονται διάφορα λεξικά της ελληνικής γλώσσας, βιβλία γραμματικής ή συντακτικού, πρότυπα αλφαβητάρια, πίνακες επικοινωνίας σε εναλλακτικά/επιπροσθετικά συστήματα (Χαρούπιας, 1993), κ.λπ. Η εκπαίδευση του μαθητή στην αποτελεσματική χρήση του υλικού αυτού μπορεί να γίνεται σε διαχωρισμένο τμήμα. Στόχος, ωστόσο, αυτής της διαδικασίας είναι η αυτόνομη και αποτελεσματική χρήση του υλικού από το μαθητή στην τάξη του γενικού σχολείου.

2.1.2 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο εκπαιδευτικού τάξης

Σε επίπεδο εκπαιδευτικού τάξης, προτείνεται η πραγματοποίηση γενικών επιμορφωτικών και ενημερωτικών συναντήσεων -με πρωτοβουλία του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού και σε συνεννόηση με τη διεύθυνση του σχολείου και τους σχολικούς συμβούλους- σε τακτά χρονικά διαστήματα, για γενικά θέματα ειδικής εκπαίδευσης που απασχολούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου, όπως η ανίχνευση των δυσκολιών μάθησης μαθητών που φοιτούν στην Α' τάξη, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, η διαχείριση της τάξης στην οποία φοιτούν μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.-Υ.), οι στρατηγικές μάθησης, οι τεχνικές αντιμετώπισης κρίσεων, κ.λπ.

Ακόμα, προτείνεται η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για θέματα και ζητήματα της τάξης τους, η οποία μπορεί να πραγματοποιείται με συνεργασία σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν στην ίδια τάξη, π.χ. στη Β' τάξη. Η συμβουλευτική αυτή υποστήριξη μπορεί να έχει τη μορφή άτυπης συνεργασίας ή τακτικών μηνιαίων συναντήσεων, εάν αυτό προβλεφθεί από νέες κανονιστικές διατάξεις. Η συμβουλευτική υποστήριξη μπορεί να συνοδεύεται από συζήτηση για θέματα και ζητήματα που αφορούν τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, όπως η ενημέρωση για τον τρόπο συγκρότησης των μαθησιακών τους προφίλ, η διαχείριση μιας συγκεκριμένης τάξης, η προσαρμογή των στρατηγικών και της μεθοδολογίας διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, η έμφαση στις διαφορές των μαθητών ως προς το ρυθμό μάθησης, οι τρόποι χειρισμού των μαθητών στην τάξη, η διαχείριση των κρίσεων, η αξιολόγηση, η προαγωγή ή η επανάληψη της τάξης (Χαρούπιας, 2004), κ.λπ.

Προτείνεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης στην κατάρτιση του Α.Π.Ε. των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Η ύπαρξη κοινής στοχοθεσίας για τους μαθητές αυτούς μπορεί να διασφαλιστεί μέσα από τη συνεργασία του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού με τον εκπαιδευτικό της τάξης στο σχεδιασμό των στόχων επιμέρους περιοχών του Α.Π.Ε. Είναι πολύ σημαντικό, για το σκοπό αυτό, να εισαχθούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία της ανάλυσης έργου (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000α· Ημέλλου, 2003α: 203-206). Ο κάθε εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να γνωρίζει, κάθε φορά που ζητάει από τους μαθητές του να εκτελέσουν μια δραστηριότητα, τι προϋποθέτει αυτή, σε επίπεδο γνώσεων και γνωστικών λειτουργιών, και σε ποια επιμέρους βήματα μπορεί να αναλυθεί. Εφόσον ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προχωρήσει σε ανάλυση έργου, μπορεί και να ζητήσει από το μαθητή με δυσκολίες μάθησης να προχωρήσει μια δραστηριότητα μέχρι ένα συγκεκριμένο βήμα, εκείνο που του επιτρέπει να προχωρήσει με ασφάλεια και χωρίς ματαιώσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, προτείνεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα συμβουλευτικής γονέων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

2.1.3 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο σχολικής τάξης – συμμαθητών (στην τάξη του γενικού σχολείου)

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο τάξης του γενικού σχολείου, προτείνεται η αποτύπωση της δυναμικής της τάξης και της θέσης, την οποία κατέχουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σε αυτή. Η κατασκευή ενός κοινωνιογράμματος ή ενός κοινωνιομετρικού πίνακα θα διευκολύνει τη διαδικασία σύνθεσης των ομάδων εργασίας, ενώ η διαμορφωτική αξιολόγηση του κοινωνικού περιβάλλοντος τάξης θα επιτρέψει την ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σχετικά με την όλη διεργασία, με δεδομένα ωφέλιμα για μια πιθανή ανασύνθεση των ομάδων. Σε περιπτώσεις οργάνωσης μιας σχολικής τάξης σε ομάδες εργασίας, προτείνεται η συμπερίληψη ενός μαθητή με δυσκολίες μάθησης ανά ομάδα εργασίας, η ύπαρξη κοινού φυλλαδίου απαντήσεων σε κάθε ομάδα και η διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων σε συνεργατική μη παραδοσιακή μορφή. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1994: 4-6), οι συνεργατικές μη παραδοσιακές ομάδες εργασίας χαρακτηρίζονται από:

(α) Υψηλή θετική αλληλεξάρτηση. Τα μέλη είναι υπεύθυνα τόσο για τη μάθηση που αφορά τον εαυτό τους όσο και τους άλλους. Η εστίαση είναι στην κοινή επίδοση.

(β) Τα μέλη είναι υπόλογα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για την ομάδα, ως προς την εκτέλεση εργασιών υψηλής ποιότητας.

(γ) Τα μέλη προωθούν την επιτυχία των άλλων, με τη συνεργασία και την υποστήριξη της προσπάθειας των άλλων στη μάθηση.

(δ) Δίνεται έμφαση στις δεξιότητες της συνεργασίας σε επίπεδο ομάδας. Τα μέλη μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες και αναμένουμε από αυτά να τις χρησιμοποιούν. Η ηγεσία μοιράζεται σε όλα τα μέλη.

(ε) Η ομάδα επεξεργάζεται την ποιότητα της εργασίας της και συζητά την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας των μελών. Δίνεται έμφαση στη διαρκή βελτίωση.

Συμπληρωματικά στη συνεργατική μάθηση, προτείνεται τόσο η εμπλοκή των μαθητών της τάξης του γενικού σχολείου σε καταστάσεις διδασκαλίας από συνομηλίκους (Byrd, 1990) όσο και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων συνεργατικής διδασκαλίας.

Η συνεργατική διδασκαλία αφορά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό και τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης, από κοινού. Στον κοινό σχεδιασμό το Α.Π.Ε. του μαθητή με δυσκολίες μάθησης αποτελεί βασικό σημείο

αναφοράς. Η συνεργατική διδασκαλία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μια παραλλαγή του συμβουλευτικού μοντέλου ισότιμης συνεκπαίδευσης (Ημέλλου, 2003α: 88-89), στην οποία ο ειδικός παιδαγωγός/ορθοπαιδαγωγός σχεδιάζει και εφαρμόζει μαθήματα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης.

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο τάξης γενικού σχολείου, προτείνεται επιπλέον η υλοποίηση προγραμμάτων προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης, όπως το πρόγραμμα ΔΙΩΝΗ (Ημέλλου, 2002β: 171-194· Ημέλλου, 2003α: 117-153· Μ.Δ.Δ.Ε., 2006: 53· Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005β), ή προγραμμάτων γνωσιακής εκπαίδευσης (Ημέλλου & Χαρούπιας, υπό δημοσίευση). Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται στα πλαίσια της συνεργατικής διδασκαλίας, σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Ακόμα, προτείνεται η αυτόνομη χρήση υποστηρικτικού υλικού –αυτοσχέδιου ή του εμπορίου- από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης στην τάξη τους.

2.1.4 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο οικογένειας

Για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο οικογένειας, προτείνεται η συμβουλευτική των γονέων στα πλαίσια των τακτικών μηνιαίων συναντήσεων στο χώρο της σχολικής μονάδας, για ζητήματα που αφορούν την παρέμβασή τους στο σπίτι. Συγκεκριμένα, η συνεργασία ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού - γονέα μπορεί να αφορά θέματα όπως η οργάνωση και η διαχείριση του χρόνου μελέτης, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και η ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα που αφορούν την κινητοποίηση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, τόσο εσωτερική όσο και εξωτερική. Είναι σημαντικό οι γονείς να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως εμπειρογνώμονες και να συνεισφέρουν θετικά στην πορεία του μαθητή με δυσκολίες μάθησης, ενδυναμώνοντας τη σχέση οικογένειας – σχολείου (Dale, 2000: 197-226).

Σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες μάθησης με μέσο-κανονικό ή ανώτερο νοητικό δυναμικό, προτείνεται η συμβουλευτική στους γονείς να συμπεριλαμβάνει θέματα μεταγνώσης. Σε αυτά έμφαση πρέπει να δίνεται στην καθοδήγηση των παιδιών σε στρατηγικές απόκτησης της γνώσης.

Γενικότερα, προτείνεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θετικής σχέσης γονέα – παιδιού μέσα από την εμπλοκή τους σε ευχάριστες και παιγνιώδεις δραστηριότητες μάθησης. Η ίδρυση σχολών γονέων, σύμφωνα με το νόμο 2621/Φ.Ε.Κ. 136Α/23-06-98, θα μπορούσε να διευκολύνει ακόμη περισσότερο τη διαδικασία ενδυνάμωσης των γονέων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της παιδείας όλων των παιδιών.

2.1.5 Υποστήριξη μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., «...ουσιαστικό μέσο για την ειδική αγωγή είναι η πρόβλεψη για την ανάπτυξη κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του. Η ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αποτελεί μέριμνα όλης της σχολικής κοινότητας και του συνόλου των εκπαιδευτικών και γονέων και όχι μέριμνα ενός μόνο εκπαιδευτικού» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2002: 12). Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι υπόθεση όλων και για το λόγο αυτό προτείνεται η ενημέρωση του συλλόγου των διδασκόντων της σχολικής μονάδας για την πορεία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, όπως μία φορά το μήνα.

Σύμφωνα με την πολιτική του ολιστικού σχολείου (Roaf, 1989), η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης -είτε οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε μειονεξίες, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στη φυλή είτε αλλού- εντάσσεται στις υποχρεώσεις της σχολικής μονάδας φοίτησης του παιδιού. Το σχολείο μας, είναι ανάγκη, να μετατραπεί από σχολείο για τους 'μέσους-κανονικούς' μαθητές σε σχολείο για ΟΛΟΥΣ τους μαθητές (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw, 2000). Είναι καιρός πια η παιδαγωγική να διεκδικήσει τη θέση της στη ηγεσία της σχολικής μονάδας και η

διεύθυνση του σχολείου να μετατραπεί από γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση υποθέσεων σε ηγεσία με στόχο τη μάθηση (MacGilchrist & Buttress, 2005: 73-98), η οποία θα ενισχύει τόσο τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και τη διαδικασία αυτοδιαχείρισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

3. Περιβάλλον μάθησης στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου: Διαμορφώνοντας συνθήκες ισότιμης συνεκπαίδευσης για μαθητές με δυσκολίες μάθησης

3.1 Η οικολογία της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση οικολογικού πλαισίου και ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Σε κάθε σχολική τάξη γενικού σχολείου όλοι οι μαθητές αναμένεται να έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, των οποίων η διασφάλιση θα αποτελεί βασική μέριμνα της πολιτικής του σχολείου στα πλαίσια του οποίου λειτουργεί. Με την εφαρμογή του ν. 3699/2008, και σε περιπτώσεις ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με δυσκολίες μάθησης, ο κάθε εκπαιδευτικός μιας σχολικής τάξης θα κληθεί να λειτουργήσει με τις συνθήκες που ήδη γνωρίζει, αλλά με την επιπρόσθετη μέριμνα για παροχή εκπαιδευτικού προγράμματος που να αντιστοιχεί στις ιδιαιτερότητες των μαθητών στο υπάρχον πλαίσιο. Για την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ικανότητες και δυσκολίες μάθησης κάθε παιδιού και να συνυπολογίζονται όλες οι μεταβλητές της σχολικής τάξης. Η αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, προτείνεται να γίνεται μέσα από προσαρμογές του μαθησιακού κλίματος και τροποποιήσεις συγκεκριμένων καθηκόντων και δραστηριοτήτων, ενώ για το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα, η ισορροπία ανάμεσα στους κοινούς γενικούς στόχους και τους στόχους του Α.Π.Ε. μπορεί να διατηρηθεί είτε με επιπρόσθετη υποστήριξη του κάθε μαθητή είτε με μερική ή και ολική τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος είτε με τη δημιουργία πλήρους ή μερικού ειδικού αναλυτικού προγράμματος (Beveridge, 1999: 70-75).

Κάθε σχολική τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν ποικίλες ικανότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάθε παιδί έχει ιδιαίτερη προσωπικότητα και διαφέρει από τα υπόλοιπα στα ενδιαφέροντα, στη σύνθεση των γνωστικών λειτουργιών, στο ρυθμό και στον τρόπο μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές του και για το λόγο αυτό η Περιγραφική Έκθεση Μαθητή (Π.Ε.Μ.) και η οικολογική αξιολόγηση του μαθητή σε επιμέρους περιοχές είναι σημαντικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ημέλλου, 2003β). Παράλληλα με την οικολογική αξιολόγηση του μαθητή, προτείνεται και η αξιολόγηση του οικολογικού πλαισίου, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παρατήρηση και την καταγραφή στοιχείων που αφορούν: τους σταθερούς παράγοντες της σχολικής εργασίας, τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι καταγραφές αυτές -όταν πραγματοποιούνται σε επίπεδο αρχικής αξιολόγησης- συνδυαστικά με την οικολογική αξιολόγηση του μαθητή σχηματοποιούν μια γραμμή βάσης, η οποία προσδιορίζει πού βρισκόμαστε πριν την έναρξη κάθε παρέμβασης στο περιβάλλον ή/και στο μαθητή. Με την κατάρτιση του Α.Π.Ε. (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2009) -σε επίπεδο βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων ή/και μακροπρόθεσμων διδακτικών στόχων- αρχίζει και ο σχεδιασμός της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, η υλοποίηση της οποίας προτείνεται να έχει τη μορφή θεματικών ενοτήτων και να λαμβάνει χώρα σε φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον ειδικά προσαρμοσμένο για να διασφαλίσει το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι τροποποιήσεις και οι προσαρμογές του οικολογικού πλαισίου αφορούν το φυσικό χώρο της σχολικής τάξης, τη σύνθεση των ομάδων εργασίας, το εκπαιδευτικό υλικό και τη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού.

Με την έναρξη της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης αρχίζει η διαμορφωτική αξιολόγηση του μαθητή και του οικολογικού πλαισίου λειτουργίας του, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε επιπρόσθετες τροποποιήσεις/προσαρμογές, τόσο σε επίπεδο οικολογικού πλαισίου όσο και σε επίπεδο Α.Π.Ε. Η διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την άμεση, συμμετοχική ή μη, παρατήρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και προτείνεται να συμπεριλαμβάνει καταγραφές του τρόπου αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου ενός ή περισσότερων μαθημάτων/διδακτικών ωρών, των αλληλεπιδράσεων των μελών μιας ομάδας ή/και των παρατηρούμενων σφαλμάτων ενός μαθητή κατά την εκτέλεση μιας θεματικής δραστηριότητας. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται δυνατή η καταγραφή της πορείας κάθε μαθητή με δυσκολίες μάθησης κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης προτείνεται να πραγματοποιείται η τελική αξιολόγηση του οικολογικού πλαισίου και του μαθητή με τα αξιολογητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά την αρχική αξιολόγηση. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης μας βοηθά να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης που υλοποιήσαμε και την κατάκτηση, από το μαθητή με δυσκολίες μάθησης, των στόχων του Α.Π.Ε. στις επιμέρους περιοχές οικολογικής αξιολόγησης.

3.1.1 Το φυσικό περιβάλλον της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Σταθερών ΠΑραγόντων Σχολικής Εργασίας (Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε.)

Η σχολική τάξη είναι ο πιο σημαντικός από τους φυσικούς χώρους στους οποίους παιδαγωγός και μαθητές εργάζονται τις περισσότερες ώρες της σχολικής ημέρας. Οι φυσικές μεταβλητές της σχολικής τάξης, όπως το μέγεθος, ο σχεδιασμός και ο φωτισμός, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης των συνθηκών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διεργασία διδασκαλίας-μάθησης (Χαρούπιας, 1993: 83· Συγκολίτου και Κυρίδης, 1999· Ματσαγγούρας, 2000: 73) και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στις παρεμβάσεις με σκοπό τη διευθέτηση της τάξης.

Σε περιπτώσεις ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης παιδιού ή παιδιών με δυσκολίες μάθησης, η καταγραφή των μεταβλητών αυτών της σχολικής τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντική εξαιτίας του ότι:

(α) τα δεδομένα αυτά μπορεί να χρησιμεύσουν στην αρχική μας εκτίμηση, με βάση την οποία θα σχεδιαστούν εναλλακτικές παρεμβάσεις στο φυσικό χώρο της τάξης, προκειμένου να βελτιωθεί η λειτουργικότητά της συνολικά,

(β) στο σχεδιασμό εναλλακτικών διευθετήσεων, προσαρμογών ή αναδιατάξεων θα πρέπει να συνεκτιμηθούν στοιχεία από το ατομικό προφίλ του παιδιού ή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης που φοιτούν στην τάξη και

(γ) οι καταγεγραμμένες διαφοροποιήσεις θα πρέπει να συσχετιστούν με τις παρατηρήσιμες συμπεριφορές των μαθητών της σχολικής τάξης σε συγκεκριμένες περιοχές της οικολογικής αξιολόγησης ή με δεδομένα που προέκυψαν από άλλες παρατηρήσεις.

Η οργάνωση της σχολικής τάξης, εκτός από τη μετωπική και σε σειρές διευθέτηση των θρανίων, μπορεί να ακολουθήσει τρία διαφορετικά υποδείγματα οργανωσιακής διευθέτησης: την οργάνωση των θρανίων σε σχήμα πέταλου ή Π, την ομαδοκεντρική οργάνωση με ένωση των θρανίων ανά δύο ή τρία μαζί και τον ανοικτό σχεδιασμό (open-plan) (Meyer, 1987: 51· Galton, Hargreaves, Comber, Wall & Pell, 1999: 47-52· Ματσαγγούρας, 2000: 90). Η διευθέτηση των θρανίων έχει συνδεθεί με σημαντικές μεταβλητές μάθησης, όπως ο

μαθησιακά παραγωγικός χρόνος, ενώ η θέση που κατέχει η έδρα του εκπαιδευτικού είναι ενδεικτική του παιδαγωγικού στυλ που υιοθετεί.

Με την Αξιολόγηση των Σταθερών ΠΑραγόντων Σχολικής Εργασίας (Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε.) (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα Ι), οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καταγράφουν στοιχεία που έχουν σχέση με: το μέγεθος της σχολικής τάξης, την οργάνωση των καθισμάτων (με σχεδιασμό σχετικού διαγράμματος), τον αριθμό και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την τάξη (γενικά και ως προς τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα), τον αριθμό των μαθητών της τάξης (γενικά και ως προς τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα), τον τρόπο μετακίνησης των μαθητών από και προς το σχολείο, το είδος, την ποσότητα και τη θέση του διδακτικού υλικού που υπάρχει στην τάξη, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό που είναι διαθέσιμος στη σχολική τάξη, το φωτισμό της σχολικής αίθουσας και το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα. Η αξιολόγηση των σταθερών παραγόντων σχολικής εργασίας μπορεί να γίνει μετά από την ολοκλήρωση του μαθήματος, ενώ στο σχετικό έντυπο υπάρχει διαθέσιμος χώρος για παρατηρήσεις. Με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος που υλοποιείται σε μια σχολική τάξη, προτείνεται η συμπλήρωση του εντύπου σε κάθε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός της τάξης επιχειρεί αλλαγές.

Αν και οι περισσότεροι σταθεροί παράγοντες της σχολικής εργασίας -για κάθε δεδομένη κατάσταση- δεν είναι τροποποιήσιμοι, η καλύτερη δυνατή εκμετάλλευση του διαθέσιμου χώρου και υλικών μέσων αποτελεί για τον κάθε παιδαγωγό μια σημαντική πρόκληση, στην οποία καλείται να απαντήσει πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει για την τάξη του και τους μαθητές του.

3.1.2 Το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η σύνθεση της σχολικής τάξης έχει αλλάξει ως συνέπεια τριών νέων δεδομένων: (α) της αυξανόμενης εγγραφής παιδιών που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την ελληνική και βιώνουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, (β) της παρατηρούμενης διαρκούς ανόδου του ποσοστού των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, ανεξάρτητα από αιτίες και (γ) της ψήφισης του ν. 3699/2008 για την αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η κάθε σχολική τάξη αποτελείται από μαθητές, το βασικό κοινό σημείο μεταξύ των οποίων είναι, συνήθως, η ίδια ή η σχεδόν ίδια χρονολογική ηλικία. Κάθε μαθητής διαφέρει, ωστόσο, από τους άλλους μαθητές τόσο σε επίπεδο προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, σύνθεσης γνωστικών λειτουργιών, μαθησιακού ρυθμού, γνωστικού στυλ, πολιτισμικού υπόβαθρου, όσο και σε επίπεδο βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων.

Το κοινωνικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, στην οποία φοιτούν ένας ή περισσότεροι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, προσδιορίζεται, ακόμα, από τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού ή των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την τάξη και τις σχέσεις/αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Η μελέτη των λεκτικών και μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων παιδαγωγού – παιδιών έχει αποτελέσει αντικείμενο σημαντικών ερευνών (Galton et al, 1999· Galton & Simon, 1980· Ματσαγγούρας, 1994α· Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 1985 στο Ημέλλου, 2003α: 174-176), ωστόσο, δεν θα επεκταθούμε περισσότερο σε αυτό το ζήτημα στα πλαίσια της εργασίας αυτής. Παρακάτω θα αναφερθούμε στους δύο σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, το μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

3.1.2.1 Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Κοινωνικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Κ.ΠΕ.ΤΑ.)

Η επιτυχημένη ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε κάθε σχολική τάξη απαιτεί τη δημιουργία ομάδων εργασίας, στα πλαίσια των οποίων οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης θα εμπλακούν σε θεματικές δραστηριότητες που τους κινητοποιούν, τους ενεργοποιούν και διευκολύνουν την υλοποίηση του Α.Π.Ε. καθενός από αυτούς (Ημέλλου, 2003β΄ Ημέλλου & Χαρούπιας, 2009). Ο σχηματισμός, ωστόσο, ομάδων εργασίας απαιτεί την προηγούμενη καταγραφή της δυναμικής των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές της σχολικής τάξης. Η δυναμική της τάξης μπορεί να αποτυπωθεί για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους με τη βοήθεια κοινωνιομετρικών μεθόδων (Ματσαγγούρας, 1995 & 1998΄ Τσιπλητάρης, 1996). Οι ερωτήσεις που θα αποτελέσουν τη βάση κοινωνιογραμμάτων ή κοινωνιομετρικών πινάκων μπορεί να είναι του τύπου: "Με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα προτιμούσες να καθίσεις;" ή "Με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου δεν θα ήθελες να καθίσεις;" ή "Μαζί με ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου θα προτιμούσες να γίνονται οι εργασίες μέσα στην τάξη;" Οι ομάδες που θα σχηματιστούν, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης είναι, τις περισσότερες φορές, ανομοιογενείς. Η σχηματοποίηση ανομοιογενών ομάδων θα μπορούσε να συνεισφέρει αποτελεσματικά σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό, αλλά και ατομικό επίπεδο, λειτουργώντας αποτρεπτικά σε καταστάσεις δυσμενούς επηρεασμού των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και της αυτοαντίληψης των μαθητών, οι οποίες συνυπάρχουν, συνήθως, σε περιπτώσεις ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών της τάξης (Ημέλλου, 2003α: 191).

Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) είναι μια διδακτική στρατηγική, στην οποία οι μαθητές -ενταγμένοι σε μια ομάδα εργασίας- αλληλεπιδρούν και στηρίζονται περισσότερο στον εαυτό τους και ο ένας στον άλλο παρά στον εκπαιδευτικό, με σκοπό την ολοκλήρωση ενός έργου στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στόχος του οποίου είναι η διεύρυνση των γνώσεων τους (American Forum for Global Education, 2000΄ Ημέλλου, 2003α: 182-191).

Η παρατήρηση της λειτουργικότητας της ομάδας εργασίας στην οποία έχει ενταχθεί ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μιας ομαδικής δραστηριότητας μπορεί να γίνει με τη βοήθεια του πρωτοκόλλου «Διάγραμμα Αλληλεπίδρασης Μελών Ομάδας (Δ.Α.Μ.Ο.)» (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα V). Στο Δ.Α.Μ.Ο. καταγράφονται τα μέλη της ομάδας, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης που ανήκουν στην ομάδα, οι ρόλοι των μελών, οι παρατηρούμενες συμπεριφορές τους, ο καταμερισμός του έργου της ομαδικής εργασίας, οι στόχοι του Α.Π.Ε. του μαθητή με δυσκολίες μάθησης, τα αποτελέσματα της υλοποίησής του και τυχόν σχόλια του παρατηρητή. Ακόμα, καταγράφονται: ο ρυθμός εκτέλεσης της ομαδικής εργασίας και ο υπεύθυνος καταμερισμού του έργου.

3.1.2.2 Ο εκπαιδευτικός ως παράγοντας διαμόρφωσης του κοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συγκροτείται από ένα σύνολο ενεργειών, οι οποίες αντανακλούν την προσωπική του άποψη, την προσωπική του θεωρία, για συγκεκριμένα πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, όπως τις έμφυτες δυνατότητες του παιδιού, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης, τα κίνητρα, την αποστολή του σχολείου, τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000: 18, 46). Η προσωπική αυτή άποψη ή θεωρία μπορεί να εκληφθεί ως ένα είδος νοητικού χάρτη που νοηματοδοτεί όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού και στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως προσωπική θεωρία (Elliott, 1993΄ Ματσαγγούρας, 2000: 45-48), υιοθετούμενη θεωρία (espoused theory) (Argyris, 1993 στο Herasymowych, 1997), θεωρία χρήσης (theory-in-use)

ή θεωρία πρακτικής (theory-in-practice) (Argyris & Schon, 1974 στο Brotherton, 1999: 17), νοητικό μοντέλο (Senge et al στο Herasymowych, 1995) ή προσωπικά δομήματα (personal constructs) (Kelly, 1955 στο Cohen & Manion, 1997: 411-439). Είναι σημαντικό για κάθε εκπαιδευτικό να προσδιορίσει την προσωπική του θεωρία –τόσο την υιοθετούμενη όσο και τη θεωρία πρακτικής- να συνειδητοποιήσει την απόκλιση ανάμεσα στις δύο, αν υπάρχει, και να ενεργοποιηθεί κατάλληλα με σκοπό την εγκαθίδρυση μηχανισμών βελτίωσης της εκπαιδευτικής του πρακτικής.

Σε έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με δυσκολίες μάθησης, έχει διαπιστωθεί ότι οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η ισότιμη συνεκπαίδευση προσθέτει υπευθυνότητες, χωρίς την απαραίτητη πρόβλεψη για τεχνική και διοικητική υποστήριξη, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έλλειψη γνώσεων για συγκεκριμένες γλωσσικές/μαθησιακές δυσκολίες, στην ανικανοποίητη ανάγκη τους για μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας στρατηγικών και συνεργασίας με τους δασκάλους ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και στην έλλειψη χρόνου προγραμματισμού και υποστήριξης από άλλο εξειδικευμένο προσωπικό (Ross & Wax, 1993· Cornoldi, Terreni & Mastropieri, 1998).

Σε άλλες έρευνες για τον προσδιορισμό των στάσεων, των δεξιοτήτων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό και την προσαρμογή του μαθησιακού υλικού σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, αναδείχθηκαν μεγάλες διαφορές, ακόμα και μεταξύ των πιο έμπειρων από αυτούς (Schumm et al., 1994). Οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν πιστεύουν ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες να λύσουν δύσκολα οργανωτικά προβλήματα μόνοι τους (Carter, 1991· Gersten, Walker & Darch, 1988· Landrum, 1992· Κόμπος, 1992: 168· Parrilla, Murillo & Hernandez, 1997· Avissar, 2000). Οι ανάγκες στο επίπεδο της εκπαίδευσής τους προσδιορίστηκαν στους ακόλουθους τομείς: στην ανάπτυξη παρεμβάσεων, στην αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη συλλογή δεδομένων και στη συνεργασία. Οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου, σύμφωνα με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, φαίνονται πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, ενώ είναι απρόθυμοι να τροποποιήσουν τις απαιτήσεις, τις διαδικασίες ελέγχου και την καθημερινή εργασία στην τάξη τους. Οι Cannon, Idol & West (1992) διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής –τόσο πανεπιστημιακούς όσο και εργαζόμενους σε σχολεία- σε θέματα πρακτικών διδασκαλίας. Ειδικότερα αναζήτησαν τις πρακτικές που θεωρούνται απαραίτητες για την εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Ένα ποσοστό 82% των πρακτικών αναγνωρίστηκαν και από τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ως σημαντικές, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία. Οι έξι υποκατηγορίες διδασκαλίας, στις οποίες καταγράφηκαν διαφορές στη σειρά προτίμησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες: παρατήρηση/εκτίμηση, αξιολόγηση/διάγνωση, περιεχόμενο διδασκαλίας, πρακτικές διδασκαλίας, διαχείριση συμπεριφοράς μαθητών και σχεδιασμός/διαχείριση του διδακτικού/μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός μαθητών με δυσκολίες μάθησης αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών (Graves et al., 1992· Olson, Chalmers & Hoover, 1997). Σύμφωνα με την Graves και τους συνεργάτες της, προσδιορίστηκαν δέκα ευρείες περιοχές, στις οποίες εμπίπτουν 209 δεξιότητες. Οι δέκα αυτές περιοχές είναι: (1) φύση και ανάγκες μαθητών με δυσκολίες μάθησης, (2) περιοχές ακαδημαϊκής υποστήριξης: δεξιότητες μελέτης, δεξιότητες καταναλωτή και επαγγελματικές δεξιότητες, (3) αναλυτικό πρόγραμμα για τις περιοχές

υποστήριξης και τροποποίηση του πυρήνα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, (4) μέθοδοι αξιολόγησης, χρήση και ερμηνεία, (5) αξιολόγηση, διαχείριση και κινητοποίηση τάξης, (6) συνεργασία και συμβουλευτική, (7) εξειδικευμένες διδακτικές στρατηγικές, τεχνολογίες και υλικά, (8) ιστορικά και νομικά θέματα, (9) μη συμβατικές πρακτικές και διαδικασίες και (10) κλινικές εμπειρίες και εμπειρίες πεδίου. Οι 209 δεξιότητες θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό μαθητών με δυσκολίες μάθησης εντός μίας ή περισσότερων ευρύτερων περιοχών, ανάλογα με τα ιδιαίτερα δεδομένα της ηλικίας του παιδιού και του επιπέδου δυσκολίας (Graves et al., 1992). Σύμφωνα με έρευνα των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν στα πλαίσια μιας γενικής επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή, σε φθίνουσα διάταξη, είναι: οργάνωση συμπεριφοράς στην τάξη, διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης, διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, συνεργασία-συμβουλευτική γονέων, κίνητρα μάθησης, προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, εκπαιδευτική τεχνολογία, μοντέλα ένταξης, αξιολόγηση και διάγνωση, σχεδιασμός ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης, διδακτικές μέθοδοι, διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, τεχνικές συνδιδασκαλίας, ερευνητική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή, μεταγνωστικές στρατηγικές, σεξουαλική αγωγή, διδασκαλία ακαδημαϊκών λειτουργικών δεξιοτήτων, διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση (Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, 2000: 88).

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης των στοιχείων της προσωπικότητας του επιτυχημένου στην ισότιμη συνεκπαίδευση παιδιών με δυσκολίες μάθησης, εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης, η Olson και οι συνεργάτες της αναφέρουν την ανεκτικότητα και την ευελιξία, την υπευθυνότητα για όλους τους μαθητές της τάξης, τη συνεργατικότητα με τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό, την αποδοχή όλων των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις του με τα παιδιά, το αίσθημα της έλλειψης χρόνου για συνεργασία και την επιφύλαξη για την ισότιμη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (Olson et al., 1997).

3.1.3 Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της σχολικής τάξης: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ.)

Ο πυρήνας της αποτελεσματικής σχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχολικών περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία βοηθούν τον κάθε μαθητή να επιτυγχάνει επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δεν είναι το είδος της σχολικής τάξης – τάξη γενικού σχολείου, διαχωρισμένη τάξη, τμήμα ένταξης- αλλά οι εκπαιδευτικές μεταβλητές εντός της σχολικής τάξης, οι οποίες επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Ημέλλου, 2003α: 85). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μιας σχολικής τάξης, από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, στόχο έχει τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών που εφαρμόζονται, την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση σε επίπεδο μεταβλητών εκπαιδευτικής παραγωγικότητας (Ημέλλου, 2003α: 101-103).

Το έντυπο «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Περιβάλλοντος Τάξης (Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ.)» (Ημέλλου, 2002β, Παράρτημα ΙΙ) αποτελείται από δύο μέρη. Στο Α' μέρος: 'Εκθεση στη Διδασκαλία', περιλαμβάνονται παράγοντες, όπως η συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων, οι λόγοι συχνών απουσιών, αν υπάρχουν, και οι περιορισμοί λόγω προβλημάτων υγείας ή άλλων ειδικών αναγκών. Στο Β' μέρος: 'Στοιχεία Εφαρμοζόμενης Διδασκαλίας (Ποιότητα και Καταλληλότητα)', περιλαμβάνονται άλλοι παράγοντες, όπως: σαφήνεια οδηγιών, τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών της τάξης από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους (γενικά), τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα, κίνητρα, τρόποι χειρισμού των μαθητών με δυσκολίες μάθησης στην τάξη, χρήση θετικών ενισχυτών, χρήση τιμωριών, χρήση αρνητικών ενισχυτών, ατμόσφαιρα τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καταγραφή της χρήσης ενισχυτών και τιμωριών.

Καταγράφονται, επίσης, τα επίπεδα θορύβου και τα επίπεδα δραστηριοποίησης της τάξης. Οι παρατηρήσεις αυτές γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με δυνατότητα καταγραφής ανά δεκαπέντε λεπτά της ώρας, όπου κρίνεται απαραίτητο. Ακόμα, προβλέπεται χώρος για σχόλια. Το Α΄ μέρος του φυλλαδίου αυτού, συνήθως, συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό στην αρχή της ημερήσιας αξιολογητικής διαδικασίας, ενώ το Β΄ μέρος μπορεί να συμπληρωθεί από έναν παρατηρητή κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας του μαθήματος. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις 11 έως 17 του Β΄ μέρους συμπληρώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

3.1.4 Η διαχείριση του χρόνου εργασίας στη σχολική τάξη

Σε μια μετα-ανάλυση 2500 μελετών, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Walberg (1984 στο Walberg & Wang, 1987: 114-118), αναγνωρίστηκαν εννιά παράγοντες εκπαιδευτικής παραγωγικότητας, ομαδοποιημένοι σε τρεις κατηγορίες: ικανότητες μαθητή, διδασκαλία και περιβάλλον. Οι τρεις αυτές ομάδες παραγόντων έχουν σημαντική επίδραση στη μάθηση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, επιπρόσθετα, επηρεάζονται από το πόσο μαθαίνουν οι μαθητές. Στην κατηγορία ‘διδασκαλία’ συμπεριλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, ο παράγοντας ‘ακαδημαϊκά παραγωγικός χρόνος’, δηλαδή η ποσότητα χρόνου στη διάρκεια του οποίου οι μαθητές ασχολούνται με τη μάθηση. Ο χρόνος, ο οποίος είναι ποσοτικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, διαδραματίζει ένα ρόλο, ο οποίος δεν είναι ο πλέον καθοριστικός στην παραγωγή της μάθησης. Είναι, θα λέγαμε, απαραίτητο συστατικό, αλλά δεν αρκεί από μόνος του να παράγει μάθηση.

Σε έρευνα των Muyskens & Ysseldyke (1998), στην οποία διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στο χρόνο ακαδημαϊκής εμπλοκής των μαθητών και την ώρα της ημέρας που διεξάγεται μια δραστηριότητα, τα συμπεράσματα συνοψίστηκαν στο ότι ο χρόνος αυτός σχετίζεται περισσότερο με την οικολογία της τάξης παρά με την ώρα που γίνεται η δραστηριότητα. Σχετικές έρευνες στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, έδειξαν ότι ο χρόνος είναι σημαντικός παράγοντας μάθησης (Ματσαγγούρας, 1987), ενώ ο χρόνος ενεργητικής συμμετοχής για τους αδύνατους μαθητές είναι ποιοτικά -αλλά και ποσοτικά- υποβαθμισμένος, αφού φτάνει στο χαμηλό ποσοστό το 54% του διδακτικού χρόνου (Ματσαγγούρας, 1987α & 1987β στο Ματσαγγούρας, 1994: 431). Δυο συγκεκριμένες μετρήσιμες ποσότητες χρόνου -ο διαθέσιμος από τον εκπαιδευτικό διδακτικός χρόνος και ο αξιοποιούμενος από το μαθητή χρόνος- οι οποίες σχετίζονται άμεσα τόσο με τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000: 56), αποτελούν σημαντικά μέσα καταγραφής και αξιολόγησης της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Η ευρεία αποδοχή του αργότερου ρυθμού λειτουργικότητας των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, σε σχέση με το μέσο όρο των μαθητών μιας σχολικής τάξης καθιστά τη μελέτη του εκπαιδευτικού χρόνου τομέα μεγάλης σημασίας στην υλοποίηση πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης σε όλους τους τύπους σχολικών τάξεων. Η διαχείριση του χρόνου εργασίας στη σχολική τάξη, σε συνδυασμό με τη σωστή διαχείριση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών μέσων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων και αναγκών όλων των μαθητών της σχολικής τάξης και στην ανάγκη για δημιουργία ενός θετικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση περιβάλλοντος (Ημέλλου, 2003α: 180).

3.1.5. Διάγραμμα ΡΟής Χρόνου Μαθήματος (Δ.ΡΟ.Χ.Μ.)

Το Διάγραμμα ΡΟής Χρόνου Μαθήματος (Δ.ΡΟ.Χ.Μ.) (Ημέλλου, 2002β: 124-125 και Παράρτημα IV) είναι ένα πρωτόκολλο παρατήρησης του σχολικού μαθήματος και των διεργασιών αυτού. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο παράγοντας χρόνος είναι ο μόνος παράγοντας εκπαιδευτικής παραγωγικότητας που μπορεί να μετρηθεί έστω και αδρομερώς. Η μέτρηση γίνεται με την έναρξη της διδακτικής ώρας, η οποία σημειώνεται με το σημείο μηδέν, και συνεχίζεται με ισόχρονες καταγραφές ανά 5 λεπτά. Το πρωτόκολλο αυτό αποτελεί προσαρμογή του ‘Φυλλάδιου Καταγραφής της Γραμμής Χρόνου ενός Μαθήματος’ των Hancock & Settle (1990 στο Wallace, 1998: 60). Ο παρατηρητής καταγράφει στο έντυπο αυτό όλες τις δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, προσδιορίζοντάς τις στο χρόνο (χρόνος έναρξης, χρόνος λήξης), στο είδος (είδος ενασχόλησης) και στη σύνθεση των εμπλεκόμενων μελών. Επιπλέον, αξιολογεί την υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη. Η εξέλιξη του μαθήματος, καθώς και η αξιολόγηση των επιμέρους δραστηριοτήτων αναπαριστώνται σε διάγραμμα στο πάνω μέρος της σελίδας, ενώ στο κάτω μέρος του εντύπου υπάρχει συγκεντρωτικός πίνακας του χρόνου και του είδους των δραστηριοτήτων. Η συμπλήρωση του Δ.ΡΟ.Χ.Μ. πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ, για τη διευκόλυνση του παρατηρητή, όλες οι καταγραφές γίνονται σε μία μόνο σελίδα.

Το Δ.ΡΟ.Χ.Μ. αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση στο ζήτημα της παρατήρησης της λειτουργίας της σχολικής τάξης και αποτελεί πηγή πολλών και σημαντικών δεδομένων, η ανάλυση των οποίων μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι δυνατές χρήσεις του Δ.ΡΟ.Χ.Μ. στη σχολική τάξη είναι πολλές. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα περαιτέρω διερεύνησης: ο τρόπος εξοικονόμησης χρόνου για δραστηριότητες διαφόρων τύπων, η παρατήρηση του τρόπου λειτουργίας της τάξης και του δασκάλου σε συγκεκριμένο μάθημα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων διαφορετικών τρόπων οργάνωσης της τάξης, κ.λπ. Το Δ.ΡΟ.Χ.Μ. έχει χρησιμοποιηθεί για τη συμμετοχική παρατήρηση σχολικής τάξης γενικού σχολείου, με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Ημέλλου, 2002α).

3.1.6 Διαμορφωτική αξιολόγηση μαθητή: Φυλλάδιο Ημερήσιων Καταγραφών (Φ.Η.Κ.)

Ο όρος ‘διαμορφωτική αξιολόγηση’ αναφέρεται σε έναν τύπο αξιολόγησης ο οποίος είναι σχεδιασμένος να βοηθά στη βελτίωση της εργασίας ενός μαθητή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, συνήθως, έχει τη μορφή μιας συνεχούς διαδικασίας ανατροφοδότησης στα πλαίσια εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, σε επίπεδο μαθητή, ομάδας ή και τάξης (Williams, 1991: 171).

Σε περιπτώσεις ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης παιδιών με δυσκολίες μάθησης σε μία σχολική τάξη, η διαμορφωτική αξιολόγηση προβλέπεται –προκειμένου να επιτύχουμε τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα- να γίνεται σε επίπεδο ομάδας και στα πλαίσια θεματικών δραστηριοτήτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών. Για την παρατήρηση μιας παρόμοιας ανομοιογενούς ομάδας, μέλος της οποίας μπορεί να είναι μαθητής ή μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σχεδιάστηκε το έντυπο στο οποίο ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί τις καταγραφές του ανά δραστηριότητα. Το μονοσέλιδο αυτό έντυπο ονομάζεται «Φυλλάδιο Ημερήσιων Καταγραφών (Φ.Η.Κ.)» και σε αυτό υπάρχει πρόβλεψη για ανομοιογενή ομάδα, στην οποία για κάθε μέλος έχει καταρτιστεί ξεχωριστό Α.Π.Ε.

Ο παρατηρητής, ο οποίος τις περισσότερες φορές είναι ένας από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, καταγράφει τα γενικά στοιχεία που αφορούν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, όπως την ημερομηνία, το όνομα του εκπαιδευτικού, το όνομα του

παρατηρητή, το σύνολο των ημερήσιων δραστηριοτήτων, τη σειρά της συγκεκριμένης δραστηριότητας, τη διδακτική ώρα στην οποία υλοποιείται η δραστηριότητα, τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος τα οποία εμπεριέχονται στη δραστηριότητα (Γλώσσα, Μαθηματικά ή άλλο), τις δεξιότητες που η δραστηριότητα στοχεύει να καλλιεργήσει στους εμπλεκόμενους μαθητές (δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, χρήσης αριθμών, επίλυσης προβλημάτων και μελέτης), το είδος της δραστηριότητας (εργασία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, θεματική ή μη θεματική δραστηριότητα) και τη σύνθεση της ομάδας των μαθητών. Η καταγραφή συνεχίζεται με μια αδρή περιγραφή της δραστηριότητας, την ανάλυση έργου αυτής και την ανάλυση των στόχων που θέτει η συγκεκριμένη δραστηριότητα για όλα τα μέλη της ομάδας (γενικοί στόχοι), οι οποίοι αντιστοιχούν στις ευρείες περιοχές οικολογικής αξιολόγησης, οι οποίες έχουν αναλυθεί στο πρώτο μέρος των πρακτικών των επιμορφωτικών σεμιναρίων (Ημέλλου, 2003β: 62-70). Το επόμενο τμήμα του εντύπου συμπληρώνεται με τους στόχους του Α.Π.Ε. κάθε μέλους (Μ1-Μ4) κωδικοποιημένους. Η κωδικοποίηση των στόχων γίνεται για πρακτικούς λόγους (οικονομία χρόνου και ενέργειας) και προϋποθέτει την ύπαρξη Α.Π.Ε. και την απόλυτη αντιστοίχιση των στόχων του Α.Π.Ε. με τους στόχους που καταγράφονται στο Φ.Η.Κ. Στις περιπτώσεις ύπαρξης μέλους ή μελών για τα οποία δεν έχει καταρτιστεί Α.Π.Ε., οι αντίστοιχες περιοχές του εντύπου δεν συμπληρώνονται. Η συμπλήρωση του εντύπου ολοκληρώνεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση της δραστηριότητας, σε δύο επίπεδα: (α) ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τους συγκεκριμένους μαθητές και (β) ως προς τα παρατηρούμενα λάθη των μαθητών. Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων γίνεται με τη βοήθεια της κλείδας: 1 (δεν επιτεύχθηκε ο στόχος), 2 (ο στόχος επιτεύχθηκε μερικώς) και 3 (ο στόχος επιτεύχθηκε πλήρως), ενώ τα λάθη των μαθητών καταγράφονται αταξινόμητα και κατηγοριοποιούνται αργότερα, κατά περιοχές οικολογικής αξιολόγησης, στο έντυπο Πρωτόκολλο Οικολογικής Αξιολόγησης (Π.Ο.Α.). Η ταξινόμηση των λαθών θα αποτελέσει, στη συνέχεια, σημείο έναρξης αλλαγών σε επίπεδο Α.Π.Ε. Ειδικότερα, τα σφάλματα των μαθητών μπορεί να οδηγήσουν σε εμπλουτισμό του Α.Π.Ε. κάθε μαθητή με επιπλέον διδακτικούς στόχους, σε κατάτμηση των ήδη υπάρχοντων στόχων σε μικρότερους ή ακόμα σε κατάργηση στόχων, σε περιπτώσεις που η παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών υποδεικνύει την εμπέδωσή τους.

Οι καταγραφές στο έντυπο Φ.Η.Κ. -μέχρι και τους στόχους του Α.Π.Ε. κάθε μέλους, οι οποίοι έχουν συμπεριληφθεί στη δραστηριότητα- μπορεί να έχουν γίνει πριν την έναρξη της δραστηριότητας, μειώνοντας έτσι το άγχος της συμπλήρωσης και περιορίζοντας την παρατήρηση στις αποκρίσεις του κάθε μαθητή στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας, ως προς την επίτευξη ή μη των στόχων που έχουν τεθεί, γίνεται μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Στο τέλος της σχολικής ημέρας, μπορεί να συμπληρωθεί, στα γενικά στοιχεία του εντύπου, ο αριθμός που αντιπροσωπεύει το σύνολο των ημερήσιων δραστηριοτήτων.

Επίλογος

Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός παροχής εκπαίδευσης, στόχος της οποίας είναι η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (Νόμος 1566/85, άρθρα 1, 2 και 4). Το ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελεί μια μη αυτόνομη σχολική μονάδα γραφειοκρατικού τύπου (Ματσαγγούρας 2000: 11-12), οι περισσότερες από τις λειτουργίες της οποίας ρυθμίζονται από το Υπ.ΠΔΒΜΘ. Φαίνεται να υπάρχει στενή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εξωτερική διάσταση της εκπαίδευσης -τη δομή και τη διοίκησή της- και την

εσωτερική οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, ανάμεσα στη λειτουργία της σχολικής τάξης και την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας (Κανάκης 1995: 7· Ματσαγγούρας 2000: 10).

Στα πλαίσια του νόμου 3699/2008, το γενικό σχολείο θα κληθεί να υιοθετήσει, για κάποιες περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την πολιτική του ολιστικού σχολείου (whole school policy), σύμφωνα με την οποία πρέπει να διασφαλίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα για τα παιδιά αυτά -είτε οι ανάγκες αυτές οφείλονται σε μειονεξίες, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στη φυλή ή αλλού (Roaf 1989: 54· Department for Education 1994: 8· Hornby, Gregan & Taylor, 1997: 20-24).

Η μετατροπή του σχολείου για τους κοινούς μαθητές σε σχολείο για όλα τα παιδιά αποτελεί μια πρόκληση σε πολλά επίπεδα. Το σχολείο για όλα τα παιδιά είναι ένα σχολείο στο οποίο:

- (α) όλα τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα,
- (β) οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού αντιμετωπίζονται στο χώρο λειτουργίας του εξατομικευμένα,
- (γ) η αυξημένη ευθύνη για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων ανήκει στο ίδιο το σχολείο,
- (δ) η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών πιστοποιείται με συγκεκριμένους τρόπους παρουσίασης και αξιολόγησης, και
- (ε) οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1996: 4-7).

Επικεντρώνοντας στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, το σχολείο για όλα τα παιδιά όχι μόνο αποδέχεται την ένταξή τους σε αυτό, αλλά και προσαρμόζει τη δομή και λειτουργία του για την κάλυψη των αναγκών τους. Εξάλλου, αν οι παρατηρούμενες δυσκολίες μάθησης θεωρηθούν περισσότερο ως αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας ανάμεσα στην επίδοση του μαθητή και τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος παρά ως αποτέλεσμα των μειονεξιών που ενυπάρχουν στο παιδί (Hodgson & Trotter 1989: 166), τότε είναι υποχρέωση (α) του σχολικού πλαισίου ισότιμης συνεκπαίδευσης να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του παιδιού (entitlement curriculum) (Hornby et al., 1997: 130· Clark et al., 1996: 11) ή (β) της πολιτείας να επανασχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές στα πλαίσια ενός Καθολικού Σχεδιασμού με σκοπό τη Μάθηση (Rose & Meyer, 2002). Αυτή η ειδική μεταχείριση σε τομείς όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διαχείριση της τάξης και το διδακτικό υλικό προσδιορίζει τις πρακτικές ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο, η εφαρμογή των οποίων απαιτεί αλλαγές τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο διαθέσιμων μέσων. Η πρακτική άλλων χωρών έχει δείξει ότι οι αλλαγές αυτές είναι εφικτές με τρόπους, όπως ο σαφής προσδιορισμός μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, η διαχείριση των διαθέσιμων υλικών μέσων, η διαχείριση των ρόλων σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού και η συνεργασία του προσωπικού (Clark et al., 1996: 74· Committee on Special Educational Needs, 1991).

Αναφορικά σε θέματα αλλαγής του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σημαντικές προοπτικές φαίνεται να έχει η συμμετοχή όλων των συντελεστών της σχολικής μονάδας σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (MacBeath, 2001). Ακόμα, βοήθεια μπορεί να προσφέρει η τεχνολογία μέσα από τη συνεργασία του προσωπικού του σχολείου, σε επίπεδο τοπικού ή διεθνούς δικτύου, με άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν σχετικές εμπειρίες. Ακόμα, σημαντικές πληροφορίες για θέματα κοινού ενδιαφέροντος μπορεί να ανακτηθούν με την αναζήτηση σε διεθνείς βάσεις δεδομένων ή σε ηλεκτρονικούς τόπους (sites) του διαδικτύου (Lamoral, 1989· Χαρούπιας, 1997: 122-126).

Η διαχείριση των αναγκών των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, σε επίπεδο σχολείου, απαιτεί την πλήρη εμπλοκή του διευθυντή, ο οποίος -ως παράγοντας αλλαγής- θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: (α) δέσμευση στην παροχή ίσων ευκαιριών, στο σεβασμό των

ανθρώπων δικαιωμάτων και του δικαιώματος κάθε παιδιού σε αναλυτικό πρόγραμμα που αντιστοιχεί στις εκπαιδευτικές του ανάγκες, (β) ικανότητα αντίληψης της εσωτερικής σχέσης ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης και (γ) προθυμία συμπερίληψης του ειδικού παιδαγωγού/ορθοπαιδαγωγού σε θέματα δυναμικής διαχείρισης των ειδικών αναγκών (Παπακωνσταντίνου, 2008· Ημέλλου, 2003α: 169).

Βιβλιογραφία

- Ainscow, Mel (2000). Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In Daniels, Harry (ed). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* Chapter 6: 101-122. Falmer Press.
- American Forum for Global Education (The) (2000). *Cooperative learning. The teacher's guide*. <http://www.globaled.org/TeacherGuide/teacher1.html>.
- Avissar, G. (2000). Views of general education teachers about inclusion: An international perspective. In: Ainscow, M. & Mittler, P. (eds). *Including the excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress*, University of Manchester. CD-ROM published and distributed by Inclusive Technology Ltd in association with The University of Manchester.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000α). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 177-187. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναστασία (2000β). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 79-100. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Belmont, Brigitte & VÉrillon, Alette (1999). Integration of disabled children in French schools: Partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1): 1-11.
- Beveridge, Sally (1999). *Special educational needs in schools*. 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education in collaboration with Centre for Educational Needs & Centre for Educational Research.
- Brotherton, Chris (1999). *Social psychology and management. Issues for a changing society*. Open University Press.
- Byrd, Donna E. (1990). Peer tutoring with the learning disabled: A critical review. *Journal of Educational Research*, 84(2): 115-118.
- Γενά, Αγγελική (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία*, 8(2): 221-248.
- Γενά, Αγγελική (2002). *Αυτισμός και διάχρονες αναπτυξιακές διαταραχές. Αξιολόγηση - διάγνωση – αντιμετώπιση*. Αθήνα.
- Cannon, G., Idol, L. & West, J.F. (1992). Educating students with mild handicaps in general classrooms: Essential teaching practices for general and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 25(5), p. 300-317.
- Carter, J.F. (1991). REI: What regular educators are saying. In Rutherford, R.B. Jr, DiGangi, S.A. & Mathur, S.R. (eds). *Severe behavior disorders of children and youth*, 14, p. 11-17. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- Clark, C. Dyson, A. Milward, A. and Skidmore, D. (1996). *Innovatory practice in mainstream schools for special educational needs*. University of Newcastle-upon-Tyne. Department for Education London: HMSO.

- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο – Εκδόσεις Έκφραση.
- Committee on Special Educational Needs (1991). *The Open School. Pupils with records of needs in mainstream schools. A paper for staff development*. Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Cornoldi, C., Terreni A., Scruggs T.E. & Mastropieri M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.
- Dale, Naomi (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Department for Education (1994). *Code of Practice on the identification and assessment of special educational needs*. U.K.: DfE.
- Drake, D.A. & Ehri, L.C. (1984). Spelling acquisition: Effects of pronouncing words on memory for their spellings. *Cognition and Instruction*, 1: 297-320.
- Elliott, John (ed) (1993). *Reconstructing teacher education: Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Englert, C.S., Hiebert, E.H. & Stewart, S.R. (1985, April). *Spelling unfamiliar words by an analogy strategy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D. & Pell, A. (1999). *Inside the primary classroom: 20 years on*. Routledge.
- Gersten, R., Walker, H. & Darch, C. (1988). Relationship between teacher's effectiveness and their tolerance of handicapped students. *Exceptional Children*, 54, p. 433-438.
- Gerber, Michael M. (1987). Application of cognitive-behavioral training methods to teaching basic skills to mildly handicapped elementary school students. In Wang M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive education*. Pergamon Press.
- Gildner, Jennifer and Zions, Laura (1997). Planning for inclusion in an elementary setting. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 5, pp. 101-115. U.S.A.: Pro-ed.
- Graves, A. et al. (1992). *The DLD competencies for teachers of students with learning disabilities*. Council for Exceptional Children, Reston, VA: Div. For Learning Disabilities.
- Ημέλλου, Όλγα (2002α). Η διαχείριση του χρόνου εργασίας ως παράγοντας βελτίωσης της διεργασίας διδασκαλίας/μάθησης. Διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τη χρήση του Διαγράμματος ΡΟής Χρόνου Μαθήματος. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, σ. 400-406. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ημέλλου, Όλγα (2002β). *Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών με το ΑθηνάΤεστ και εκπαιδευτική παρέμβαση με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Ημέλλου, Όλγα (2003α). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Όλγα (2003β). Από την οικολογική αξιολόγηση στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Στο Χαρούπιας, Α. (επιμ.). *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων*. Ιωάννινα & Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & ΕΡ.Ε.Θ.Α. Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Ημέλλου, Όλγα (2003γ). Υποστήριξη μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης. Ένα παράδειγμα χρήσης της θεματικής μεθόδου. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, 107:89-98.

- Ημέλλου, Όλγα (2004). Εναλλακτικές στρατηγικές υποστήριξης μαθητών με Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης στο γενικό σχολείο. «Οι Ολυμπιακοί Αγώνες». Περιοδικό *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26:71-78 & 27: 95.
- Ημέλλου, Όλγα (2007α). Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης. Στο Ορφανός Πέτρος (επιμ.). *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, σ. 152-162. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ημέλλου, Όλγα (2007β). Εναλλακτικός σχεδιασμός προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Αχρηστεύοντας το κρεβάτι του Προκρούστη. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 37: 23-35.
- Ημέλλου, Όλγα (2007γ). Τα προγράμματα κοινωνικής προσαρμογής στο γενικό σχολείο ως προϋπόθεση ισότιμης συνεκπαίδευσης για παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς και/ή συναισθήματος. Μια μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: «Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των α.μ.ε.ε.α.» (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.38: 74-86.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2005α). Ο ρόλος του παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στην ποιοτική αναβάθμιση των διαδικασιών ανίχνευσης/αναγνώρισης και υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου για τη «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Τομείς: Επιστημών Αγωγής & Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.). Τόμος Β΄: 372-380. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2005β). Ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής ειδίκευσης στην τροποποίηση της υιοθετούμενης προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης. *Νέα Παιδεία*, τ. 114: 34-42.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2006). Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση. Στο Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές: Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (2009). Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΑΠΕ). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dipe-athin.att.sch.gr/3009_ATOMIKO_PROGRAMMA_EKP-ypodeigma.pdf
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α. (υπό δημοσίευση). Γνωσιακή εκπαίδευση και παραμύθι: Μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με δυσλεξία. *Νέα Παιδεία*.
- Herasymowych, Marilyn (1995). Learning organizations Part 3: Mental models and developing critical thinkers. *InfoMine*, 2(1). MHA Institute Inc. Images.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education*, 93: 133-170.
- Hodgson, F. & Trotter, A. (1989). In service education and special needs. In Jones, N. & Southgate, T. (eds). *The management of special needs in ordinary schools*. Chapter 12: 166-176. Routledge.
- Hornby, G., Gregan, D. & Taylor, G. (1997). *The special educational needs co-ordinator's handbook*. Routledge.
- Imellou, Olga (2000). Individualized educational intervention in an inclusive classroom. In Ainscow M. & Mittler P. (eds). *Including the excluded. Proceedings of 5th International Special Education Congress*, University of Manchester. Inclusive Technology Ltd in

- association with The University of Manchester.
(http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_i/imellou_1.htm)
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina Minnesota: Interaction Book Company.
- Κανάκης, Ιωάννης Ν. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κόμπος, Χ.Θ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για Όλους.
- Kosiewicz, M.M., Hallahan, D.P., Lloyd, J. & Graves, A.W. (1982). Effects of self-instruction and self-correction procedures on handwriting performance. *Learning Disability Quarterly*, 5: 71-77.
- Lamoral, P. (1989). Handynet database for educational software. In Struiksma Chris and Meijer Frans (eds). *Integration at work. The first European Community Conference on handicap and education*. The Netherlands: Commission of the European Communities, Ministry of education and Science of the Netherlands, Pedagogisch Instituut Rotterdam, Union of Organizations for the Handicapped in Rotterdam.
- Landrum, T.J. (1992). Teachers as victims: An international analysis of the teacher's role in educating atypical learners. *Behavioral Disorders*, 17, p. 188-193.
- Meyer, Ernest (1987). *Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*. Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Ν. 17. Μετάφραση: Λευτέρη Κουτσούκη. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Muyskens, Paul & Ysseldyke, James E. (1998). Student academic responding time as a function of classroom ecology and time of day. *The Journal of Special Education*, 31(4): 411-424.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1987). Χρόνος είναι ...και μάθηση. Ερευνητική προσέγγιση του χρόνου ως παράγοντα μάθησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 37: 35-43.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1994). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος δεύτερος: Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα.
- Μ.Δ.Δ.Ε. (2006). *Οδηγός Σπουδών Μετεκπαίδευσης του Μαρασλείου Διδασκαλείου Πανεπιστημιακού Έτους 2006-2007. Γενική και Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μόσχος, Γ., Στρατιδάκη, Σ. & Μπαφέ, Ν. (2009). *Εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πόρισμα (ν. 3094/03 «Συνήγορος του Πολίτη & άλλες διατάξεις» Άρ. 4 §6). Ανακτημένο από το δικτυακό τόπο: <http://www.0-18.gr/downloads/porisma-efarmogi-toy-thesmoy-tis-parallilis-tiriksis-mathiton-me-anapiria-i-me-eidikes-ekpaideytikes-anagkes> (03/07/2010)
- MacBeath, John (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B. & Buttress, M. (2005). *Transforming learning and teaching*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Νόμος 1566 (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 167/Τ.Α'/30-11-1985.
- Νόμος 2817 (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Φ.Ε.Κ. 78/Τ. Α'/14-03-2000.

- Νόμος 3699 (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Φ.Ε.Κ. 199/Τ. Α' /02-010-2008.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευδοξία (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηρικές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*, σ. 101-123. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olson, M.R., Chalmers, L. & Hoover, J.H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *J. Remedial and Special Education*, 18(1), p. 28-35.
- Παντελιάδου, Σουζάνα & Πατσιοδήμου, Αντωνία (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη.
- Παπακωνσταντίνου, Γιώργος (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Στο: Παπαναούμ, Ζωή (επιμ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης*, σ. 231-240. Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα (1999). Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης. *Νέα Παιδεία*, 90: 87-103.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann (1987). Advances in improving the cognitive performance of handicapped students. In Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive education* (pp.93-112). Pergamon Press.
- Parrilla, A., Murillo, P. & Hernandez, E. (1997). Developing a shared approach too support: A support group case study. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), p. 209-224.
- Roaf, Caroline (1989). Whole school policies: A question of rights. In Jones, Neville & Southgate, Tim (eds). *The management of special needs in ordinary schools*. Chapter 3, pp. 45-61. Routledge.
- Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ACSD.
- Ross, F.C. & Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. Illinois, U.S.
- Στασινός, Δημήτρης Π. (1991). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συγκολλίτου, Έφη και Κυρίδης, Αργύρης (1999). Σχολικός χώρος. Η χρήση του ως μέσο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας εκπαιδευτικών και μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τ. 48-49: 81-96.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8: 794-805.
- Schumm, J.S. et al. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreaming students with learning disabilities. *J. Teacher Education and Special Education*, 17(1), P. 22-37.
- Sideridis Georgios S. and Greenwood Charles R. (1998). Identification and validation of effective instructional practices for children from impoverished backgrounds and those with learning and developmental disabilities using ecobehavioural analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 13(2): 145-154.
- Slavin, Robert E. (1983). *Cooperative learning*. Longman Inc.
- Τσιπλητάρης, Αθανάσιος Φ. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Tauber, Robert T. (1995). *Classroom management. Theory and practice*. Second edition. U.S.A.: Harcourt Brace College Publishers.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου.
- Χαρούπιας, Α. Π. (1993). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*. Φιλοσοφική Σχολή και Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Vaughn Sharon, Schumm Jeanne Shay (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *J. Remedial and Special Education (RASE)*, 15(3): 152-161.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (1993). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές δυσκολίες ομιλίας με τη χρήση του συστήματος Blissymbolics και την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορικής*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος 1: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2000). Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης στην ελληνική ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Εμπειρίες και πρώτα συμπεράσματα από μια πιλοτική εφαρμογή της καινοτομίας στην ενσωμάτωση παιδιού με βαρηκοΐα σε γενικό σχολείο. Στο Κυπριωτάκης, Αντώνης (επιμέλεια). *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα*, σ. 252-268. 12-14 Μαΐου, Ρέθυμνο Κρήτης.
- Χαρούπιας, Α.Π. (2004). Η ακώλυτη προαγωγή και οι επιπτώσεις της στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 26: 89-98.
- Χαρούπιας, Α. (2007α). Προγράμματα παράλληλης στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Διαπιστώσεις, κριτική και προτάσεις για το νέο θεσμό. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με θέμα: Παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικά προγράμματα ενταξιακής υποστήριξης των α.μ.ε.α. (1-2/12/2007). *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 39: 54-67.
- Χαρούπιας, Α. (2007β). *Παράλληλη στήριξη μαθητή στη συνηθισμένη τάξη*. Εγκύκλιος με ΑΠ 216/23-07-2007 του σχολικού συμβούλου της 1^{ης} Περιφέρειας Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών.
- Χαρούπιας Α. & Ημέλλου, Ο. (2007). Ειδικά μαθησιακά προφίλ και καθολικός σχεδιασμός με σκοπό τη μάθηση στο γενικό σχολείο. Η περίπτωση ενός μαθητή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα, δυσπραξία και γενικευμένη ψυχοκινητική καθυστέρηση. Πρακτικά 11^{ου} Συνεδρίου Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα: *Γλωσσικές Δυσκολίες & Γραπτός Λόγος στο Πλαίσιο της Σχολικής Μάθησης*, σ. 483-495. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χαρούπιας, Αριστείδης και Περβανάς, Κυριάκος (2002). Ερευνητικές πρωτοβουλίες στο υπαρκτό σχολείο: Ο Συντονιστής Παιδαγωγός Ενσωμάτωσης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής*, σ. 391-399. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηπαναγιώτου, Παρασκευή (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. Στο: Παπαναούμ, Ζωή (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή: Οδηγός επιμόρφωσης*, σ. 213-230. Θεσσαλονίκη.
- Walberg Herbert J. & Wang, Margaret C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (eds). *Handbook of special education. Research and practice. Volume 1: Learner characteristics and adaptive instruction*, pp. 113-130. Pergamon Press.

- Wallace, Michael J. (1998). *Action research for language teachers*. U.K.: Cambridge University Press.
- Webber, Joe (1997). Responsible inclusion: Key components for success. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. Chapter 2, pp. 27-55. U.S.A.: Pro-ed.
- Westling, D.L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Second edition. U.S.A.: Merrill, Prentice Hall.
- Williams, Phillip (1991). *The Special Education Handbook*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Αθηνά (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices*. U.S.A.: Pro-ed.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα πρωτόκολλα τα οποία αναφέρονται στην εργασία αυτή -Π.Ε.Μ., Α.Σ.ΠΑ.Σ.Ε., Α.Κ.ΠΕ.ΤΑ. (2 αρχεία), Α.Ε.ΠΕ.ΤΑ., Δ.ΡΟ.Χ.Μ., Φ.Η.Κ., Π.Ο.Α. και Δ.Α.Μ.Ο.- υπάρχουν στον τόμο με το δειγματικό εκπαιδευτικό υλικό εξειδικευμένης υποστήριξης του προγράμματος, ο οποίος είναι διαθέσιμος και στον ιστότοπο: <http://1pek-athin.att.sch.gr/YLIKO.pdf>