Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Μαρία Γελαστοπούλου
Αδριανός Γ. Μουταβελής

ΙΕΠ

Μονάδα Ειδικής Αγωγής

ΙΕΠ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΑΘΗΝΑ 2017

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΟΝΑΔΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
Μαρία Γελαστοπούλου, Αδριανός Γ. Μουταβελής

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΑΘΗΝΑ 2017

Συντελεστές

Φιλολογική επιμέλεια: Χρυσή Μπομπαρίδου, ΙΕΠ

Διόρθωση - Ηλεκτρονική σελιδοποίηση: Δήμητρα Κομνηνού, ΙΕΠ

Πράξη: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Άξονες Προτεραιότητας, 6, 8, 9. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», **MIS 5000939**

Επιστημονική Υπεύθυνη της Πράξης για το ΙΕΠ:
Μαρία Γελαστοπούλου, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής

© 2017 Έκδοση Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
για την ελληνική γλώσσα σε όλον τον κόσμο

ISBN: 978-618-80089-4-6

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Γεράσιμος Κουζέλης
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα
Τηλ.: 213 1335100
Fax: 213 1335111
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: info@iep.edu.gr

ΣΥΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Γελαστοπούλου Μαρία, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής, ΙΕΠ

Ημέλλου Όλγα, Σχολική Σύμβουλος 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΑΕ-Εκπαιδευτικής Ένταξης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μουταβελής Αδριανός, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, 4η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αττικής

Αστέρη Θεοδώρα-Ντορέττα, Προισταμένη ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

Γαλάνης Πέτρος, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

Ηλιακοπούλου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Ένταξης 41ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Σκαλούμπακας Χρήστος, Ειδικός Παιδαγωγός, ΓΝΠ «Π. & Α. Κυριακού», Β΄ Παιδοψυχιατρικό τμήμα, Μονάδα Διαταραχών Προσοχής, Υπερκινητικότητας & Μάθησης

Μπουσδούνης Ιωάννης, Διευθυντής στο 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Αθηνών για μαθητές με κινητικές αναπηρίες, ΕΛΕΠΑΠ

Γκυρτής Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πληροφορικής, 1ο Ε.Κ. Αθηνών, Υπεύθυνος Τομέα Πληροφορικής

Γεωργακάκου Σοφία, Λογοπεδικός, ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

Κούτρας Στέφανος, Σύμβουλος Β΄ ΙΕΠ

Παπακωνσταντίνου Σοφία, Ψυχολόγος, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δήμων Αλίμου, Γλυφάδας, Ελληνικού-Αργυρούπολης

Θερμές ευχαριστίες σε όλους τους συγγραφείς, για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της επιμόρφωσης και της ανάπτυξης του παρόντος τόμου, καθώς επίσης και σε όλους τους συντελεστές για την ολοκλήρωση του τόμου.

Ο παρών τόμος συνοδεύεται από cd με τις παρουσιάσεις (ppt) της επιμόρφωσης. Κάθε παρουσίαση συνδέεται με ένα από τα άρθρα που συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα έκδοση.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Μαρία Γελαστοπούλου ΟΙ ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **11**

Όλγα Ημέλλου ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΙΣΟΤΙΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ **43**

Αναστασία Βλάχου ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ **61**

Αδριανός Γ. Μουταβελής ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ **77**

Θεοδώρα-Ντορέττα Αστέρη ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (ΕΕΠ) ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **99**

Πέτρος Γαλάνης ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ **121**

Αικατερίνη Ηλιακοπούλου ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ **143**

Χρήστος Σκαλούμπακας ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΔΕΠΥ) **161**

Ιωάννης Μπουσδούνης ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ – ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ **181**

Σοφία Γεωργακάκου ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΟΜΙΛΙΑΣ **201**

Κωνσταντίνος Γκυρτής ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ **221**

Στέφανος Κούτρας ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ **251**

Σοφία Παπακωνσταντίνου Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ Η/ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ **271**

Πρόλογος

Η ιδέα της αποτελεσματικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο κοινό σχολείο και της εξασφάλισης της αναγκαίας εκπαιδευτικής και κοινωνικής αρωγής έχει γνωρίσει τις τελευταίες δεκαετίες ένθερμη υποστήριξη και στη χώρα μας. Ωστόσο, σοβαρές ελλείψεις, δυσκολίες και εμπόδια έχουν καταστήσει την πραγμάτωση αυτής της προοπτικής προβληματική.

Ιδιαίτερα σε συνθήκες γενικευμένης και οξείας οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που αντιμετωπίζει από τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας η ελληνική κοινωνία, η κατάσταση επιδεινώνεται ραγδαία, καθώς όχι μόνο η εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων είναι προβληματική αλλά και οι θετικές στάσεις απέναντι στους πιο ευάλωτους σε καταστάσεις ένδειας συμπολίτες μας συνήθως αμβλύνονται.

Πεποίθησή μας είναι, ωστόσο, ότι ακόμη και σε μια τόσο δυσχερή συγκυρία είναι ευθύνη των σύγχρονων κοινωνιών να μεριμνούν αδιάλειπτα για την πραγμάτωση της ένταξης όλων των παιδιών σε εκπαιδευτικές δομές, και να φροντίζουν ώστε να διασφαλίζεται κάθε αναγκαία προϋπόθεση. Αναμφίβολα, και όσες αφορούν την κατάλληλη επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Από αυτή την άποψη, αποτελεί ευτυχή συγκυρία για το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής η ανάληψη ενός σημαντικού Έργου με αντικείμενο την «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», καρπός του οποίου υπήρξε ο παρών επιστημονικός τόμος.

Το περιεχόμενο του τόμου αυτού προέκυψε από το επιμορφωτικό υλικό που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Έργου και καλύπτει ιδιαίτερα χρήσιμα και χρηστικά θέματα, όπως είναι οι βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας, της ένταξης και της διαφοροποιημένης μάθησης, οι συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας και, τέλος, μια σειρά από εξειδικευμένες προσεγγίσεις σε συγκεκριμένες κατηγορίες προβλημάτων.

Είναι βέβαιο ότι η ελληνική εκπαίδευση εξακολουθεί να συναντά μεγάλες δυσκολίες στην προσπάθεια συγχρονισμού της με ενταξιακές πολιτικές. Και μια προβληματική εφαρμογή ενέχει πάντα τον κίνδυνο να οδηγήσει ορθές πολιτικές σε ανυποληψία. Από την άλλη πλευρά, και η διαρκής αναβολή της ένταξης εν αναμονή των κατάλληλων συνθηκών αντικειμενικά οδηγεί σε διαιώνιση κληρονομημένων παθογενειών. Η αξιοποίηση, στον μέγιστο δυνατό βαθμό, των πλεονεκτημάτων που παρέχει η υφιστάμενη κατάσταση σε ό,τι αφορά τις πολιτικές της ένταξης και, ταυτόχρονα, η συνεχής μέριμνα για την εξασφάλιση των ευρύτερων αλλαγών που απαιτούνται, στο πλαίσιο μιας συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που είναι αναγκαία για τη χώρα μας, προβάλλει πειστικά ως η καταλληλότερη πρακτική.

Και από αυτή τη θέση εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες προς κάθε πρόσωπο που συνέβαλε στη συγγραφή αυτού του πονήματος, το οποίο παραδίδουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα με την προσδοκία ότι θα συμβάλει, κατά το αναλογούν μέρος, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παύλος Χαραμής
Αντιπρόεδρος Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Γελαστοπούλου Μαρία

Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

gelm@iep.edu.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης για την άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των εμποδίων στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης και αναπηρίας. Υπό το πρίσμα αυτό, ο θεσμός της παράλληλης στήριξης για την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ένταξης, της μαθησιακής διαδικασίας, της ισότιμης εκπαίδευσης και της υποστήριξης μαθητών με αναπηρία ή στον στιγματισμό και την ετικετοποίηση των εν λόγω μαθητών, αν δεν εφαρμοστεί στη βάση της ενταξιακής φιλοσοφίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ενταξιακή εκπαίδευση, παράλληλη στήριξη*

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2011· UNESCO, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2001· Izzo & Bauer, 2015).

Υπό το πρίσμα αυτό, η ειδική αγωγή ως ξεχωριστός κλάδος για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσλαμβάνει μια νέα διάσταση με ενιαίο χαρακτήρα και ενταξιακό προσανατολισμό που στοχεύει στην ένταξη των εν λόγω μαθητών στο γενικό σχολείο. Η τοποθέτηση αυτή είναι σύμφωνη με τη διεθνή σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία κυρώθηκε και από την Ελλάδα με το Ν. 4074-2012, ως συνέχεια της διακήρυξης της προηγούμενης σύμβασης στη Σαλαμάνκα για τη δημιουργία «Ενός Σχολείου» για όλους τους μαθητές. Η συστηματική μελέτη της ιστορίας της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα καταδεικνύει πως η εξελικτική της πορεία οδεύει προς μια περισσότερο ενιαία εκπαίδευση. Ουσιαστική ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής άρχισε να διαφαίνεται στις αρχές της δεκαετίας του ’80, όταν για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η δέσμευση του κράτους να παράσχει ισότιμη εκπαίδευση και στους πολίτες με αναπηρίες. Έκτοτε, συγκεκριμένες ενέργειες έχουν γίνει τόσο σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Ν. 1143/1981, Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών αναφορικά με το ζήτημα αυτό και αξιοσημείωτες αλλαγές έχουν λάβει χώρα ως προς τις αντιλήψεις και την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία από το σχολείο και την κοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή θεσμοθετήθηκε η Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) ως πρακτική για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) και αναπτύχθηκαν διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα ΕΣΠΑ για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες στο πλαίσιο της Π.Σ.

Ειδικότερα, για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, για το σχολικό έτος 2010-11 και 2011-12, σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος **«**Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση**»** του ΕΣΠΑ 2007-2013 και υλοποιήθηκε το έργο με τίτλο «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στόχος του προγράμματος ήταν να προσληφθεί το αναγκαίο προσωπικό για την παράλληλη στήριξη μαθητών με αναπηρία, να επιμορφωθεί και να υποστηριχτεί επιστημονικά και συμβουλευτικά, από κατάλληλους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης προέβλεπε επιμόρφωση σε θέματα που θεωρούνται βασικά και απα-

ραίτητα για την εφαρμογή του προγράμματος εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ενδεικτικά, η θεματολογία αφορούσε στις βασικές αρχές της ένταξης, στα εφαρμοσμένα προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας και αναπηρίας, στα θέματα όλων των αναπηριών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στις μορφές συνεργατικής διδασκαλίας, στον σχεδιασμό εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, στρατηγικών διδασκαλίας, αξιολόγησης, τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη κ.ά.

Με το νόμο 3879/2010 με τίτλο «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» προβλέπεται ότι το προσωπικό που θα προσλαμβάνεται για την παράλληλη στήριξη συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Στο πλαίσιο αυτό και για την υλοποίηση του προγράμματος Εξειδικευμένης Εκπαιδευτικής Υποστήριξης υλοποιείται κάθε χρόνο η σχετική επιμόρφωση.

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 η εν λόγω επιμόρφωση υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020 με τίτλο «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» σε δύο (2) φάσεις. Στην α΄ φάση επιμορφώθηκαν οι επιμορφωτές σχολικοί σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ΚΕΔΔΥ σε ζητήματα που προαναφέρθηκαν, και στη β΄ φάση επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης από τους επιμορφωτές της α΄ φάσης με την υποστήριξη της ομάδας εξ αποστάσεως παιδαγωγικής καθοδήγησης του ΙΕΠ. Για τις ανάγκες του εν λόγω έργου αναπτύχθηκε επιμορφωτικό υλικό το οποίο συμπεριλαμβάνεται στον παρόντα επιστημονικό συλλογικό τόμο.

Παρά την κινητικότητα, όμως, αυτή και τις προσπάθειες που έχουν παρατηρηθεί προς την κατεύθυνση της ένταξης, σημαντικές ενστάσεις, προβληματισμοί και διλήμματα εξακολουθούν να απασχολούν την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Οι προβληματισμοί αυτοί αφορούν στην αποτελεσματικότητα ή μη των υιοθετούμενων πρακτικών στην τάξη ως προς τον ενταξιακό χαρακτήρα. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν το χάσμα και τις αντιφάσεις που υφίστανται μεταξύ των εντα-

ξιακών διακηρύξεων και των πρακτικών που υιοθετούνται στο σχολείο προς την κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής. Έκδηλοι είναι οι προβληματισμοί που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και στον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται για τους μαθητές με αναπηρίες και των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων γενικότερα.

Υπό το πρίσμα αυτό, στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια αναστοχαστική προσέγγιση και τοποθέτηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης αναφορικά με την προώθηση της ένταξης, καθώς και η ανάδειξη προβληματισμών και ζητημάτων που άπτονται της παράλληλης στήριξης, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ενταξιακής προοπτικής. Στο πλαίσιο αυτό α) θα αναλυθούν οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και τα μοντέλα συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της ένταξης, με βάση τη βιβλιογραφία, β) θα παρουσιαστεί το θεσμικό πλαίσιο και το πλαίσιο εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα και γ) θα τεθούν προβληματισμοί και ερωτήματα προκειμένου ο εν λόγω θεσμός κατά την εφαρμογή του να αποτελεί ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική με τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα και όχι μέσο στιγματισμού του μαθητή.

Ενταξιακή εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα προσδιορισμού, εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και βασικές αρχές

Ο διάλογος για την ενταξιακή εκπαίδευση, διεθνώς, γίνεται ολοένα και εντονότερος. Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δημιουργία «Ενός σχολείου» για όλους τους μαθητές, την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η προώθηση της ενταξιακής προοπτικής αποτελεί μια «κοινή συμφωνία και προβληματική» διεθνώς (Barton & Armstrong, 2007). Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία δε χρησιμοποιείται ένας ορισμός για τον προσδιορισμό της ένταξης. Οι διάφοροι θεωρητικοί προσδιορισμοί της ενταξιακής εκπαίδευσης έρχονται σε αντίθεση ο ένας με τον άλλον (Dyson, 1999· Daniels & Garner, 1999). Ο παγκόσμιος διάλογος για τον προσδιορισμό της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι πολύ έντονος και θα γίνεται ολοένα και περισσότερο, γιατί το ζήτημα της ένταξης είναι *πολύπλοκο-σύνθετο* και συχνά *αντιφατικό (contentious),* καθώς συνδέεται με το σύνολο των παρα-

γόντων που διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο (ιστορικών, ιδεολογικών, πολιτισμικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών κ.ά.) και επηρεάζεται από τις παγκόσμιες επικρατούσες τάσεις (Barton, 1997, 2000, 2003).

Επιπλέον, σε επίπεδο εφαρμογής η ένταξη, καθώς αποτελεί ζήτημα κοινωνικό και πολιτικό δεν μπορεί να επιτευχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης ανεξάρτητα από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα αξιών, το πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο. Έτσι, η ενταξιακή εκπαίδευση, αν και αποτελεί μια κοινή «διεθνή συμφωνία» με κοινούς προβληματισμούς, επιχειρείται με διαφορετικές πρακτικές, συχνά μη ενταξιακού χαρακτήρα (Barton, 2003· Barton and Armstrong, 2007˙ Ζώνιου-Σιδέρη, 2004 α, β, γ). Αυτό οφείλεται στη διαφορετική ιστορία και δομή των διαφόρων κοινωνιών, στις πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες και στο σύστημα αξιών τους και ειδικότερα στις προκαταλήψεις, στη διαφορετική αντίληψη για το άτομο, την αναπηρία, τα άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στο πώς ορίζεται το ειδικό, το διαφορετικό, η επιτυχία, η ικανότητα και η αποτυχία σε μια κοινωνία (Barton, 2003˙ Evans & Lunt, 2005).

Ερωτήματα του τύπου ποιες είναι οι προτεραιότητες κάθε κοινωνίας, τι πολίτες θέλει να διαμορφώσει, ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαίδευσης κάθε χώρας και πολλά άλλα συνδέονται με την ένταξη γενικά και την εκπαιδευτική ένταξη ειδικότερα. Η ενταξιακή εκπαίδευση, λοιπόν, ως ζήτημα εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό δεν μπορεί να συμβεί, αν δεν λάβουν χώρα αλλαγές σε όλα τα επίπεδα ταυτόχρονα. Απαιτείται επαναξιολόγηση και κριτική προσέγγιση όλων των προαναφερθεισών παραμέτρων με τις οποίες συνδέεται η ένταξη, με στόχο την αναδιαμόρφωσή τους σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Barton, 2000˙ Oliver & Sapey, 1999˙ Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α, β, 2004 α, β, γ). Η μετακίνηση από ένα σύστημα διαχωρισμού σε ένα ενταξιακό σημαίνει μετακίνηση από ένα σύστημα αξιών σε ένα άλλο, από έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής σε έναν άλλο γεγονός που καθιστά δύσκολη αυτήν την αλλαγή. Οι στερεοτυπίες, οι προκαταλήψεις, τα οικονομικά συμφέροντα και η διαχείρισή τους οδηγούν ένα άτομο να κατανοεί, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί τον όρο ενταξιακή εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο (Corbett & Slee, 2000). Ό,τι μπορεί να θεωρείται ενταξιακό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αντιμετωπίζεται ως πρακτική αποκλεισμού σε ένα άλλο (Corbett, 2001β).

Επιπλέον, η ένταξη είναι ουσιαστικά μια δυναμική εξελικτική και όχι στατική διαδικασία χωρίς τέλος, παρά ένας προορισμός ένας συγκεκριμένος στόχος, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της (Mittler, 2002).

Απόρροια της πολυπλοκότητας και συνθετότητας του ζητήματος είναι η ένταξη, ως εκπαιδευτική διαδικασία να συνδέεται και να συγχέεται με την ενσωμάτωση, την ειδική αγωγή και με πρακτικές αποκλεισμού. Συχνά προσεγγίζεται ως εργαλείο και ως μια τεχνική για την εκπαίδευση των αναπήρων ή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν και δεν είναι (Armstrong, 2004· Slee, 2004· Barton, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η σύγχυση και διαστρέβλωση των εννοιών ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση σηματοδοτεί την ανάγκη αποσαφήνισης και προσδιορισμού του περιεχομένου και των γενικών αρχών της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση, σε αντίθεση με την ένταξη, εμπεριέχει το στοιχείο της αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητή που τοποθετείται σε ένα πλαίσιο και την προσαρμογή του στα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία τοποθετείται. Αυτή η αφομοίωση αντιτίθεται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, που δεν αποβλέπει στην ομαλοποίηση του ανάπηρου μαθητή (Mittler, 2002· Armstrong, 2004· Slee, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Άλλοτε πάλι, η ένταξη συνδέεται με την παροχή ειδικής αγωγής στους ανάπηρους μέσα στα γενικά σχολεία με διάφορους τρόπους. Αυτό βέβαια απέχει από τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006).

Η δυσκολία κατανόησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, αρχικά πιθανόν να προέκυψε από την εκπαιδευτική πολιτική που την προσέγγισε ως ένα επιβεβλημένο δόγμα. Επιβλήθηκε στα άτομα που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση και δεν αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία που απαιτεί διάλογο και συστηματικό σχεδιασμό αλλά ως καινοτόμα μέθοδος εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία (Armstong, 2004· Slee, 2004).

Βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ενταξιακή εκπαίδευση συνδέεται με τη μελέτη της αναπηρίας μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση και απαιτεί την αναδόμηση της κοινωνίας και του σχολείου σε βάση που προάγει τα ανθρώπινα δικαιώματα,

την αρχή της ισοτιμίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, την αύξηση της συμμετοχής και την άρση όλων των περιοριστικών αντιλήψεων και πρακτικών που οδηγούν στο διαχωρισμό και τον αποκλεισμό (Ainscow, Booth & Dyson, 2004· Oliver & Barnes, 1998· Low, 2006).

Βασίζεται σε μια θετική αντίληψη της διαφορετικότητας που εκλαμβάνεται ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα προς λύση και ομαλοποίηση (Armstrong, 2004· Armstrong & Barton, 1999). Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία του ατόμου δε συνδέονται με τον βαθμό παραγωγικότητας, την οικονομική του κατάσταση και την αγορά εργασίας (Armstrong 1999· Oliver, 1996· Radley, 2004).

Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν συνδέεται με τη γλώσσα-ορολογία των ειδικών αναγκών που είναι η γλώσσα του συναισθηματισμού, του οίκτου και των προκαταλήψεων και δεν εμπίπτει στη φιλοσοφία της ένταξης (Corbet, 1996· Slee, 2004).

Η εκπαιδευτική ένταξη δεν είναι μια πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών, αλλά μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά σε όλους τους μαθητές που διαφέρουν μεταξύ τους και στοχεύει όχι μόνο στην τοποθέτηση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και στην αναδόμηση του γενικού σχολείου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, κανένας μαθητής να μη μένει εκτός σχολείου, όλοι να ευημερούν, να έχουν πλήρη συμμετοχή και να απολαμβάνουν την πρόσβαση και την επιτυχία τους στο κοινό πρόγραμμα μαθημάτων (Florian, 2005· Slee, 2001· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, μια στάση ζωής και αποτελεί μέσο αναδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανατροπής των κοινωνικών δεδομένων για τη δημιουργία μιας δίκαιης ενταξιακής κοινωνίας και αυτόνομων πολιτών με αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση, αυτόνομη διαβίωση και ομαλή μετάβαση και προσαρμογή στην ενήλικη ζωή και στις παρελκόμενες απαιτήσεις (Barton, 2000· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όπως αναφέρουν οι Corbett and Slee (2000) η ένταξη απαιτεί *νέο σκεπτικό και νέες πρακτικές που επιχειρούνται σε τρία επίπεδα* (σ. 140). Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην πολιτική και στις αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το δεύτερο αφορά στις δομικές και λειτουργικές αλλαγές του σχολικού περιβάλλοντος και του αναλυτικού προγράμματος. Το τρίτο και *ουσιαστικότερο* επίπεδο αφορά *στη βαθύτερη κουλ-*

τούρα, στο συγκαλυμμένο-αποσιωποιημένο θεμελιώδες σύστημα αξιών, κατεστημένων, τύπων, αρχών που αποδέχεται μια κοινωνία και διαμορφώνουν τη δομή της καθημερινής ζωής (σ. 140).

Η διαμόρφωση ενταξιακής σκέψης και πρακτικών στην εκπαίδευση συνδέεται με την εκπαιδευτική πολιτική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, την κουλτούρα και τις πρακτικές του κάθε σχολείου ειδικότερα και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου γενικότερα.

Η ενταξιακή παιδαγωγική πρακτική δεν στηρίζεται στη διάγνωση της «διαταραχής». Αναγνωρίζει τις ατομικές ανάγκες, τη μοναδικότητα της διαφορετικότητας, τις πολλαπλές νοημοσύνες, τη σημασία των κινήτρων για τη μάθηση διαφορετικών παιδιών και την ανάγκη σχεδιασμού ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών που δεν μετατρέπουν το σχολείο σε χώρο ανταγωνισμού και αποκλεισμού (Ainscow & Booth, 2004· Corbett, 2001· Ζώνιου-Σιδέρη, et al, 2004). Η παιδαγωγική της ένταξης είναι μια συνεργατική, επικοινωνιακή παιδαγωγική που απαιτεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το κάθε μέλος από το προσωπικό του σχολείου προσφέρει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του για να αντιμετωπιστεί ομαδικά οποιοδήποτε ζήτημα για οποιοδήποτε παιδί. Η παιδαγωγική της ένταξης απαιτεί διδασκαλία που διανοίγει προοπτικές για δημιουργικές δυνατότητες στη μάθηση (Corbett, 2001).

Η ένταξη απαιτεί παιδαγωγούς κατάλληλα καταρτισμένους για να διδάξουν όλους τους μαθητές (Vlachou & Barton, 1994· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000) και καλούνται στην αυτοπαρατήρηση και συνειδητοποίηση αρνητικών, μη ενταξιακών στάσεων που πιθανότατα εκδηλώνουν (Corbett, 2001). Σημαντική είναι η ενσυναίσθηση και η ικανότητα του δασκάλου να ακούει το παιδί και να παρατηρεί πώς μαθαίνει και τι ανάγκες έχει (Ainscow et all, 2006· Barton, 2003· Connors & Stalker, 2007). Όπως ο Barton (2003), αναφέρει *θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε την αναγκαιότητα παραγωγής καλών και όχι ειδικών δασκάλων.* Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μιας τάξης ή ενός σχολείου και ο από κοινού σχεδιασμός της διδασκαλίας, χωρίς το διαχωρισμό σε γενικό και ειδικό παιδαγωγό είναι προϋπόθεση. Στην ενταξιακή εκπαίδευση ο «ειδικός παιδαγωγός» δεν έχει το ρόλο του ειδήμονα και την ευθύνη μόνο των ανάπηρων ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών. Οι δύο εκπαιδευτικοί είναι οι δάσκαλοι όλων των παιδιών

της τάξης, ώστε να αποφεύγεται ο διαχωρισμός και ο στιγματισμός και από τα ίδια τα παιδιά στην τάξη (Vlachou & Barton, 1994· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ένα σχολείο ενταξιακό απαιτεί καταρχάς την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία ενός ήθους, όπου τα παιδιά νιώθουν αυτοπεποίθηση, ασφάλεια να ρωτήσουν και να διεκδικήσουν (Corbett, 2001). Τα παιδιά με οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα αντιμετωπίζονται με σεβασμό, εισακούγονται οι απόψεις τους στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και έχουν ευκαιρίες για ελεύθερη επιλογή των πράξεων και αυτοδιάθεση (Mittler, 2000· Corbett, 2001· Barton, 2003). Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η ένταξη να αντιμετωπιστεί συλλογικά. Το κάθε άτομο καλείται να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση, την κριτική σκέψη και την αυτοκριτική του πρώτα σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικής-πολυπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω βασικές αρχές και αποσαφηνίσεις κρίνεται σκόπιμος ο προβληματισμός του κάθε εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των υιοθετούμενων πρακτικών συμπεριλαμβανομένου και του θεσμού της παράλληλης στήριξης, όπως θα αναλυθεί σε επόμενη ενότητα. Έχει ενταξιακό χαρακτήρα; Αποβλέπει στην ισότιμη, μη διαχωριστική εκπαίδευση; Υπό το πρίσμα αυτού του προβληματισμού, στη συνέχεια θα γίνει μια αναφορά σε παράγοντες που παρεμποδίζουν την ενταξιακή εκπαίδευση και ενδεχομένως και το θεσμό της Π.Σ.

Η συνεκπαίδευση και η συνεργατική συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: Μοντέλα συνεκπαίδευσης και συνδιδασκαλίας

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, στοχεύοντας στην εγκαθίδρυση της ενταξιακής εκπαίδευσης, κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά μοντέλα ή προγράμματα συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, όπως η «Κοινωνία της Μάθησης», το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης», «Επιτυχία για Όλους», το «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές», το «Τάξη μέσα στην Τάξη» και το «20/20 Ανάλυση: Ένα

εργαλείο παιδαγωγικής αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας» και η συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching) ή συνδιδασκαλία (Σούλης, 2008) που είναι και η πιο πολυσυζητημένη, ευρέως διαδεδομένη και στενά συνδεδεμένη με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, για την οποία θα γίνει και εκτενέστερη αναφορά (Σούλης, 2008). Η συνδιδασκαλία είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ του/των εκπαιδευτικού/ών της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή και άλλων ειδικών επιστημόνων, όταν απαιτείται για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία δεν είναι η συνύπαρξη δυο ή περισσότερων ατόμων στην τάξη, αλλά η ουσιαστική συνεργασία σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Απαιτεί την ανάληψη κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για όλους τους μαθητές της τάξης και σε όλα τα επίπεδα (Friend & Bursuck, 2009· Friend & Cook, 2012). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν συνοπτικά τα προτεινόμενα μοντέλα συνδιδασκαλίας.

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Sileo, & Garderen, 2010· Μαυροπαλιάς, 2013· Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010) υπάρχουν τα εξής μοντέλα-τύποι συνδιδασκαλίας:

1. *Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach – One observe)*. Στην περίπτωση αυτή ένας δάσκαλος διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών και ο άλλος παρατηρεί ποιος συμμετείχε, με ποιο τρόπο κ.ά. Έτσι γίνεται αντιληπτό ποιοι μαθητές χρειάζονται ενθάρρυνση και υποστήριξη, ώστε να τη δεχτούν και συλλέγονται χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές προκειμένου να υποστηριχτούν και να αξιολογηθούν. Θα πρέπει να γίνεται εναλλαγή ρόλων για να μην είναι ό ένας βοηθός του άλλου (Friend & Bursuck, 2012).

2. Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist). Σε αυτό το μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Murawski, 2009). Όταν ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, ο άλλος περιφέρεται στην τάξη για να βοηθήσει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε σχετικές με το μάθημα ερωτήσεις τους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός που διδάσκει κατέχει ηγετικό και κυρίαρχο ρόλο έναντι του άλλου που συνήθως, όπως αναφέρεται, είναι ο ειδικός παιδαγωγός. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να εφαρμόζεται περιστασιακά και με εναλλαγή ρόλων. Το μοντέλο

αυτό θυμίζει αρκετά τον θεσμό της παράλληλης στήριξης και θα γίνει εκτενέστερος λόγος στη συνέχεια.

3. Ομαδική διδασκαλία (Team teaching). Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ομαδική διδασκαλία ως τον καλύτερο τύπο της συνδιδασκαλίας (Cook 2013).

4. Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching). Σε αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει μια μικρή ομάδα μαθητών με ιδιαίτερες δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης, ενώ ο άλλος δάσκαλος διδάσκει όλη την τάξη (Sileo & Garderen, 2010). Πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας που γίνεται για συγκεκριμένο σκοπό και στόχο, ωστόσο ενέχει τον κίνδυνο στιγματισμού των μαθητών αυτών.

5. Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching). Σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, αλλά ο καθένας τους διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών που αποτελείται από παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός της τάξης (Murawski, 2009· Μαυροπαλιάς, 2013). Οι ομάδες δεν εναλλάσσονται και απαιτείται καλός συντονισμός, ώστε όλοι οι μαθητές να δέχονται παρόμοιες διδακτικές οδηγίες (Croteau, 2000). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν σε μια σχετικά μικρή ομάδα μαθητών και παρέχει στα άτομα με αναπηρία μια πιο επικεντρωμένη και πρακτική διδασκαλία (Sileo & Garderen, 2010).

6. Διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης (Station teaching). Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στους στόχους διδασκαλίας για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε οργανωμένα κέντρα μάθησης-γωνιές σε διαφορετικά σημεία στην τάξη. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές πτυχές ενός μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2010).

7. Ένας διδάσκει, ένας περιφέρεται (One teach – One drift). Αυτό το μοντέλο μοιάζει με το πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας με τη διαφορά ότι όταν ο ένας δάσκαλος διδάσκει ο άλλος περιφέρεται στην τάξη. Παρέχει τη

δυνατότητα κατανόησης, αξιολόγησης των μαθητών και την 1:1 διδασκαλία στην περίπτωση που ένας μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μια συγκεκριμένη ακαδημαϊκή έννοια (Sileo, & Garderen, 2010).

Το κάθε μοντέλο συνδιδασκαλίας έχει μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα, ανάλογα με το ποιος και εάν διατηρεί κυρίαρχο ρόλο και πώς υποστηρίζονται οι μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη. Η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με τους παραπάνω διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τη δυναμική της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και ποιο μοντέλο κρίνουν πως θα είναι πιο αποτελεσματικό στην εκάστοτε ομάδα (Morocco & Aguilar, 2002· Rainforth & England, 1997· Reeve & Hallahan, 1994· Walther-Thomas, 1997· Walther-Thomas et al, 2000). Το σημαντικό δεν είναι τόσο η μορφή συνδιδασκαλίας που θα υιοθετηθεί, αλλά ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ισότιμους ρόλους, καθώς και οι δύο συμβάλλουν στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002).

Η συνεργασία ως καθοριστικός παράγοντας στην υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης-συνδιδασκαλίας και ένταξης

Παράγοντα μείζονος σημασίας αποτελεί η συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία που κατά κοινή ομολογία συνιστά τη βάση για την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο μπορούν να προαγάγουν την ένταξη όλων των μαθητών ή αντίθετα να οδηγήσουν στον στιγματισμό και στον αποκλεισμό μιας μεγάλης μερίδας του μαθητικού πληθυσμού από την εκπαίδευση ή ακόμη και στη σχολική διαρροή (Ainscow et al, 2006· Barton, 2003· Βλάχου & Σιδέρη, 2010). Στο πλαίσιο της ένταξης, η συνεργασία προέκυψε ως αναγκαιότητα από τη σχολική πραγματικότητα (ετερογενή σύνθεση μαθητών σε πολιτισμικό, γλωσσικό, ακαδημαϊκό επίπεδο κ.ά.), αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο σχολείο, καθώς απαιτείται σύνθεση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, απόψεων και ιδεών (Βλάχου & Σιδέρη, 2010). Ειδικότερα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η αναγκαιότητα συνεργασίας προέκυψε από τη δομή και λειτουργία των Τμημάτων ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης.

Με τη συνεργασία αναδεικνύονται νέες αποτελεσματικές προσεγγίσεις και μέθοδοι, προωθείται η ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας και ήθους στο σχολείο, λύνονται πολλά από τα προβλήματα, αίρονται οι διακρίσεις, αυξάνονται οι προσδοκίες για όλους τους μαθητές, και η διαφορετικότητα προσλαμβάνει θετικό χαρακτήρα (Ainscow et al, 2006· Lee, 2007). Απαιτείται ανοιχτοσύνη, σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και όλα τα μέλη των συνεργατικών ομάδων θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως ισότιμα και ισάξια (Sapon-Shevin, 2010· Scorgie, 2010). Συνολικά, η συνεργασία αποβαίνει ωφέλιμη για όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διδακτικό, μαθησιακό, κοινωνικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο καθώς επίσης και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας (Dettmer, Thurston & Dyck, 2005).

Πώς όμως προσδιορίζεται η συνεργασία στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης; Η συνεργασία ως ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική είναι πολύπλοκη καθώς προσδίδονται διαφορετικές σημασίες από διαφορετικά άτομα και προσεγγίζεται με διαφορετικές πρακτικές. Το πως ο καθένας αντιλαμβάνεται την ουσιαστική συνεργασία και ποιες μορφές συνεργασίας θεωρεί αποτελεσματικές είναι ζητήματα που συνδέονται με την προώθηση της ένταξης ή του αποκλεισμού (Βλάχου & Σιδέρη, 2010). Η συνεργασία αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πρακτικές και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ρόλου και στη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας. Η συνεργατική διδασκαλία απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων. Απαιτεί αυτοκριτική και διάθεση από τον κάθε εμπλεκόμενο να θέσει υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών του (Lee, 2007· Friend & Cook, 2003). Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη συνεργάζονται σε επίπεδο *σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης*, παραμερίζοντας την ανάγκη *διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας»* (Corbet, 2001· Vlachou, 2006· Lee, 2007). Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών επιτυγχάνεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια που υπάρχει η αίσθηση της συνυπευθυνότητας για όλους τους μαθητές. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν την ενταξιακή συνεργατική κουλτούρα.

Προϋποθέσεις και εμπόδια για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών κρίνονται τα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά των συνεργατών, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η εκπαιδευτική πολιτική με έμφαση στη νομοθεσία και την επιμόρφωση (Ντεροπούλου και συν., 2015· Dove & Honigsfeld, 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται η καλή προσωπική διάθεση για συνεργασία και η καλή επικοινωνία. Τονίζεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της καλής ακρόασης και της ενσυναίσθησης (Lee, 2007). Εξίσου σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο για την οποία απαιτείται και η διάθεση χρόνου για συνεργασία. Πολλοί ερευνητές (Friend & Cook, 1992· Weiss & Lloyd, 2002· Dieker, 2001· Gerber & Popp, 2000) περιγράφουν με παρόμοιο τρόπο την αναγκαιότητα της καλής προσωπικής σχέσης και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές. Όπως αναφέρεται και από τους Mastropieri et al (2005) για να μπορεί η συνεργατική διδασκαλία να είναι επιτυχημένη θα πρέπει η σχέση ανάμεσα στα μέλη να είναι εξαιρετική.

Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική συνεργασία προϋποθέτει τη συνειδητή επιλογή και εμπλοκή τους στη διαδικασία αυτή, την ισοτιμία, για να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και δεξιότητες διαχείρισης σχέσεων, να θέτουν με ειλικρίνεια τις διαφωνίες τους και να επιχειρηματολογούν (Ainscow et al, 2006· Lee, 2007· Symeonidou, 2002· Takala, 2009).

Διαφαίνεται η κοινωνική προσέγγιση των προϋποθέσεων ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών με έμφαση στα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά και στην εκπαιδευτική πολιτική (νομοθετικό πλαίσιο και επιμόρφωση). Το προβάδισμα, όμως, στη διαμόρφωση ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών δίνεται στο πολιτισμικό υπόβαθρο και στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Το προσωπικό σύστημα αξιών του κάθε μέλους σε σχέση με τις πεποιθήσεις και τις αξίες του θα πρέπει να μπορεί να τεθεί υπό διαπραγμάτευση, ώστε να είναι εφικτές οι αλλαγές σε μία σχολική τάξη (Lee, 2007) Η ταύτιση ή το μοίρασμα προσωπικών αξιών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να μπορούν να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις.

Αναφορικά με τα εμπόδια ανάπτυξης ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών δίνεται έμφαση στα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά, στην προσωπικότητα των συνεργατών και στις διαφορετικές αντιλήψεις τους, καθώς επίσης στην άγνοια και στην έλλειψη γνώσης, στην έλλειψη χρόνου και διάθεσης για συνεργασία και στη νομοθεσία (Dieker, 2001).

Επιπλέον, η ανάπτυξη της συνεργατικής σχέσης δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία και χρειάζεται χρόνος, υπομονή και καλή πρόθεση. Σε αυτό το πλαίσιο τίθεται ο προβληματισμός ως προς την σύμβαση εργασίας του αναπληρωτή ειδικού εκπαιδευτικού που δεν επιτρέπει, λόγω των συνεχόμενων μετακινήσεών του, την ανάπτυξη και καλλιέργεια σταθερής σχέσης και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης που συχνά είναι μόνιμος.

Η έμφαση στα ιδιογραφικά χαρακτηριστικά των συνεργατών και στη σύναψη καλών σχέσεων παραπέμπει στην ανάγκη σύναψης σύμφωνου «καλής συμβίωσης», ώστε να διασφαλίζονται η ηρεμία στην καθημερινότητα και η αποφυγή συγκρούσεων. Πού βρίσκεται όμως ο μαθητής και η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε ένα τέτοιο σκεπτικό και σε ένα τέτοιο πλαίσιο; Η συνειδητοποίηση και η άρση των εμποδίων που αναφέρθηκαν μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών;

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στην Ελλάδα

Θεσμικό πλαίσιο-διαδικασία έγκρισης Π.Σ.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (3699/2008), *οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη –βάσει της*

γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ– εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση.

Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ το καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης, κατά περίπτωση. Οι αιτήσεις για παράλληλη στήριξη υποβάλλονται στη διεύθυνση του σχολείου και μέσω της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης διαβιβάζονται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για έγκριση. Οι μαθητές με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι κατά περίπτωση, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, ο οποίος διαθέτει κατά προτίμηση εξειδίκευση στον αυτισμό. Οι μαθητές με αυτισμό μέσης και χαμηλής λειτουργικότητας μπορούν να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των Γενικών Σχολείων και να παρακολουθούν κοινό και εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής. Αναφορικά με την παράλληλη στήριξη των μαθητών με αυτισμό μπορεί να υλοποιείται και από ειδικό βοηθό που εισηγείται και διαθέτει η οικογένεια του μαθητή, κατόπιν σύμφωνης γνώμης του Διευθυντή της Σχολικής μονάδας και του Συλλόγου Διδασκόντων.

Τα Καθήκοντα και οι αρμοδιότητες εκπαιδευτικών Παράλληλης Στήριξης ορίζονται με την υπ αριθμ. 27922/Γ6/2007/Υπουργική Απόφαση, Φ. 353.1/324/105657/Δ1, ως εξής:

1) Ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή, για τον οποίο έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη ύστερα από σχετική πρόταση του ΚΔΑΥ ή των πιστοποιημένων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών και εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής.

2) Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων του συγκεκριμένου μαθητή.

3) Υλοποιούν το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες

της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις κλπ.) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.

4) Συνεργάζονται με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΔΑΥ στις περιπτώσεις μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.

5) Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή και το υποβάλλουν σε τρία αντίτυπα, στο σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, ο οποίος και παρακολουθεί την εφαρμογή του.

6) Προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε μαθητές συστεγαζόμενου ή όμορου σχολείου που χρειάζονται παράλληλη στήριξη ύστερα από εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

7) Καταρτίζουν το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και το ΚΔΑΥ, με κριτήρια τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και τις δυνατότητες ένταξης στην τάξη του.

Η διαδικασία υποβολής δικαιολογητικών, έγκρισης και λειτουργίας του θεσμού καθώς και ανανέωσης των ήδη εγκεκριμένων παράλληλων στηρίξεων ορίζεται σε ετήσια βάση με σχετική εγκύκλιο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ, η οποία ενίοτε μπορεί και να διαφοροποιείται. Για την τρέχουσα σχολική χρονιά (2016-2017) η σχετική εγκύκλιος σε εφαρμογή των σχετικών διατάξεων των άρθρων 4 και 6 του νόμου 3699/2008 (ΦΕΚ 199/τΑ΄/2-10-2008) ορίζει τη διαδικασία έγκρισης των νέων παράλληλων στηρίξεων ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.[1] Ορίζει, επίσης, τη διαδικασία έγκρισης της ανανέω-

---

[1] **α) Για την έγκριση της νέας παράλληλης στήριξης** ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούνται τα κάτωθι:

1) Αίτηση του γονέα ή κηδεμόνα στη Διεύθυνση της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, προσκομίζοντας την γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ.
2) Βεβαίωση φοίτησης του μαθητή/μαθήτριας. Στη βεβαίωση φοίτησης να αναγράφεται η τάξη στην οποία θα φοιτήσει ο μαθητής.
3) Εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές/τριες που έχουν γνωμάτευση για την εκπαιδευτική ανάγκη παράλληλης στήριξης.

Οι Προϊστάμενοι των ΚΕΔΔΥ αποστέλλουν όλα τα δικαιολογητικά που έχουν στη διάθεσή τους στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλουν να στείλουν τους πίνακες, καθώς και τα σχετικά δικαιολογητικά που αφορούν την έγκριση των νέων παράλληλων στηρίξεων, στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υ.Π.ΠΕ.Θ.

σης παράλληλης στήριξης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.[2]

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τοποθετούνται κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΕΑΕ των κλάδων ΠΕ71, ΠΕ61, ή γενικής αγωγής με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, που προκύπτει από συναφή μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τοποθετούνται εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ02, ΠΕ03 και ΠΕ04 με εξειδίκευση στην ΕΑΕ. Στην περίπτωση που δεν αρκεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, για να καλύψουν τις ανάγκες της Π.Σ., τότε με βάση την τροπολογία (Άρθρο 26 «Λοιπές διατάξεις» & 9α Ν. 3879/2010) μπορούν να προσληφθούν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων (π.χ. δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί κ.ά.), με την προϋπόθεση ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ειδικής αγωγής ή έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία 10 μηνών σε δομές της ειδικής αγωγής ή είναι γενικά εκπαιδευτικοί, που οι ίδιοι ή τα παιδιά τους έχουν αναπηρία σε ποσοστό άνω του 67%. Επιπλέον, για την κάλυψη των αναγκών της παράλληλης στήριξης υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα μέσω ΕΣΠΑ για την επιμόρφωση αναπληρωτών εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που θα εργαστούν

---

[2] **β) Για την έγκριση της ανανέωσης παράλληλης στήριξης** ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα κάτωθι:

1) Συνολική εισήγηση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές/τριες που αιτούνται ανανέωση παράλληλης στήριξης.
   Στις περιπτώσεις που η ανανέωση της παράλληλης στήριξης αφορά μετάβαση σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, απαιτείται σχετική γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ.
2) Αίτηση του γονέα ή κηδεμόνα στη Διεύθυνση της αντίστοιχης σχολικής μονάδας προσκομίζοντας την γνωμάτευση ή την εισήγηση (εάν ήδη έχει χορηγηθεί) του οικείου ΚΕΔΔΥ.
3) Βεβαίωση φοίτησης του μαθητή/μαθήτριας. Στη βεβαίωση φοίτησης να αναγράφεται η τάξη στην οποία θα φοιτήσει ο μαθητής.
4) Παιδαγωγική έκθεση του σχολείου για τον μαθητή/τρια είτε υλοποιήθηκε η παράλληλη στήριξη είτε όχι κατά το προηγούμενο σχολικό έτος.

Τα παραπάνω δικαιολογητικά οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων θα τα προσκομίσουν στο οικείο ΚΕΔΔΥ. Οι Προϊστάμενοι των ΚΕΔΔΥ αποστέλλουν όλα τα δικαιολογητικά που έχουν στη διάθεσή τους στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οφείλουν να στείλουν στην Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Υ.Π.ΠΕ.Θ τις σχετικές εισηγήσεις των ΚΕΔΔΥ καθώς και τα στοιχεία των μαθητών, για τους οποίους ανανεώνεται η Παράλληλη Στήριξη, το συντομότερο δυνατόν.

στην παράλληλη στήριξη. Όσον αφορά στην εκπαίδευση παιδιών με προβλήματα ακοής, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Αντίστοιχα, για τα παιδιά με προβλήματα όρασης πρέπει να έχουν εξειδίκευση στη γραφή Braille.

Οι ώρες απασχόλησης του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης για έναν μαθητή ορίζονται από το ΚΕΔΔΥ και το σύνολο των ωρών απασχόλησης και του τρόπου κάλυψης του υποχρεωτικού ωραρίου ορίζεται από τον διευθυντή. Συχνά οι εκπαιδευτικοί της παράλληλής στήριξης καλούνται να εκτελέσουν και άλλα καθήκοντα εκτός των διδακτικών ή και να συμπληρώσουν ώρες σε περισσότερα από ένα σχολεία.

Με διευκρινιστικές εγκυκλίους του ΥΠΠΕΘ δίνονται οδηγίες για το πώς οι εκπαιδευτικοί των Παράλληλων Στηρίξεων μπορούν να τηρούν ημερολόγιο καταγραφής, να φτιάχνουν εξατομικευμένο πρόγραμμα, να ενημερώνονται, να κρατούν τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς, να μιλούν με τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί, να συνεργάζονται με τους εμπλεκομένους στη διαδικασία υλοποίησης της παράλληλης στήριξης, να φτιάχνουν οπτικοποιημένες κάρτες, να χρησιμοποιήσουν παραδείγματα φορμών εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να εξοικειωθούν με αντιπροσωπευτικά δείγματα περιγραφικών εκθέσεων, να κοινοποιούν αρμοδίως μέσω της Διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας σε περίπτωση εντολής προσφοράς υπηρεσιών πέραν των αρμοδιοτήτων τους (γραμματειακή υποστήριξη, αντικατάσταση εκπαιδευτικού που απουσιάζει για βραχύχρονο ή μακρόχρονο διάστημα κλπ.) κ.ά.

Σε περίπτωση τοποθέτησής τους πέραν του ενός μαθητή-μαθήτριας στο ίδιο σχολείο (για παράδειγμα 12 και 12 ώρες), αυτονόητα προσφέρουν υπηρεσία ισομερώς, (μέχρι, ίσως, να έρθει και άλλη Παράλληλη Στήριξη).

Εφαρμογή της Π.Σ.

Με βάση την καθημερινή πρακτική στα σχολεία, τις αναφορές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη μέσω των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ΕΣΠΑ για την παράλληλη στήριξη και σχετικά ερευνητικά δεδομένα, ως προς την εφαρμογή της, η παράλληλη στήριξη κυρίως παρέχεται ατομικά (ένας προς έναν) από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ προς το παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκ-

παιδευτικές ανάγκες μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011). Οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. υποστηρίζουν τους μαθητές για τους οποίους τοποθετούνται σε μια σχολική μονάδα μέσα στη γενική τάξη και όταν κρίνουν αναγκαίο και εκτός αυτής. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι ο βοηθός που έχει την ευθύνη για το μαθητή με αναπηρία (Μαυροπαλιάς, 2013). Παρότι πρόκειται για ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι ορισμένοι με σαφήνεια και διαφοροποιούνται στο εκάστοτε πλαίσιο. Ο τρόπος συνεργασίας και εφαρμογής του θεσμού καθιστούν το θεσμό της Π.Σ. ενταξιακό ή όχι.

Η εφαρμογή της Π.Σ. στην Ελλάδα φαίνεται να μην ταυτίζεται με κανένα από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Μοιάζει να είναι πιο κοντά στο μοντέλο «Ένας διδάσκει-Ένας βοηθάει, One Teach-One Assist» (Μαυροπαλιάς, 2013· Friend & Bursuck, 2009· Friend & Cook, 2012). Ορισμένες διαφορές της παράλληλης στήριξης από τον συγκεκριμένο μοντέλο είναι πως α) στην Π.Σ. ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παραχωρείται σε ένα μαθητή με αναπηρία και όχι σε μία ενταξιακή τάξη όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, όπως στο εν λόγω μοντέλο και επιπλέον δεν έχει ως σκοπό την υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, β) ο ρόλος του εκπαιδευτικού ΕΑΕ φαίνεται να είναι περισσότερο δίπλα στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε όλη την τάξη για να υποστηρίξει όλους τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια ή για να απαντήσει σε ερωτήσεις τους σχετικές με το μάθημα (Μαυροπαλιάς, 2013).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης ως εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική τόσο ως προς τη νοηματοδότησή του, όσο και στην εφαρμογή του επηρεάζεται αντίστοιχα από όλους τους παράγοντες που διαμορφώνουν το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκαν. Παρότι η παράλληλη στήριξη θεσμοθετήθηκε για την προώθηση της ένταξης, ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού στην τάξη μπορεί να αποβεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική ή και να οδηγήσει στον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία, στο διαχωρισμό και στην ενίσχυση των ανισοτήτων, ανάλογα με το πώς θα εφαρμοστεί. Αυτή η παραδοχή θέτει τη βάση για μια κριτική

προσέγγιση και οπτική της εφαρμογής του θεσμού αυτού και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλους τους εμπλεκομένους προς την κατεύθυνση της εγκαθίδρυσης μιας ενταξιακής προοπτικής. Ο αναστοχασμός σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, τον τρόπο εφαρμογή της και τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν συμβάλλει θετικά στην κατεύθυνση αυτή.

Αποτελεσματικότητα του θεσμού

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και τις μαρτυρίες εκπαιδευτικών Π.Σ. που συμμετείχαν στην αξιολόγηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, η παράλληλη στήριξη θεωρείται σημαντικός και απαραίτητος θεσμός για μαθητές με αναπηρίες καθώς τα οφέλη του είναι πολλαπλά για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και γενικά για όλους τους εμπλεκομένους (Μαυροπαλιάς, 2013).

Οι μαθητές που υποστηρίζονται παρουσιάζουν πρόοδο σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, ακαδημαϊκό, ατομικό και στην αυτονομία τους. Επίσης, ο θεσμός έχει θετικό αντίκτυπο και στους μαθητές χωρίς αναπηρία καθώς μπορούν να υποστηριχτούν μαθησιακά από τον δεύτερο εκπαιδευτικό, να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαφορετικότητας και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες από την αλληλεπίδρασή τους με μαθητές με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη, επίσης, βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες λόγω των υψηλών απαιτήσεων του έργου τους. Τα οφέλη είναι ορατά και στις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζονται με τον εν λόγω θεσμό, αλλά και σε όλους τους εμπλεκομένους που καλούνται να συνεργαστούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας καθώς και την ενταξιακή τους κουλτούρα (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).

Προβλήματα και δυσκολίες κατά την εφαρμογή

Κατά την εφαρμογή του θεσμού της Π.Σ. έχουν αναφερθεί και ορισμένα προβλήματα που αφορούν:

1) στην αποσαφήνιση του ρόλου των δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) και της μεταξύ τους συνεργασίας. Αναφέρεται συχνά πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών της Π.Σ. δεν είναι ξεκάθαρος

σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Συχνά ο ρόλος του γενικού εκπαιδευτικού είναι κυρίαρχος και του εκπαιδευτικού ΕΑΕ συμπληρωματικός και βοηθητικός, αλλά όχι ισότιμος. Όπως προκύπτει, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στις τάξεις με Π.Σ. δεν συνεργάζονται ικανοποιητικά μεταξύ τους, αλλά ούτε και με σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΔΥ, διευθυντές σχολείων κ.ά. Η συνεργασία σε επίπεδο συν-σχεδιασμού, συν-διδασκαλίας και συν-αξιολόγησης για όλους τους μαθητές δεν υφίσταται και στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να εστιάζει σε ένα ή δύο μαθητές με αναπηρία. Συχνά, αναφέρονται εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών της τάξης και προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου συνεργασίας (Μαυροπαλιάς, 2013). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία η παραπάνω μορφή συνεργασίας δεν διέπεται από τα χαρακτηριστικά που έχει μια επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2010). Οι δάσκαλοι έχουν πιο θετική στάση προς τη συνδιδασκαλία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατάκτηση της ύλης, στις εξετάσεις και στη βαθμολογία. Αυτά αποτελούν εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Mastropieri & Scruggs, 2001).

2) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την Π.Σ. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την Π.Σ. κυρίως ως μέσο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που στηρίζουν, *ως φύλαξη ή σε άλλη περίπτωση* οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ που είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι περισσότερο επικεντρωμένοι στους γνωστικούς τομείς που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά και λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο εξατομικευμένης διδασκαλίας 1:1 (π.χ. Mastropieri & Scruggs, 2001· Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).

3) στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης-επιμόρφωσης. Διαπιστώνεται η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου για το έργο που έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. καθώς και εμπειρίας σε θέματα αναπηρίας, συνεργασίας και γενικότερα ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).

4) στην έλλειψη καλού προγραμματισμού καθώς και σε οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. συχνά αναφέρονται στην έλλειψη καλού προγραμματισμού από πλευράς υπουργείου που αφορά στο μη έγκαιρο διορισμό τους που πολλές φορές μπορεί να γίνει και λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους και χωρίς τον απαιτούμενο χρόνο για την οργάνωση της μετακίνησης ενδεχομένως και σε μια απομακρυσμένη περιοχή. Η ίδια παρατήρηση αναφέρεται και σε ζητήματα διοργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων για την Π.Σ., όταν υλοποιούνται. Προβλήματα οργάνωσης και προγραμματισμού αναφέρονται και σε επίπεδο σχολείου και συνεργασίας με το διευθυντή του σχολείου. Ένα άλλο πρόβλημα που αναφέρουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί είναι πως από τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται αποκλειστικά για την παράλληλη στήριξη ένα μεγάλο ποσοστό συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο με αναπλήρωση σε άλλες τάξεις ή με γραμματειακή υποστήριξη. Στην προσχολική εκπαίδευση, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για την υλοποίηση της παράλληλης στήριξης καλύπτουν το ωράριό τους στην Π.Σ. ενώ στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τα ποσοστά αυτών των εκπαιδευτικών μειώνονται. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δυσλειτουργίες που αφορούν τον προγραμματισμό των υπηρεσιών εκπαίδευσης (Μαυροπαλιάς, 2013˙ Καμπανέλλου, 2011).
5) στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Οι εκπαιδευτικοί της Π.Σ. αναφέρουν πως συχνά η ακαδημαϊκή υποστήριξη που προσφέρουν στον μαθητή με αναπηρία γίνεται χωρίς να έχουν στη διάθεσή τους κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό και τα απαραίτητα μέσα καθώς επίσης και σε ακατάλληλους ή μη επαρκείς χώρους διδασκαλίας. Ένα άλλο πρόβλημα που αναφέρεται είναι η διάταξη των θρανίων σε σχήμα Π που επικρατεί στα σχολεία με την απαίτηση από το δάσκαλο της γενικής αγωγής να μην διαφοροποιείται.
6) στο απαιτητικό και άκαμπτο Πρόγραμμα Σπουδών του γενικού σχολείου και στην έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο, όπως αναφέρεται από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς
7) στην έλλειψη μόνιμου προσωπικού για την Π.Σ. (Μαυροπαλιάς, 2013).

Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης

Με βάση τις αναφορές εκπαιδευτικών παράλληλης Στήριξης που έχουν λάβει μέρος σε επιμορφώσεις, και τα βιβλιογραφικά δεδομένα, για την αποτελεσματικότητα της Π.Σ. είναι σκόπιμο να ληφθούν μέτρα με τα οποία θα αντιμετωπίζονται τα προαναφερόμενα προβλήματα και δυσκολίες προς την κατεύθυνση της προώθησης της ενταξιακής εκπαίδευσης. Τα μέτρα αυτά θα πρέπει να αφορούν σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων για τη λειτουργία του θεσμού, σε επίπεδο οργάνωσης του θεσμού και σε επίπεδο υιοθέτησης κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη που αφορούν στη διδασκαλία και στις συνεργατικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται αναγκαία η λήψη μέτρων για:

1) Την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων και των σχετικών φορέων.
2) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση γονέων, φορέων και θεσμών (ΚΕΔΔΥ, Σχ. Συμβούλων, ΕΔΕΑΥ κ.ά.) και άλλων εμπλεκομένων στη διαδικασία (εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου και ευρύτερη κοινωνία).
3) Την παροχή των κατάλληλων και αναγκαίων μέσων, πόρων και υποδομών, καθώς η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα Π.Σ. αναφέρουν ότι οι ελλείψεις σε μέσα, πόρους και υποδομές επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του έργου (Μαυροπαλιάς, 2013· Καμπανέλλου, 2011).
4) Την έγκαιρη στελέχωση των σχολείων και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών της Π.Σ.
5) Τον σχεδιασμό από πλευράς εκπαιδευτικών ΕΑΕ του έργου τους με ενέργειες, όπως, α) η ενημέρωσή τους για τις ευθύνες και τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας καθώς και για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) η συνεργασία με τον δεύτερο εκπαιδευτικό και η διερεύνηση της στοχοθεσίας που θέτει ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, γ) η καταγραφή των τρόπων και των μορφών διδασκαλίας που συνήθως χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης, ώστε να αντιπροτείνει νέους πιο αποτελεσματικούς ή να συναποφασίσουν για την τελική επιλογή, δ) η καταγραφή των τρόπων και

των μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαφορετικότητα των μαθητών που υποστηρίζουν, ε) η επιλογή των τρόπων αξιολόγησης των μαθητών, στ) η θέσπιση κανόνων στην τάξη, ζ) ο σχεδιασμός και η οργάνωση του χώρου διδασκαλίας από κοινού (Fennick (2001).

Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να ενημερωθεί για ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, αλλά και τη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας της συνεργατικής διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi & McDuffie, 2005).

Στον σχεδιασμό συμπεριλαμβάνεται και ο τρόπος κατά τον οποίο θα συνεργάζονται και θα επικοινωνούν οι συνδιδάσκαλοι με τους γονείς (Μαυροπαλιάς, 2013). Επίσης, οι δυο εκπαιδευτικοί από κοινού θα πρέπει να προγραμματίσουν θέματα που αφορούν τις δράσεις τους στη γενική τάξη και τον επιμερισμό των ευθυνών. Σημαντικά θέματα συζήτησης είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού, η αξιολόγηση, η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για μαθητές με και χωρίς αναπηρία, διαφοροποιήσεις που πρέπει να γίνουν κ.ά. (Sileo, 2011). Είναι σημαντικό η διαδικασία της Π.Σ. να υποστηρίζεται από όλο το προσωπικό του σχολείου. Για να αποπνέουν ισοτιμία οι δυο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εναλλάσσουν ρόλους, να μοιράζονται μεταξύ τους όλο το εκπαιδευτικό υλικό, να αποπνέουν σεβασμό ο ένας προς τον άλλον κ.ά. (Murawski & Dieker, 2008).

Κατά τη διδασκαλία οι δύο εκπαιδευτικοί θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης χωρίς διαχωρισμούς (Murawski, 2005). Είναι σημαντικό οι συνδιδάσκαλοι να συμφωνήσουν σε έναν κώδικα μη λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ τους, ο οποίος θα χρησιμοποιείται στην περίπτωση που ο ένας από τους δύο έχει την ανάγκη για εναλλαγή ρόλου (Murawski & Dieker, 2004).

Στη λίστα των προτάσεων βελτίωσης του θεσμού είναι κρίσιμης σημασίας να προστεθεί και ο αναστοχασμός του κάθε εκπαιδευτικού στην Π.Σ. σχετικά με τη συνάφεια των στάσεων και πρακτικών που υιοθετεί με την ενταξιακή φιλοσοφία και η διάθεση άρσης πεποιθήσεων και ανασχεδιασμού.

Ερωτήματα και προβληματισμοί

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο και τη φιλοσοφία της ένταξης και των πρακτικών συνεκπαίδευσης καθώς και την εφαρμογή του θεσμού της Π.Σ. στην Ελλάδα, κρίνεται σκόπιμο ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία να αναστοχαστεί σε σχέση με τον χαρακτήρα των πρακτικών που υιοθετεί και κατά πόσο αυτές προωθούν την ένταξη.

Στο πλαίσιο ενός αναστοχασμού μπορεί να τεθούν ερωτήματα και προβληματισμοί όπως: Με ποιο μοντέλο συνδιδασκαλίας ταυτίζεται η Π.Σ.; Πώς θα πρέπει να εφαρμόζεται, ώστε να αποτελεί ενταξιακή πρακτική; Υπάρχουν οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν για την ανάπτυξη επιτυχημένων προγραμμάτων συνεκπαίδευσης; Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην απομάκρυνση της Π.Σ. από τον στόχο της ένταξης; Τι είδους αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμοί θα πρέπει να γίνουν προς αυτήν την κατεύθυνση; Ποιος είναι ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και κατά πόσο είναι ξεκάθαρος στη σχολική κοινότητα;

Ο προβληματισμός και ο διάλογος σε τέτοια ζητήματα με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ανεύρεση λύσεων ανοίγουν νέους ορίζοντες και δημιουργούν έδαφος για μια ενταξιακή προοπτική.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004) Understanding and developing inclusive practice in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education,* 8(2), 125-140.

Armstrong, D. (2004) Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *, Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Armstrong, F., Barton, L. (Eds) (1999). *Disability, Human Rights and Education, cross-cultural perspectives.* Buckingham- Philadelphia: Open university.

Armstrong, D., Armstrong, F., Barton, L. (Eds) (2000). *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives.* London: David Fulton.

Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, (9)3, 192-202.

Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(επιμ.), *Ένταξη: ουτοπία* ή *πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 57-70.

Barton, L., (1997). Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic? *International Journal for Inclusive Education.* (1)3, 231-232.

Barton, L., (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion Institute of Education, University of London, Ανακτήθηκε στις 6/6/2016 από *www.ioe.ac.uk*.

Barton, L. & Armstrong, F. (Eds) (2007). *Policy, Experiency and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education.* Dordrecht: Springer.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, στο *Hellenic Journal of Psychology,* τχ. 7/2, σελ.180-204.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Connors, C., Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of disability: pointers to a social model oh childhood disability. *Disability & Society*, (22)1, 19-33.

Corbett, J. (1996). *Bad-mouthing: the language of special needs*. London: Falmer Press.

Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education,* (28)2, 55-59.

Corbett, J. and Slee, R., (2000). An international conversation on inclusive education, in *cultural perspectives.* Buckingham- Philadelphia: Open university.

Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive education.* London: Biddles Ltd.

Dettmer, P.,Thurston, L.P. & Dyck, N.J. (2005). *Consultation, Colloboration and teamwork for students with special need*. Boston: Allyn & Bacon.

Dieker, L. (2001). What are the characteristics of "effective" middle and high school co-taught teams for students with disabilities*? Preventing School Failure*, 46(1), 14.

Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). Coteaching and Collaboration: Opportunities to Develop Teacher Leadership and Enhance Student Learning. *TESOL* 1(1), 18.

Dyson, A. (1994). Towards a collaborative, learning model for responding to student diversity. *Support for learning*, (9)2, 53-60.

Evans, J., and Lunt, I., (2005). Inclusive education: are there limits? In Topping, K., and Maloney, S., (ed.). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education.* New York: Routledge Falmer, p. 41-52.

Florian, L., (2005). Inclusive practice: what, why and how, in Topping, K., & Maloney, S., (eds). The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education. New York: Routledge Falmer, p. 29-38.

Friend, M., & Cook, L. (1992). The new mainstreaming: How it really works. *Instructor,* 101(7), 30-32.

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.

Friend, M. D., & Bursuck, W. D. (2009). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Friend, M., & Cook, L. (2012). Interactions: Collaboration skills for school professionals (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gerber, P.J., & Popp, P.A. (2000). Making collaborative teaching more effective for academically able students: Recommendations for implementation and training*. Learning Disability Quarterly*, 23(3),229-236.

Izzo, M. V. & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27.

Καμπανέλλου, Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις

6/6/2016 από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14473/6/KabanellouPolyxeniMsc2011.pdf.

Law, C. (2006). Some ideologies of disability. *Journal of Research in Special Educational Needs,* (5)2, 108-111.

Lee, H. (2007). Collaboration: A must for Teachers in Inclusive Educational Settings. http://iris.peabody.vanderbilt.edu/infoBriefs_local/shure/collaboration.pdf.

Maloney, S., (ed.). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education.* New New York: Routledge Falmer, p. 29-38.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε στις 10/6/2016 από http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262.

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co- teaching in the content areas: Successes, failure, and challenges*. Intervention in School and Clinic*, 40(5), 260-270.

Mittler, P. (2002). *Working towards inclusive education.* London: David Fulton Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion.* London: Longman.

Morocco, C.C., & Aguilar, C.M. (2002). Co-teaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.

Murawski, W. W., & Dieker, L. A (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.

Murawski, W. W, & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 40-48.

Ν. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.* Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2012 από https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-88-2012

Νόμος υπ' αριθμόν 1143 -1981- ΦΕΚ. 50 -31-3-1981. Περί ειδικής αγωγής και άλλων διατάξεων. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 80,* σελ. 787-798.

Νόμος υπ' αριθμόν 1566/30-9-1985. Δομή και λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1 , αριθ. φύλλου 167,* σελ. 2547-2612.

Νόμος υπ' αριθμόν 2817/Φ.Ε.Κ 78/Τ.Α/14.3.2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (2000). *Εφημερίδα της*

Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1 , αριθ. φύλλου 78, σελ. 1565-1575.

Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α΄/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199,* σελ. 3499-3520.

Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Γελαστοπούλου Μ., Καλογρίδη Β., Ταβουλάρη, Α. (2015). Συνεργατικές πρακτικές στα τμήματα ένταξης: ο ρόλος των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών», στο: Γούσιας, Φ. (2015). *Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, ISBN: 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf), σελ. 712-720.

Oliver, M. (1996β). A sociology of disability or a disablist sociology? in Barton, L. (ed) Di*sability and society: Emerging issues and insights.* London, New York: Longman

Oliver, M. and Sapey, B. (1999). *Social work with disabled people.* New York: Palgrave.

Olson, J.,Murphy, C. & Olson, P. (1999). Readying parents and teachers for the inclusion of children with disabilities.*Young children*, pp. 18-21, Ανακτήθηκε στις 14/6/2015 από: http://www.terrifictransitions.org/ReadyingParents.pdf.

Radley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge: Cambridge University press.

Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20, 85-105.

Reeve, P., & Hallahan, D.P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26, 1-12.

Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 14-21.

Sileo, J. M. (2001). Co-Teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children,* 43(5), 32-38.

Slee, R. (2001). Social, justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International journal of Inclusive Education*, (5)2/3, 167-177.

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους.* Αθήνα: Gutenberg.

Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. *European Journal of Special Needs Education,* 17(2), 149-159.

Takala, M., Pirttima, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland.*British Journal of Special Education* , 36(3), 162-172.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Unesco, (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities,* Ανακτήθηκε στις 14/6/2015 από http: www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf.

Vlachou, A., (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education***,** (8)1, 3-21.

Vlachou, A. & Barton, L. (1994). Inclusive Education: Teachers and the Changing Culture of Schooling. *British Journal of Special Education*, (21)3, 105-107.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V.L., & Williams, B.T. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon.

Weiss, M., & Lloyd, J. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co- taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36(2), 58.

Υ.Α. υπ' αριθμόν 449-2007. Τροποποίηση του κανονισμού λειτουργίας των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ωράριο εργασίας. Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβ άθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 2, αριθ. φύλλου 449,* σελ. 9387-9394.

Zoniou-Sideri, A. and Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusion Educasion. *International journal of Inclusive Education,* (10)4-5, 379-394.

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

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επιμ). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους. Πρακτικά Επιμορφωτικών σεμιναρίων.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Α΄ Θεωρία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β΄ Πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 21-30.

Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας

Όλγα Ημέλλου

Σχολική Σύμβουλος 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

olgimellou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην τάξη του γενικού σχολείου ο κάθε μαθητής έχει τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση, η διασφάλιση των οποίων επιβάλλεται να συγκροτεί βασική προτεραιότητα της ενεργού πολιτικής του σχολείου. Με την ψήφιση του Νόμου 4074 (ΦΕΚ 88 Α/11-04-2012), η Πολιτεία δεσμεύεται πλέον και νομικά να: «…διασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης, σε όλα τα επίπεδα, …στο οποίο να παρέχονται: εύλογη προσαρμογή, …υποστήριξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και …αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα υποστήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με τους στόχους της πλήρους ενσωμάτωσης (sic)». Στην εργασία αυτή προσεγγίζονται οι έννοιες «αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και «ένταξη/ισότιμη εκπαίδευση», περιγράφονται τα μοντέλα προσέγγισης της αναπηρίας στο χώρο της εκπαίδευσης και διερευνώνται τρόποι μετασχηματισμού των παραδοσιακών/διαχωριστικών σχολικών συστημάτων σε σχολικά συστήματα για όλους τους μαθητές. Στα πλαίσια της διεργασίας συστηματικού μετασχηματισμού, η αναγκαία διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη προσεγγίζεται με τη μεθοδολογία της επίλυσης προβλήματος, προκειμένου να ανταποκρίνεται στην προκρινόμενη και προέχουσα, πλέον, αρχή της ισοτιμίας όλων των μαθητών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη/ισότιμη εκπαίδευση, σχολικά συστήματα, μετασχηματισμός, περιβάλλον μάθησης σχολικής τάξης*

Εισαγωγή

Εκπαίδευση για όλους σημαίνει διασφάλιση για όλους τους μαθητές υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, οι οποίες να καλύπτουν τις ανάγκες μόρφωσής τους. Η ποιοτική εκπαίδευση διασφαλίζεται από ένα σχολικό σύστημα στο οποίο η ποικιλότητα και η ευελιξία αποτελούν σημαντικά συ-

στατικά, που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη και την πρόοδο του συνόλου των μαθητών, χωρίς εξαιρέσεις. Ποιοτική εκπαίδευση, για τους λόγους αυτούς, θεωρείται η εκπαίδευση η οποία είναι ενταξιακή εκ σχεδιασμού και η οποία εστιάζεται στη σημασία της αναγνώρισης στρατηγικών για την αντιμετώπιση ή την άρση των εμποδίων στην πλήρη συμμετοχή των ατόμων, τα οποία βιώνουν διαχωρισμό, περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό ή των ατόμων τα οποία είναι ιδιαίτερα ευάλωτα (UNESCO, 2005, σ. 10, 17).

Η έννοια της «ένταξης /ισότιμης εκπαίδευσης» προέρχεται από το πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης και αποτελούσε, αρχικά, συμπλήρωμα των παροχών της γενικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, η καταλληλότητα της ύπαρξης δύο χωριστών συστημάτων –γενικής και ειδικής εκπαίδευσης– έχει αμφισβητηθεί έντονα, κυρίως εξαιτίας της αναγκαιότητας έμπρακτης υποστήριξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και εξαιτίας θεμάτων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μοντέλα προσέγγισής τους στην εκπαίδευση

Η ειδική εκπαίδευση συγκροτεί ένα σύνολο υπηρεσιών, το οποίο πλαισιώνει υποστηρικτικά –σύμφωνα με την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας– τα παιδιά με αναπηρίες και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Σύμφωνα με το *ιεραρχικό μοντέλο* παροχής υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης, η οργάνωση των εκπαιδευτικών διευθετήσεων εκτείνεται σε ένα συνεχές, το οποίο ξεκινά από το ελάχιστα περιοριστικό (γενικά σχολεία, χωρίς υποστηρικτικές υπηρεσίες) και καταλήγει στο περισσότερο περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης (σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, νοσοκομεία, ιδρύματα κλπ.). Στο πλαίσιο αυτού του *ιεραρχικού μοντέλου* παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης, λειτούργησε –και λειτουργεί ως τις μέρες μας– το *κατηγορικό/ιατρικό μοντέλο*. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι μαθητές χωρίζονται σε διακριτές ομάδες (π.χ. μαθητές με νοητική αναπηρία, μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κλπ.) και αντιμετωπίζονται σε πλαίσια απο-

μακρυσμένα από την τάξη του γενικού σχολείου. Η εφαρμογή του *ιατρικού/κατηγορικού μοντέλου* έχει δεχθεί έντονη κριτική, σε επίπεδο αποτελεσματικότητας, η οποία επικεντρώνεται κύρια, στην έλλειψη συμφωνίας ως προς τον τρόπο ορισμού συγκεκριμένων μαθητών, ως προς τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης αλλά και ως προς τον τρόπο ερμηνείας των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ανάμεσα στους μαθητές αυτούς καταγράφηκε μεγάλη ανομοιογένεια, η οποία οδήγησε την ακαδημαϊκή κοινότητα στη διεξαγωγή ερευνών και μετααναλύσεων, τα αποτελέσματα των οποίων ανέδειξαν την ανυπαρξία εγγύησης θετικών αποτελεσμάτων, εξαιτίας συγκεκριμένης τοποθέτησης. Το κάθε πλαίσιο τοποθέτησης έχει διαφορετικές μεταβλητές λειτουργίας και εμφανίζεται να προσφέρει διαφορετικές ευκαιρίες παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς επηρεάζοντας τη διεργασία διδασκαλίας-μάθησης (Ημέλλου, 2003, σ. 83-85). Ορισμένες μεταβλητές λειτουργίας εμφανίζονται να έχουν περισσότερο θετικά αποτελέσματα στους μαθητές. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές λειτουργίας μπορούν να ενυπάρχουν σε διαφορετικά πλαίσια τοποθέτησης, δεν είναι, κατά συνέπεια, το πλαίσιο τοποθέτησης που προάγει τη διαφορά, αλλά οι εκπαιδευτικές μεταβλητές εντός του πλαισίου. Είναι σημαντικό, ωστόσο, η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών εντός ενός πλαισίου τοποθέτησης να συγκροτεί ένα συνεχές εναλλακτικών επιλογών, με σημείο αναφοράς το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή. Το κάθε άτομο με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ζει τη ζωή του και βιώνει τη συνθήκη του με τρόπο μοναδικό.

Η εμπειρία της *αναπηρίας* είναι για το κάθε άτομο μοναδική και, για τον λόγο αυτό, η έννοια της *αναπηρίας* είναι μια έννοια εξελισσόμενη, η οποία συμπεριλαμβάνει και στοιχεία αυτοαντίληψης. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ενώσεις των αναπήρων –με τη σύμπραξη ερευνητών από τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της υγείας– έχουν αναγνωρίσει τον ρόλο των κοινωνικών και φυσικών εμποδίων στην αναπηρία και/ή στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εμπειρία της αναπηρίας είναι μοναδική για τον καθένα, γιατί συγκροτεί την αντίληψη του ατόμου, η οποία «*προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδιζόμενων προσώπων και των περιβαλλοντικών εμποδίων και των εμποδίων συμπεριφοράς, που παρεμποδίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους*» (Νόμος 4074/2012). Η έννοια του «εμποδίου»,

ως σημείου αναφοράς στην εμπειρία της αναπηρίας και/ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, οδήγησε στην αλλαγή του παραδείγματος και στην εμφάνιση του *κοινωνικού μοντέλου*. Σύμφωνα με το *κοινωνικό μοντέλο*, η αναπηρία και/ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες[3] δεν αφορούν τόσο το άτομο όσο το περιβάλλον του ατόμου, το οποίο λειτουργεί αρνητικά μέσω των φυσικών και των κοινωνικών εμποδίων, τα οποία οδηγούν στην «κατασκευή» της αναπηρίας και/ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του ατόμου. Εφαρμόζοντας το *κοινωνικό μοντέλο* στην εκπαίδευση, η αλλαγή παραδείγματος επιτυγχάνεται μέσα από μια αλλαγή οπτικής, σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το πρόβλημα και όχι το παιδί. Επεκτείνοντας τη συγκεκριμένη λογική, το εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι εφοδιασμένο να διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα και/ή την ποικιλότητα είναι υπεύθυνο για τον αποκλεισμό μαθητών (UNESCO, 2005, σ. 27).

Συχνά, τα δύο αυτά μοντέλα –το *ιατρικό/κατηγορικό* και το *κοινωνικό*– παρουσιάζονται ως δύο τελείως διαφορετικές και διχαστικές οπτικές. Ωστόσο, η αναπηρία και/ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα πρέπει να θεωρούνται ούτε αποκλειστικά ιατρική, ούτε αποκλειστικά κοινωνική κατάσταση. Αυτό που χρειάζεται είναι μια προσέγγιση η οποία να δίνει το κατάλληλο βάρος στις διαφορετικές όψεις της αναπηρίας και/ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Σύμφωνα με τη *Διεθνή Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας* (International Classification of Functioning, Disability and Health-ICF), η λειτουργικότητα και η αναπηρία γίνονται κατανοητές ως μια δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις καταστάσεις υγείας και σε παράγοντες του πλαισίου λειτουργίας του ατόμου, τόσο προσωπικούς όσο και περιβαλλοντικούς. Με έμφαση στη δυναμική αυτή αλληλεπίδραση, το *βιο-ψυχο-κοινωνικό μοντέλο* αναπαριστά ένα συμβιβασμό ανάμεσα στο *ιατρικό/κατηγορικό* και το *κοινωνικό μοντέλο* (World Health Organization, 2011, σ. 3-4). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκεται σε πλήρη αντιστοίχιση με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, η οποία αποτελεί και νόμο του ελληνικού κράτους από το 2012 (Νόμος 4074/2012). Σύμφωνα με το *βιο-ψυχο-κοινωνικό*

---

[3] Τα πρόσωπα με αναπηρία δεν συνοδεύονται απαραίτητα από χαρακτηριστικά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ τα πρόσωπα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εντάσσονται απαραίτητα στην ομάδα των προσώπων με αναπηρία.

μοντέλο, η αναπηρία και/ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ατόμου έχουν άμεση σχέση με τη λειτουργικότητά του, η οποία, ωστόσο, δεν ταυτίζεται με την ικανότητά του. Το επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε ατόμου περιγράφεται ως σημείο ενός συνεχούς και είναι συνάρτηση της κατάστασης της υγείας του, προσωπικών παραγόντων –όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοεικόνα και η κινητοποίηση– και περιβαλλοντικών παραγόντων – όπως τα εμπόδια και οι διευκολύνσεις (World Health Organization, 2011, σ. 5). Στο πλαίσιο του *βιο-ψυχο-κοινωνικού μοντέλου*, οι τρόποι παρέμβασης του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να σχετίζονται τόσο με την ενίσχυση των προσωπικών παραγόντων όσο και με τη βελτίωση των περιβαλλοντικών παραγόντων, με αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου λειτουργικότητας του ατόμου. Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφονται τα δικαιώματα του παιδιού στην εκπαίδευση, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, ανταποκρίνεται απόλυτα στους τρόπους παρέμβασης στο πλαίσιο του *βιο-ψυχο-κοινωνικού μοντέλου*. Στο άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία γίνεται σαφής αναφορά στην ενίσχυση προσωπικών παραγόντων –όπως η ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού, αισθήματος αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, προσωπικότητας, δεξιοτήτων, δημιουργικότητας, πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων, με σεβασμό στην ανθρώπινη ποικιλομορφία– αλλά και στη βελτίωση περιβαλλοντικών παραγόντων – όπως μη αποκλεισμός από εκπαίδευση, πρόσβαση σε ενιαία και ποιοτική εκπαίδευση, εύλογη προσαρμογή, υποστήριξη, διευκόλυνση αποτελεσματικής εκπαίδευσης, αποτελεσματικά μέτρα υποστήριξης, περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, πλήρης ενσωμάτωση (Νόμος 4074, 2012, Άρθρο 24).

Η φιλοσοφία του «σχολείου για όλους τους μαθητές» και του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας, αποτέλεσμα των σύγχρονων τάσεων αποφυγής του διαχωρισμού και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (UNESCO, 1994· 2005), αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς της απόδοσης στην ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου «inclusion» με όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συνεκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση» ή «συμπερίληψη». Από τις αποδόσεις που έχουν καταγραφεί, υποστηρίζεται από ορισμένους επιστήμονες πως πιο κοντά στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται ο όρος «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Χαρούπιας, 1997, σ. 58), καθώς αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη διαρκή, πολυπαραγοντική,

ενεργητική και κοινωνικά αλληλεπιδρασιακή διαδικασία της συγκεκριμένης φιλοσοφίας (Ημέλλου, 2015). Άλλοι πάλι αποδίδουν τον όρο inclusion στην ελληνική πραγματικότητα με τον όρο ένταξη ή ενταξιακή εκπαίδευση αναφορικά με το χώρο της εκπαίδευσης. Εστιάζοντας στη διαφορετικότητα και στην αναφορά του όρου «ανθρώπινη ποικιλομορφία», στα πλαίσια της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Νόμος 4074, 2012, σ. 2640), προτείνεται η αξιοποίηση του όρου «νευροποικιλότητα» (neurodiversity), ως ένας νέος τρόπος αναφοράς στις διαφορετικότητες των ατόμων με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Armstrong, 2012). Με την έννοια «νευροποικιλότητα» δίνεται έμφαση στον πλούτο και στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης. Ακόμα, δίνεται έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης θετικού για την ανάπτυξή του περιβάλλοντος μάθησης.

Μετασχηματίζοντας τα σχολικά συστήματα

Στην Ελλάδα, στα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ισχύει ο νόμος 3699/2008 και οι τροπολογίες του. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, από το 2012 η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία έχει γίνει νόμος του κράτους, ενώ στα πλαίσια αξιοποίησης στο γενικό σχολείο της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών που εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (UNESCO, 2005, σ. 19), ψηφίστηκαν δύο νομοθετήματα, τα οποία λόγω ελλιπούς στελέχωσης των αντίστοιχων δομών παραμένουν, στην ουσία, ανενεργά. Με το πρώτο νομοθέτημα, ιδρύονται τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και μετατρέπονται οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) σε κέντρα υποστήριξης ενότητας σχολείων γενικής εκπαίδευσης (Νόμος 4115/2013). Με το δεύτερο, ιδρύονται οι Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.), οι οποίες στελεχώνονται από προσωπικό τόσο των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. όσο και του γενικού σχολείου και οι οποίες υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ώστε να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Υ.Α. 17812/Γ6/ΦΕΚ 315/2014).

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης αποτελεί μια πρακτική εφαρμογή του *συμβουλευτικού μοντέλου* ισότιμης συνεκπαίδευ-

σης. Σύμφωνα με το *συμβουλευτικό μοντέλο*, στη σχολική τάξη συνυπάρχουν και συνεργάζονται δύο εκπαιδευτικοί με στόχο την υποστήριξη ενός μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και όλων των μαθητών (Ημέλλου, 2011α, σ. 31-32). Ο μετασχηματισμός του γενικού σχολείου από σχολείο του ιδεατού «μέσου μαθητή» σε σχολείο για όλους τους μαθητές, ως διακριτά πρόσωπα, αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική διεργασία.

Προκειμένου ένα σχολικό σύστημα να θεωρηθεί ποιοτικό, είναι αναγκαίο να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα περισσότερα από τα οποία αφορούν στάσεις εκπαιδευτικών και στελεχών και κουλτούρες εκπαιδευτικών και σχολείων. Ειδικότερα, ένα σχολικό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ποιοτικό όταν: (α) όλοι οι μαθητές του είναι ευπρόσδεκτοι και το αισθάνονται, (β) ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η διαχειριστική ευελιξία θεωρούνται σημαντικά συστατικά για την προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών, (γ) η εκπαίδευση επιλέγεται έτσι ώστε να είναι ενταξιακή εκ σχεδιασμού, (δ) δίνεται επαρκής έμφαση στην άρση των εμποδίων που βιώνουν οι μαθητές και (ε) αναγνωρίζεται ότι οι δυσκολίες που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές μορφοποιούνται περισσότερο ως αποτέλεσμα των άκαμπτων διδακτικών μεθόδων και του τρόπου με τον οποίο τα σχολεία διαχειρίζονται τα οργανωσιακά τους ζητήματα. Η αναγνώριση των εμποδίων δεν αποτελεί εύκολη διεργασία, ειδικά για τους μη γνώστες του πεδίου. Συχνά, τα εμπόδια, σε επίπεδο συστήματος, είναι οι υπάρχουσες στάσεις και αξίες των εμπλεκόμενων προσώπων, η περιορισμένη κατανόηση, οι ανεπεξέργαστες και/ή ατελείς δεξιότητες, τα περιορισμένα μέσα/υλικά και, τέλος, η αναποτελεσματική πυραμιδικού τύπου, κεντρομώλος διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 2005, σ. 17 & 20). Σε επίπεδο μαθητών, τα εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση, σύμφωνα με τις αρχές του *Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση-ΚαΣΣΜ* (Universal Design for Learning-UDL), μπορεί να αφορούν την πρόσληψη και την επεξεργασία της πληροφορίας (δίκτυα αναγνώρισης), την έκφραση της μάθησης (δίκτυα στρατηγικής) και τη συναισθηματική δέσμευση του μαθητή (συναισθηματικά δίκτυα) (Rose & Meyer, 2002).

Η υπέρβαση των εμποδίων, κυρίως αυτών που αφορούν τους μαθητές, προβλέπεται να πραγματοποιείται στα πλαίσια της καθημερινής λειτουργίας του γενικού σχολείου και μέσα από την εφαρμογή των Αναλυτικών

Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Παρόλο που στα Α.Π.Σ. υπάρχουν αναφορές στους μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η σύνδεση ενός Α.Π.Σ. για όλους τους μαθητές και της διαφορετικότητας/ποικιλότητας του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελλιπής. Αυτό που θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά είναι η ύπαρξη ενός πλαισίου προγράμματος σπουδών, το οποίο θα είχε ως δεδομένο τη διαφορετικότητα/ποικιλότητα και θα προέβλεπε πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών που δίνονται στους μαθητές, πολλαπλούς τρόπους έκφρασης της μάθησης από τους μαθητές και πολλαπλούς τρόπους συναισθηματικής δέσμευσης και εμπλοκής των μαθητών. Αυτό, δηλαδή, που θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά είναι η ύπαρξη χαρακτηριστικών *Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση*, στα πρότυπα του *Universal Design for Learning* (UDL) (Rose & Meyer, 2002), στον οποίο η διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης είναι οργανικό μέρος και όχι η αρχή και το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Χαρούπιας & Ημέλλου, 2007).

Μετασχηματισμός του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλους τους μαθητές σημαίνει μετασχηματισμός της παιδαγωγικής, έτσι, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται θετικά στη μαθητική πολυμορφία, στη μαθητική νευροποικιλότητα. Σημαίνει, ακόμη, αλλαγή στη σχολική κουλτούρα και στην κουλτούρα των σχολικών τάξεων. Σύμφωνα με την «Έκθεση για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση» της ομάδας ειδικών «2020 Review Group», η προσωποποιημένη διδασκαλία και μάθηση είναι μια σημαντική προτεραιότητα για τον 21ο αιώνα (Department for Education and Skills, 2006). Για την υποστήριξη αυτής της προτεραιότητας, πολλοί οργανισμοί, όπως ο «Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή» (European Agency for Development in Special Needs Education) ή το «Συμβούλιο για τα Παιδιά με Ιδιαιτερότητες» (Council for Exceptional Children), εστίασαν στην περιγραφή του προφίλ του «ενταξιακού εκπαιδευτικού» (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) ή στην πρόταση «Προτύπων Επαγγελματικής Ανάπτυξης» (Professional Standards) (Council for Exceptional Children, 2009). Σύμφωνα με ομάδα ειδικών, η προσωποποιημένη διδασκαλία και μάθηση απαιτεί μια ανανεωμένη εστίαση στις γνώσεις και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, με ιδιαίτερη έμφαση: (α) στην ανάλυση και χρήση δεδομένων, (β) στην κα-

τανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται και (γ) στη συνεργασία με άλλους ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς). Εντός του πλαισίου της προσωποποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να λειτουργούν ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες, δηλαδή να έχουν μια συνεχή κριτική ματιά στα θέματα της διδασκαλίας και της μάθησης (Department for Education and Skills, 2006, σ. 31, 41). Για τους παραπάνω λόγους ο σημαντικότερος παράγοντας στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών και στην υλοποίηση προγραμμάτων ισότιμης συνεκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός, όποια ειδικότητα κι αν διαθέτει.

Η διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη ως πρόβλημα προς επίλυση

Η κάθε εκπαιδευτική πρακτική συγκροτείται ως αποτέλεσμα των στάσεων που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στις συνθήκες που βιώνει, των γνώσεων που κατέχει και των δεξιοτήτων που έχει αναπτύξει, αλληλεπιδρώντας εντός ενός δομημένου συστήματος με θεσμούς, παραδόσεις και κανόνες (Day, 1993· Hirst, 1999). Οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες του Έλληνα εκπαιδευτικού έγιναν αντικείμενο ερευνών, οι οποίες βασίστηκαν στα δέκα Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης του «Συμβουλίου για τα Παιδιά με Ιδιαιτερότητες» (Council for Exceptional Children, 2009, σ. 31-37). Τα συγκεκριμένα Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, για τους σκοπούς της έρευνας, προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα και συνοψίζονται σε: (α) μία στάση, τη θετική, (β) έντεκα περιοχές γνώσης και (γ) δεκατέσσερις περιοχές δεξιοτήτων (Ημέλλου, 2016α· Ημέλλου & Χαρούπιας, 2015). Τα Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης στην ουσία αποτελούν την ανάλυση του έργου των ορθών πρακτικών ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει στη σχολική του τάξη μαθητές με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναφορικά με τις γνώσεις που είναι αναγκαίο να κατέχει ο εκπαιδευτικός, αυτές, ενδεικτικά, αφορούν πεδία όπως η φιλοσοφία και τα μοντέλα ισότιμης συνεκπαίδευσης, οι νόμοι και οι πολιτικές, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και οι συνέπειές αυτών στη μάθηση, οι διδακτικές στρατηγικές, η διαχείριση της σχολικής τάξης, τα μο-

ντέλα και οι μέθοδοι συνεργασίας (Ημέλλου, 2016α, σ. 56). Αναφορικά με τις δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός, είναι αναγκαίο, να μπορεί να προσαρμόζει, ενδεικτικά, την παρεχόμενη υποστήριξη, να επιλέγει διδακτικές στρατηγικές, να σχεδιάζει θετικά περιβάλλοντα μάθησης, να ερμηνεύει δεδομένα και να αναστοχάζεται πάνω στην εκπαιδευτική του πρακτική (Ημέλλου, 2016α, σ. 56-57).

Το προφίλ γνώσεων του έλληνα εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης εμφανίζεται αρκετά ισχυρό σε θέματα διαμόρφωσης περιβάλλοντος μάθησης και λιγότερο ισχυρό σε θέματα διδακτικών στρατηγικών και συνεργασίας, ενώ το προφίλ δεξιοτήτων φαίνεται αρκετά ισχυρό σε θέματα διαμόρφωσης περιβάλλοντος μάθησης και λιγότερο ισχυρό σε θέματα διδακτικών στρατηγικών, διδακτικού σχεδιασμού και συνεργασίας. Συγκεντρωτικά, το γενικό προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού εμφανίζεται αρκετά ισχυρό σε θέματα ατομικών διαφορών στη μάθηση και διαμόρφωσης περιβάλλοντος μάθησης και λιγότερο ισχυρό σε θέματα διδακτικών στρατηγικών, διδακτικού σχεδιασμού και συνεργασίας (Ημέλλου, 2016α). Σύμφωνα με το προφίλ πρακτικών, το οποίο καταγράφηκε σε προγενέστερη έρευνα (Ημέλλου, 2011β), η προσαρμογή του διδακτικού υλικού δεν αποτελεί μία από τις κυρίαρχες πρακτικές του έλληνα εκπαιδευτικού.

Η πολυπλοκότητα της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης, η οποία απαιτεί πολλών ειδών γνώσεις και δεξιότητες στην κριτική αντιμετώπιση θεμάτων και στη λήψη ενημερωμένων αποφάσεων, αναφορικά με τους τρόπους επίτευξης πολλαπλών στόχων για μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, αναδεικνύει μια ιδιαίτερη έμφαση στην αξία των δεδομένων και του αναστοχασμού (Imellou & Charoupias, in press). Σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες για την επαγγελματική μάθηση (Darling-Hammond, Hammerness with Grossman, Rust & Shulman, 2007, σ. 390-392), οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κάνουν πολύ περισσότερα από την απλή εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών. Είναι αναγκαίο να μπορούν να στοχάζονται παιδαγωγικά, να επιχειρηματολογούν σε διλημματικές καταστάσεις, να διερευνούν προβλήματα και να αναλύουν τη μάθηση των μαθητών τους, με στόχο τη διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές (Ημέλλου, 2011α· 2012). Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας μας, προτείνεται η προσέγγιση του ζητήματος της διαμόρφωσης θετικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές ως πρόβλημα προς επίλυση.

Η μεθοδολογία της επίλυσης προβλήματος απαιτεί δεξιότητες, οι οποίες αν και, συχνά, δεν διδάσκονται στα πανεπιστήμια, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές (Jozwiak, 2004). Στο πρόβλημα της διαμόρφωσης θετικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές, καταγράφουμε τα *δεδομένα*, προσδιορίζουμε τα *ζητούμενα* και σχεδιάζουμε και/ή υλοποιούμε τις *ενέργειες* που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων (βλ. Παράρτημα).

Σε επίπεδο *δεδομένων,* περιγράφονται αναλυτικά μεταβλητές που αφορούν το φυσικό, το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης της σχολικής τάξης, το προφίλ του μαθητή ή των μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και το προφίλ των υπόλοιπων μαθητών της τάξης. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στο προφίλ του μαθητή με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει σαφές σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ότι ο μαθητής έχει δυνατά σημεία, τα οποία είναι συγκεκριμένα και πολύ χρήσιμα για όλους. Το παιχνίδι της ανακάλυψης των «κρυμμένων θησαυρών» του κάθε παιδιού είναι σημαντικό να ενταχθεί στις πρακτικές όλων των εκπαιδευτικών και σε αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί η προτεινόμενη λίστα με τα εκατόν εξήντα πέντε πιθανά δυνατά σημεία του Armstrong (2012, σ.146-154).

Σε επίπεδο *ζητούμενων*, έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην άρση των εμποδίων που τυχόν βιώνει ο μαθητής στη συμμετοχή και στη μάθηση, καθώς και στους πολλαπλούς τρόπους παρουσίασης, έκφρασης και συναισθηματικής δέσμευσης, σύμφωνα με τις αρχές του *Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση* (Universal Design for Learning) (Rose & Meyer, 2002).

Σε επίπεδο *ενεργειών*, σημαντικά σημεία αναφοράς είναι ο συνεργατικός σχεδιασμός και η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος μάθησης –φυσικού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού– για όλους τους μαθητές της τάξης.

Επίλογος

Ο επιζητούμενος μετασχηματισμός των σχολικών συστημάτων και η διαμόρφωση του *σχολείου για όλους τους μαθητές* είναι ένας στόχος, η επίτευξη του οποίου προϋποθέτει τη συνέργεια πολλών επιμέρους παραγόντων. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, προτείνουμε, εκτός από την υιοθέτηση των τριών αρχών του *Καθολικού Σχεδιασμού με Σκοπό τη Μάθηση* (Universal Design for Learning) κατά τον σχεδιασμό νέων Προγραμμάτων Σπουδών, πρόταση η οποία ήδη αναφέρθηκε πιο πάνω, τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης. Στην επιμόρφωση αυτή, είναι αναγκαίο να συμπεριληφθούν τα θέματα της προσωποποιημένης διδασκαλίας-μάθησης και της διαφοροποίησης της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης. Έμφαση είναι απαραίτητο να δοθεί στη διεργασία επίλυσης προβλήματος, στον διδακτικό σχεδιασμό, στη συλλογή δεδομένων και στον αναστοχασμό, γενικά αλλά και εστιασμένα σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Imellou & Charoupias, in press· Ημέλλου, 2015· Ημέλλου, υπό δημοσίευση). Η συστηματική αυτή επιμόρφωση έχει ως σκοπό την κάλυψη των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίες ανάγκες βασίζονται και αντιστοιχούν στην περιεκτική περιγραφή του ρόλου τους και σε σαφή Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2015· Ημέλλου, 2016α· Ημέλλου, 2016β). Παράλληλα, απαιτείται μια εκ βάθρων ανασχεδίαση των πτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σημαντική βελτίωση και αναβάθμιση των οικονομικών και κοινωνικών διακριτικών του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Όταν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνει επαρκώς ελκυστικό, ώστε να έλκει στις Πανελλήνιες Εξετάσεις τους πλέον χαρισματικούς υποψηφίους, η επιλογή των αρίστων, θα επιτρέψει στα ήδη εκσυγχρονισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα να προσφέρουν στα σχολεία της επικράτειας, τον πλέον ισχυρά διαφοροποιητικό ποιοτικό παράγοντα της ποιοτικής παιδείας, τον λόγιο επαγγελματία (scholar practitioner) εκπαιδευτικό (Hebert, 2010).

Βιβλιογραφία

Armstrong Thomas (2012). *Neurodiversity in the classroom. Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. Alexandria, VA, USA: ASCD. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.lilieonline.com/courses/Instructional_Needs_Neurodiverse/Neurodiversity-2.pdf.

Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know. Ethics, standards and guidelines*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/News%20and%20Reports/Redbook 2009.pdf.

Darling-Hammond L., Hammerness K. with Grossman P., Rust, F. & Shulman L. (2007). The design of teacher education programs. In: Darling-Hammond L. & Bransford, J. (eds). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.

Day, C. (1993). The development of teachers' thinking and practice. In Elliott, J. (ed) *Reconstructing teacher education: Teacher development*, Chapter 10. London and Washington DC: The Falmer Press.

Department for Education and Skills (2006). *2020 Vision. Report of the teaching and learning in 2020 review group*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://dera.ioe.ac.uk/6347/.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusiveteachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf.

Ημέλλου, Όλγα (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Ημέλλου, Όλγα (2011α). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικέςανάγκες*, Κεφάλαιο 2. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.prosvasimo.gr/el/ekseidikeumenh-ekpaideutikh-yposthrikh.

Ημέλλου, Όλγα (2011β). Διαφυλικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 167: 18-35.

Ημέλλου, Όλγα (2012). *Περιβάλλον μάθησης και διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας-μάθησης σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές*. Ενδοσχολικά.

Επιμορφωτικά Σεμινάρια Σχολικού Έτους 2011-12. Σχολική Σύμβουλος 14ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του ιστότοπου της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θ & Β/θ Εκπαίδευσης Αττικής: http://attik.pde.sch.gr/cms/.

Ημέλλου, Όλγα (2015). *Συνδιαμορφώνοντας το 'δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές'. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου των Μαθηματικών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, σ. 92-101. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewFile/397/359.

Ημέλλου, Όλγα (2016α). Διαφοροποίηση της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης ή Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση; Πρότυπα Επαγγελματικής Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Περιοδικό *Θεωρία & Πράξη στην Εκπαίδευση*, τ. 1, σ. 52-77. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Ημέλλου, Όλγα (2016β). Σχεδιασμός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ένταξης/ισότιμης συνεκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης: Μια πρόταση. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* Π.Ε.Σ.Σ. *«Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα»*, Τόμος Γ΄, σ. 328-339. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Ημέλλου, Όλγα (υπό δημοσίευση). Η συνδιαμόρφωση του σχολείου για όλους τους μαθητές και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην αλλαγή κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στην παραγωγή γραπτού λόγου. 3*ο Επιστημονικό Συνέδριο ΠΕΣΣ: «Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο».* ΠΕΣΣ. Αθήνα, 26-28/02/2016. 57

Ημέλλου Ό. & Χαρούπιας Α. (2015). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης/ισότιμης συνεκπαίδευσης σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές: Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικά σχολεία της Α΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Αθηνών. *Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*. Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Hebert Terri R. (2010). The scholar-practitioner concept and its implications forself-renewal. A doctoral student's perspective. *Scholar-Practitioner Quarterly*,vol. 4, n.1.

Hirst, P. H. (1999). Εκπαιδευτική θεωρία. Στο: Hammersley, M. (επιμ.). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Τόμος Α: Εκπαιδευτική έρευνα: τρέχοντα θέματα*, σελ. 203-217. Μετάφραση: Μαγκρίδης Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Imellou O. & Charoupias A. (in press). *Professional standards for teachers in a Universal Design for Learning framework. Promoting a data literate and reflective teacher culture in Greek elementary schools*. 3rd International Symposium New Issues on Teacher Education (ISNITE) 2015. University of Thessaly & Journal of Teacher Education and Educators. Volos, 11-13/09/2015.

Jorwiak, Jim (2004). Teaching problem-solving skills to adults. *Journal of Adult Education*, vol. 33, n. 1, σ. 19-34.

Νόμος 4074 (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.* Φ.Ε.Κ. 88, τεύχος Α/11-04-2012.

Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria VA: ACSD.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action onSpecial Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Salamanca, Spain, Ισπανία, 7-10 June 1994. UNESCO. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. Ανακτήθηκε από http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf.

Χαρούπιας, Αριστείδης (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος Ι: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*. Αθήνα: Ατραπός.

Χαρούπιας Αριστείδης & Ημέλλου, Όλγα (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. Στο: Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότιν, Λ., Λεβαντή Ε., Λευθέρη Κ., Σακελλαρίου, Γ. (επιμ). Γ*λωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*, σ. 483-495. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών & Εκδόσεις Γρηγόρη.

World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Malta: World Health Organization & The World Bank. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΠΡΟΣ ΕΠΙΛΥΣΗ

ΔΕΔΟΜΕΝΑ (γνωστά & υπό διερεύνηση)	**ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ**
Φυσικό περιβάλλον μάθησης: μέγεθος τάξης, διάταξη θρανίων, θέση έδρας, θέσεις μαθητών, σχεδιάγραμμα - σχηματική αναπαράσταση σχολικής τάξης, διαθέσιμο υλικό, διαθέσιμα μέσα, κλπ. Κοινωνικό περιβάλλον μάθησης: διπλανός/ή, δυναμική τάξης/σχέσεις μαθητών μεταξύ τους (π.χ. στοιχεία από κοινωνιομετρικό πίνακα), σχέση μαθητών με εκπαιδευτικό, προσωπική θεωρία εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη σχολική τάξη (σύγκλιση ή απόκλιση προσωπικών θεωριών), επιλογές εκπαιδευτικών αναφορικά με το «κλίμα» της σχολικής τάξης, προσδιορισμός κριτηρίων διαμόρφωσης ομάδας μαθητών, π.χ. ανομοιογένεια, θετική ή ουδέτερη αλληλεπίδραση, κλπ. Εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης: κανόνες τάξης, ρουτίνες τάξης, διαχείριση χρόνου εργασίας, κινητοποίηση/δέσμευση μαθητών, γενικοί στόχοι (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών γνωστικών αντικειμένων), ατομικά προφίλ μαθητών με δυσκολίες μάθησης και/ή προβλήματα συμπεριφοράς, ατομικοί στόχοι (για μαθητές με δυσκολίες μάθησης και/ή προβλήματα συμπεριφοράς), σαφήνεια οδηγιών, ύπαρξη ή μη προαπαιτούμενων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων κάθε μαθητή για κάθε δραστηριότητα, εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση, μέθοδοι διδασκαλίας, προσαρμογή & διαφοροποίηση διδακτικών μέσων (σε επίπεδο πρόσληψης πληροφοριών, επεξεργασίας πληροφοριών και/ή έκφρασης/απαντητικότητας μαθητών), τροπικότητα πρόσληψης πληροφοριών, τροπικότητα επεξεργασίας πληροφοριών, τροπικότητα απαντητικότητας μαθητών, στρατηγικές, μέθοδοι διδασκαλίας, ενίσχυση/επιβεβαίωση, ενισχυτές, συχνότητα απαντητικότητας, ποσότητα και ποιότητα ανατροφοδότησης, καταγραφή προόδου, διαμορφωτική αξιολόγηση πορείας διδασκαλίας-μάθησης, τελική αξιολόγηση πορείας διδασκαλίας-μάθησης, κλπ. Μαθητής που βιώνει εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση: Στοιχεία από γνωμάτευση (εμπόδια, δυνατότητες) και προσπάθεια αξιοποίησης της εμπειρογνωμοσύνης της σχολικής κοινότητας, ως συστήματος. Μαθητές τάξης: υπόλοιποι μαθητές χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια στη συμμετοχή και στη μάθηση.	Άρση των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση Θετικό φυσικό περιβάλλον μάθησης Θετικό κοινωνικό περιβάλλον μάθησης Θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης ——————— ➢ Αφετηρία η διαφορετικότητα ➢ Καθολικός Σχεδιασμός με Σκοπό τη Μάθηση (ΚαΣΣΜ) – Universal Design for Learning (UDL) ➢ Έμφαση στην πολυτροπικότητα και στη διαφοροποίηση ➢ Πολλαπλές και ευέλικτες μορφές παρουσίασης των πληροφοριών (δίκτυα αναγνώρισης) ➢ Πολλαπλές και ευέλικτες μέθοδοι δράσης και έκφρασης των μαθητών (δίκτυα στρατηγικής) ➢ Πολλαπλές και ευέλικτες επιλογές για την ανάληψη δεσμεύσεων από τους μαθητές (συναισθηματικά δίκτυα)

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ/ΩΝ

1.	Προσδιορισμός περιοχών στόχων του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης του μαθητή (π.χ. συμπεριφορά, επικοινωνία, ενδιαφέροντα/κίνητρα, ακαδημαϊκές δεξιότητες Γλώσσας και/ή Μαθηματικών, κοινωνικοποίηση, κλπ).
2.	Προσδιορισμός επιμέρους ατομικών στόχων του Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης του μαθητή για κάθε επιλεγμένη περιοχή στόχων.
3.	Υλοποίηση των στόχων του Ατομικού Προγράμματος Παρέμβασης του μαθητή στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, μέσα από τη διαφοροποίηση/προσαρμογή του διδακτικού υλικού και την κατάλληλη διαχείριση της σχολικής τάξης, δηλαδή μέσα από την άρση των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση και τη διαμόρφωση θετικού περιβάλλοντος μάθησης.
4.	Διαμόρφωση θετικού φυσικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές.
5.	Διαμόρφωση θετικού κοινωνικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές.
6.	Διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές.

Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Αναστασία Βλάχου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Εκπαιδευτικής Ένταξης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
anavlachou@sed.uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα αναδυόμενα μοντέλα ενταξιακής εκπαίδευσης των δύο τελευταίων δεκαετιών δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες έχουν ερευνητικά αποδειχτεί αρκετά αποτελεσματικές στην προώθηση της ουσιαστικής πρόσβασης και συμμετοχής των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Μία από αυτές τις πρακτικές είναι και η δημιουργία δομών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικότερα και των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης ειδικότερα. Μάλιστα, η συνεργασία φαίνεται να αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή, όμως, συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτει διεύρυνση του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και μια πιο άμεση εμπλοκή του σε διαδικασίες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος εντός της γενικής τάξης. Στο πλαίσιο αυτό, η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στην ανάλυση των πρακτικών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη διεύρυνσης του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού και μετατόπισης του από «ειδικό παιδαγωγό παράλληλης στήριξης» σε «ειδικό παιδαγωγό ένταξης».

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ειδικός παιδαγωγός ένταξης, ενταξιακή εκπαίδευση, συνεργατικές πρακτικές, μοντέλα συνεργασίας*

Εισαγωγή

Δεδομένου ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθεί να αποτελεί το ζητούμενο όχι μόνο στον Ελλαδικό αλλά και στον διεθνή χώρο, ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών εξακολουθεί να αποτελεί σημείο έντονων συζητήσεων και προβληματι-

σμών (Cummings Atkins, Allison, & Cole, 2008). Η πολυπλοκότητα, οι προκλήσεις αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εφαρμογή της ένταξης δημιούργησαν την ανάγκη αναθεώρησης και διεύρυνσης του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών συνδέθηκε άμεσα με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Strogilos & Tragoulia, 2013). Σε μερικές περιπτώσεις ο αναδυόμενος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ένταξης συμπεριλάμβανε την ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων συντονισμού με ταυτόχρονη μείωση των εξατομικευμένων ή άλλων διδακτικών του καθηκόντων (Thousand, Villa, & Nevin, 2006).

Στη χώρα μας η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών εργάζεται κυρίως στα τμήματα ένταξης, ενώ ο ρόλος τους περιορίζεται σε ατομικές κατά βάση πρακτικές, όπως είναι η εξατομικευμένη αξιολόγηση και διδασκαλία συγκεκριμένων μαθητών (Dialektaki, 2014). Ο περιορισμένος ρόλος δράσης των ειδικών παιδαγωγών συνδέεται άμεσα με το γεγονός ότι ο θεσμός των τμημάτων ένταξης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο εκπαιδευτικής ένταξης και υποστήριξης για μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου & Μαρκάκης, 2005). Εξελικτικά, διαπιστώνουμε ότι έχει διαμορφωθεί μια κυρίαρχη τάση εκ μέρους της πολιτείας και άλλων επίσημων εκπαιδευτικών φορέων που θεωρεί ότι τα εν λόγω τμήματα αποτελούν ίσως την καλύτερη προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών μέσα στο γενικό σχολείο (Dialektaki, 2014). Η τάση αυτή βασίζεται περισσότερο σε αυταπόδεικτες υποθέσεις και συμπεράσματα παρά σε εμπειρικά δεδομένα που αφορούν τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των εν λόγω τμημάτων. Επιπλέον, σε συνδυασμό με μία σειρά από άλλους παράγοντες, η δομή των τμημάτων ένταξης είναι τέτοια ώστε εμποδίζει την ανάπτυξη ουσιαστικών πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης περιορίζοντας ακόμα περισσότερο τον ρόλο αλλά και την αποτελεσματικότητα τους (Vlachou, Didaskalou, & Kontofryou, 2015). Έχει ήδη καταγραφεί από άλλους ερευνητές στον χώρο της παιδαγωγικής ότι αρκετοί από τους περιορισμούς και δυσλειτουργίες της εκπαίδευσης και του σχολείου στη σημερινή του μορφή συνδέονται και ενισχύονται ακόμα περισσότερο από τη φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων και πρακτικών που συχνά ακολουθεί το διδακτικό προσωπικό

(Hargreaves, 1994). Το έργο τους χαρακτηρίζεται από απομόνωση και από περιορισμένα διδακτικά μοντέλα λειτουργικής επικοινωνίας και κοινών σχεδιασμών, τα οποία θεωρούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών (Boutskou, 2007).

Η αναφορά στα παραπάνω προβλήματα δεν έχει ως στόχο να μειώσει την αναγκαιότητα των τμημάτων ένταξης. Τα τμήματα ένταξης είναι αναγκαία στον βαθμό που παρέχουν την απαιτούμενη εξατομίκευση και στενή παιδαγωγική σχέση που κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειάζονται. Τα προβλήματα και οι περιορισμοί ξεκινούν όταν τα τμήματα ένταξης ή άλλες μορφές εξατομίκευσης (π.χ. παράλληλη στήριξη) αποτελούν τις μοναδικές και κυρίαρχες πρακτικές υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρεμποδίζοντας τη διαμόρφωση περισσότερο συνεργατικών δομών εκπαίδευσης. Άλλωστε είναι ήδη γνωστό ότι η ένταξη δεν αφορά έναν ή δυο μαθητές, δεν αφορά μόνον τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνον στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Tomlinson et al., 2003). Έχει ήδη επισημανθεί ότι η ένταξη είναι μία συνεχής και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία αφορά πρωτίστως τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, και τη διαφοροποίηση (προσαρμογή και τροποποίηση) του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού υλικού, της αξιολόγησης και της οργάνωσης της τάξης με στόχο τη παροχή ευκαιριών για συμμετοχή και πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητάς της γενικής τάξης και του γενικού σχολείου (Vlachou, 2004). Αυτό απαιτεί και προϋποθέτει *πόρους, δομές και συστήματα υποστήριξης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης*, *καλά καταρτισμένο προσωπικό*, αλλά πρωτίστως προϋποθέτει *αλλαγή στάσεων* και *κουλτούρας*. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Carrington (1999) «η ένταξη προϋποθέτει μία διαφορετική κουλτούρα» καθώς επιζητά από τους γενικούς και ειδικούς παιδαγωγούς να διαμορφώσουν συνεργασίες όπου θα εργάζονται μαζί και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Τέτοιες συνεργασίες αποτελούν πολύτιμη πηγή υποστήριξης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε ένα ολοένα αυξανόμενο φάσμα μαθησιακών αναγκών και δυνατοτήτων στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Strogilos, Nikolaraizi, & Tragoulia, 2012).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η ανάγκη για σύναψη συνεργασιών προέκυψε και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και την πολυπλοκότητα των καταστάσεων που οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Reinhiller, 1999). Όπως αναφέρει ο Sinderal (1995) σήμερα παρά ποτέ υπάρχει στην γενική εκπαίδευση ένας αυξανόμενος αριθμός μαθητών με περισσότερα και πιο πολύπλοκα προβλήματα, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης (βλέπε επίσης Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). Αυτοί οι μαθητές μπορεί να μην έχουν διαγνωσμένες αναπηρίες, έχουν όμως σοβαρά προβλήματα μάθησης στο σχολείο και η συμπεριφορά τους δημιουργεί προβλήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) όσο και στους συμμαθητές τους. Ο αριθμός αυτών των μαθητών αυξάνεται ενώ οι εκπαιδευτικοί συνήθως αδυνατούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες τους και τα προβλήματα που εκδηλώνουν (Sinderal, 1995).

Τα αντίστοιχα πορίσματα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναδεικνύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη σύναψης συνεργασιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής αγωγής (Giangreco, Cloninger, Dennis & Edelman, 1994· Villa, Thousand, Nevin, & Malgeri, 1996). Συγκεκριμένα, η αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιζητά από τους γενικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς να αναπτύξουν συνεργασίες. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Roth και Tobin (2004), και η McLaughlin (2002), η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο να συνεχίζει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δύο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται, πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διαδικασία διδασκαλίας, με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Friend & Cook, 2003).

Τα δεδομένα εμπειρικών μελετών σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας που αναφέρονταν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανά-

γκες, δείχνουν ότι η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η αίσθηση της κοινής ευθύνης, οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, η ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων και δεξιοτήτων, η υποστήριξη του κοινού στόχου βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων όλων των μαθητών, καθώς και η αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου αποτελούσαν κοινά και κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (Caron & McLaughlin, 2002· Stevens & Slavin, 1995· Wallace, Anderson, Bartholomay, & Hupp, 2002). Επιπλέον, οι Villa και Thousand (2009) επεσήμαναν ότι η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών τόσο της ειδικής όσο και της γενικής εκπαίδευσης (Villa, Thousand, Meyers, & Nevin, 1996). Άλλες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συνεργάζονταν στο πλαίσιο της γενικής τάξης με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, είχαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, εντονότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας αλλά και πιο άμεση εμπλοκή σε διαδικασίες τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με συναδέλφους της γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονταν σε παραδοσιακές τάξεις (Janney, Snell, Beers, & Raynes, 1995· Minke, Bear, Deemer, & Griffin, 1996· Pugach & Johnson, 1995· Wolery, Werts, Caldwell, Snyder, & Lisowski, 1995).

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση συγκεκριμένων πρακτικών συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης θεωρούμε σκόπιμο να ορίσουμε λειτουργικά τον όρο «συνεργασία» και να αναφέρουμε μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά αλλά και τα προβλήματα εφαρμογής πρακτικών συνεργασίας στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον, θεωρούμε σκόπιμο να σκιαγραφήσουμε το προφίλ γνώσεων και δεξιοτήτων του ειδικού παιδαγωγού ένταξης και να αναδείξουμε την πολυπλοκότητα του ρόλου που αυτός θα πρέπει να αναπτύξει στο πλαίσιο της τάξης.

Οριοθέτηση, χαρακτηριστικά και προβλήματα εφαρμογής πρακτικών συνεργασίας: Ο διευρυμένος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ένταξης

Με τον όρο «συνεργασία» εννοούμε τον συνεργατικό σχεδιασμό, τη συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία, τη συν-αξιολόγηση, τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν για την προώθηση κοινών στόχων και πρακτικών. Κάθε μορφή συνεργασίας είναι κατά βάση εθελοντική. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που η θεσμοθέτησή της είναι αναγκαία, εντούτοις η θεσμική της κατοχύρωση –από μόνη της– δεν επαρκεί για την εφαρμογή της, καθώς η συνεργασία, ως μία μορφή ανθρώπινης σχέσης, δεν επιβάλλεται με νόμους. Για να είναι μία συνεργασία επιτυχημένη και αποτελεσματική θα πρέπει να διέπεται από χαρακτηριστικά όπως:

1. ισοτιμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες,
2. ύπαρξη ή καθιέρωση αμοιβαίων/κοινών στόχων,
3. αίσθηση κοινής υπευθυνότητας για συμμετοχή και λήψη αποφάσεων,
4. μοίρασμα πόρων, τόσο σε υλικό όσο και σε ανθρώπινο επίπεδο, και, τέλος,
5. ανάληψη των ευθυνών των συνεργαζόμενων συναδέλφων για τις συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) των πρακτικών που εφαρμόζουν (Friend & Cook, 2003).

Στο χώρο της ένταξης, η ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών πρακτικών προϋποθέτει την αντιμετώπιση μιας βαθιά ριζωμένης αντίληψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν σε μία διαφορετική παιδαγωγική κατηγορία και, ως εκ τούτου, αποτελούν την αποκλειστική ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών. Η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στους ειδικούς και στους γενικούς παιδαγωγούς στηρίζεται στην παραδοχή της συνυπευθυνότητας ως προς την εκπαίδευση όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Αν και τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων συνεργασιών έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια, εντούτοις, η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών

σε επίπεδο σχολείου εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα πιο πολύπλοκα εγχειρήματα ακόμα και στις χώρες εκείνες όπου η ανάπτυξη συνεργασιών υποστηρίχθηκε τόσο θεσμικά όσο και σε επίπεδο δομών. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αναφέρονται σε μία σειρά από προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την προσπάθειά τους να εφαρμόσουν πιο συνεργατικές μορφές εκπαίδευσης. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν: (α) την εξεύρεση χρόνου για κοινό προγραμματισμό, (β) τη δυσκολία προγραμματισμού τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών, (γ) τον φόρτο εργασίας, (δ) την ανάγκη για αλλαγές ως προς τη διοικητική υποστήριξη, (ε) τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων, (στ) τις ανεπαρκείς δεξιότητες συμβουλευτικής, (ζ) την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας και (η) την ασάφεια ή την έλλειψη ξεκάθαρων ρόλων στο πλαίσιο της συνεργασίας (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007).

Επιπλέον, τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνεχίζουν να προετοιμάζουν τους ειδικούς παιδαγωγούς για τον ρόλο που θα έχουν στις ειδικές τάξεις, στα τμήματα ένταξης, στην παράλληλη στήριξη αλλά όχι απαραιτήτως και για τους ρόλους που θα πρέπει να αναλάβουν ως ειδικοί παιδαγωγοί ένταξης. Οι δεξιότητες που απαιτούνται για την παροχή εξατομικευμένης, εντατικής, επανορθωτικής διδασκαλίας σε μερικούς μαθητές είναι διαφορετικές από εκείνες που απαιτούνται για να διδάξουν, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, μία ολόκληρη τάξη μαθητών.

Η ένταξη αναμφισβήτητα απαιτεί έναν νέο ρόλο για τους ειδικούς παιδαγωγούς που ήταν σε θέση προηγουμένως να διδάσκουν στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιώντας υλικά και εξατομικευμένα προγράμματα που αισθάνονταν ότι ήταν κατάλληλα σε ένα πλαίσιο έξω από τη γενική τάξη. Όπως επισημαίνεται από τον Ferguson και τον Ralph (1996) «αυτή η μετατόπιση στο ρόλο αντιπροσωπεύει τη μετακίνηση προς τη συγχώνευση των παράλληλων συστημάτων της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο σύστημα». Σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η μετατόπιση στον ρόλο δημιουργεί το αίσθημα της απειλής σε μερικούς ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι αισθάνονται μία απώλεια της παράδοσης, της θέσης, της επιρροής και της ίδιας της φιλοσοφίας που κάνει την ειδική εκπαίδευση «ειδική».

Ταυτοχρόνως, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ένταξης είναι πολύ πιο σύνθετος και πολύπλευρος από ό,τι ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού των τμημάτων ένταξης. Οι ευθύνες του ειδικού παιδαγωγού ένταξης απαιτούν ένα περίπλοκο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες σε μερικές περιπτώσεις ξεπερνούν τα τυπικά όρια της εκπαίδευσης ή ακόμα και της επιμόρφωσης των ειδικών παιδαγωγών και εντάσσονται στο πλαίσιο της δια βίου θεωρητικής και εμπειρικής μάθησης. Ένα μεγάλο μέρος της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον ειδικό παιδαγωγό της ένταξης συμπεριλαμβάνει ένα «μείγμα»:

- διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- δεξιοτήτων αξιολόγησης των ειδικών αναγκών καθώς επίσης και δεξιοτήτων παρέμβασης,
- δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινού σχεδιασμού με τους δασκάλους της γενικής τάξης,
- κατανόησης του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων της γενικής εκπαίδευσης, και τέλος,
- την ικανότητα δημιουργικής προσαρμογής των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται στις ετερογενείς ανάγκες των μαθητών εντός της γενικής τάξης.

Στην ουσία, ο ειδικός παιδαγωγός ένταξης πρέπει να είναι γνώστης του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης, να μπορεί να προβλέπει τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές αναφορικά με τις ακαδημαϊκές-μαθησιακές δραστηριότητες και στόχους και να μπορεί να κάνει προσαρμογές. Επιπλέον, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο ειδικός παιδαγωγός της ένταξης είναι η έμφαση που πρέπει να δώσει στις ανάγκες του κάθε μαθητή μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι Baker και Zigmond (1995) βρήκαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί ένταξης μόλις έρθουν αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της γενικής τάξης αντικαθιστούν την ανησυχία για το άτομο με την ανησυχία για την ομάδα. Με άλλα λόγια, ο ειδικός παιδαγωγός της ένταξης καλείται να εξισορροπήσει, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, τις μαθησιακές ανάγκες του ατόμου με τις αντίστοιχες ανάγκες της ομάδας, παραμένοντας, ωστόσο, υποστηρικτικός στους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μία δεύτερη πρόκληση –και η πιο προφανής ίσως διαφορά ρόλου ανάμεσα στον ειδικό παιδαγωγό της ένταξης και τον ειδικό παιδαγωγό των τμημάτων ένταξης– είναι η συνδιδασκαλία/ συνεργατική διδασκαλία. Η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν την δουλειά τους έτσι, ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν από κοινού ετερογενείς ομάδες μαθητών στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Bauwens & Hourcade, 1995). Η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία και ο προγραμματισμός απαιτούν: α) συχνή και ουσιαστική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, β) ενεργή εμπλοκή και των δυο εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά και στη λήψη των αποφάσεων και κυρίως γ) ευελιξία.

Σε μερικές περιπτώσεις η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μορφή εκπαιδευτικής προσέγγισης ενώ σε άλλες περιπτώσεις αποτελεί εναλλακτική μορφή παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών και συχνά ταυτίζεται με την ένταξη (Friend & Cook, 2003). Αν και η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει άμεσα στην προώθηση πρακτικών ένταξης, εντούτοις δεν θα πρέπει να θεωρείται συνώνυμη της ένταξης. Η ένταξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να εφαρμοστεί με ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους, όπως ακριβώς και η συνδιδασκαλία/ συνεργατική διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη ποικίλων και διαφορετικών σκοπών. Συνήθως, η συνδιδασκαλία/ συνεργατική διδασκαλία χρησιμοποιείται για να διευρύνει τις διδακτικές επιλογές για όλους τους μαθητές, να αυξήσει την ένταση και συνοχή του προγράμματος, να μειώσει το στίγμα των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να βελτιώσει την παροχή άμεσης υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (Cook & Friend, 1995).

Παρόλο που η συνδιδασκαλία/συνεργατική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, εντούτοις, αυτή η αλλαγή στον ρόλο είναι ίσως η δυσκολότερη, καθώς ο ειδικός παιδαγωγός ένταξης καλείται να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ανάγκες, ιδιορρυθμίες και εργασιακές συνήθειες των συναδέλφων της γενικής εκπαίδευσης. Πιστεύουμε ότι ο βαθμός, στον οποίο η συνδιδασκαλία/ συνεργατική διδασκαλία είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, είναι ιδιαίτερα σημαντικός

και επηρεάζει άμεσα την επιτυχία και την ικανοποίησή τους σχετικά με τους ρόλους τους σε ένα μοντέλο ένταξης. Η γνώση διαφορετικών πρακτικών συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας, τόσο από την πλευρά των ειδικών παιδαγωγών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, μειώνει τα συναισθήματα απειλής και απομόνωσης και συμβάλλει στην ανάπτυξη πιο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης.

Εφαρμοσμένες πρακτικές συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας

Η πιο απλή μορφή συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας είναι «Διδασκαλία από τον έναν εκπαιδευτικό και Υποστήριξη από τον άλλο». Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας, ο ένας εκπαιδευτικός –κυρίως ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης– διδάσκει, ενώ ο άλλος –κυρίως ο ειδικός παιδαγωγός της ένταξης– παρατηρεί, εντοπίζει και υποστηρίζει τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες και προλαμβάνει την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι ρόλοι μπορεί και πρέπει να εναλλάσσονται.

-Η «Παράλληλη Διδασκαλία» αποτελεί μια δεύτερη πρακτική συνεργασίας η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στη γενική τάξη με διαφορετικούς τρόπους. Συνήθως εφαρμόζεται με τη μορφή της παράλληλης στήριξης για μερικές όμως ώρες της σχολικής ημέρας καθώς ο στόχος της υποστήριξης είναι η παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη από τον μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεξιοτήτων αυτονομίας και όχι συμπεριφορών εξάρτησης. Η παράλληλη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί και μέσα από την διαμόρφωση δυο ετερογενών ομάδων μαθητών οι οποίοι διδάσκονται το ίδιο μάθημα με διαφορετικό τρόπο. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό σχεδιάζουν από κοινού το μάθημα, χωρίζουν την τάξη σε δυο ομάδες και διδάσκουν το ίδιο μάθημα χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις ή/και διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό.

Μία πιο ουσιαστική μορφή συνεργασίας είναι η «Συμπληρωματική Διδασκαλία». Σε αυτήν την περίπτωση, ο γενικός παιδαγωγός διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει είτε τη διδασκαλία (π.χ. παρέχει διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας, διαφοροποιεί δραστηριότητες, τροποποιεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παρέχει εναλλακτικές

μορφές αξιολόγησης, εφαρμόζει στρατηγικές ανάλυσης της συμπεριφοράς) είτε τους μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης, για να αναπτύξουν σημαντικές και προ-απαιτούμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάκτηση της γνώσης (π.χ. άμεση διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, επισήμανση, σύνοψη και διδασκαλία των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος). Η συμπληρωματική διδασκαλία γίνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες μαθητών. Οι ρόλοι των δυο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) θα πρέπει να εναλλάσσονται. Μία παραλλαγή της συμπληρωματικής διδασκαλίας είναι η «Εναλλακτική Διδασκαλία» κατά την οποία ο ένας εκπαιδευτικός (είτε της γενικής είτε της ειδικής εκπαίδευσης) διδάσκει σε όλη την τάξη ενώ ο άλλος διδάσκει συγκεκριμένες έννοιες και δεξιότητες ή κάνει επαναληπτικό μάθημα σε μία μικρότερη ομάδα μαθητών.

Σε μικρότερες τάξεις, κυρίως στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να εφαρμοστεί και το μοντέλο των «Σταθμών Διδασκαλίας». Οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών σε διαφορετικά σημεία/γωνιές της τάξης. Οι δραστηριότητες αφορούν διαφορετικές διαστάσεις/μέρη ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός ενώ οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης. Τόσο οι σταθμοί διδασκαλίας όσο και η «Ευέλικτη Ομαδοποίηση» μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την ευέλικτη ομαδοποίηση, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν υπο-ομάδες στην τάξη ανάλογα με τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Μία ομάδα μπορεί να δουλεύει αυτόνομα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, εκ περιτροπής, με τις υπόλοιπες ομάδες.

Τέλος, η πιο σύνθετη αλλά και πιο ολοκληρωμένη μορφή συνεργατικής διδασκαλίας είναι η «Ομαδική Διδασκαλία». Οι δύο εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) συν-διδάσκουν σε ολόκληρη την τάξη. Ο ένας εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, όταν ο άλλος συζητά με τους μαθητές, έτσι ώστε να εξηγήσει, να διευρύνει ή να επεξεργαστεί περαιτέρω το υπό ανάλυση θέμα. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη συζήτηση και όχι τη διάλεξη, για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών. Και οι δύο

εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στον χειρισμό του μαθήματος, στην «επιβολή» της πειθαρχίας αλλά και στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Οι παραπάνω μορφές συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας είναι μερικές μόνον από τις μορφές συνεργασίας που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Στην πραγματικότητα υπάρχουν τόσα εφαρμοσμένα μοντέλα συνδιδασκαλίας όσα και τα ζεύγη ή οι ομάδες των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών (Friend & Cook, 2003· McLaughlin, 2002· Sindelar, 1995). Η ποικιλία και η μεταβλητότητα των εφαρμοσμένων πρακτικών συνδιδασκαλίας σχετίζονται άμεσα με την ποικιλία και τη μεταβλητότητα των καταστάσεων, αναγκών και δυναμικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μορφές συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας διδακτικής ώρας, ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, τις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, τους στόχους της διδασκαλίας, και τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών (Morocco & Aguilar, 2002· Villa, Thousand, & Nevin, 2004).

Ταυτοχρόνως, γνωρίζουν ότι κάθε μορφή συνδιδασκαλίας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, σε μία οργανωτική δομή, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης διδάσκει και ο ειδικός παιδαγωγός υποστηρίζει τους μαθητές, οι μαθητές λαμβάνουν έγκαιρα ατομική βοήθεια, παραμένουν προσηλωμένοι στο έργο τους λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, και εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος. Την ίδια στιγμή, αυτή η δομή έχει και βασικά μειονεκτήματα, καθώς ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης έχει περισσότερο έλεγχο/εξουσία σε αυτή τη σχέση συνεργασίας και έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ένα πρόσωπο ως δάσκαλο και το άλλο ως βοηθό δασκάλου. Επιπλέον, οι μαθητές, λόγω της εγγύτητας του ειδικού παιδαγωγού, προσδοκούν άμεση ατομική υποστήριξη, όταν συναντούν κάποια δυσκολία, χωρίς να καταβάλλουν την απαιτούμενη προσπάθεια από μόνοι τους. Η εναλλαγή ρόλων και μορφών συνδιδασκαλίας μπορεί να μειώσει τα συνεπαγόμενα μειονεκτήματα εφόσον, όπως είναι φανερό, καμία μορφή συνδιδασκαλίας/συνεργατικής διδασκαλίας από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια. Με την απόκτηση εμπειρίας οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις διαφορετικές μορφές συνεργασίας και η εξοικείωση αυτή συμβάλλει με τη σειρά της στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών πρακτικών συνδιδασκαλίας.

Τελειώνοντας, θεωρούμε αναγκαίο να τονίσουμε ότι τόσο ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού ένταξης όσο και η ανάπτυξη πρακτικών συνεργασίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές, μόνον και εφόσον οι γενικοί παιδαγωγοί αποδεχτούν την συνυπευθυνότητά τους στην εκπαίδευση όλων των μαθητών της τάξης τους, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό προϋποθέτει ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, αλλά και ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που έχει ως στόχο την προώθηση περισσότερο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι *η ένταξη δεν αποτελεί φτηνή εναλλακτική λύση της ειδικής ξεχωριστής εκπαίδευσης.*

Βιβλιογραφία

Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, *29*(2), 163-180.

Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the schoolhouse for all students*. Austin, Texas: Pro-Ed.

Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, *17*(3), 289-302.

Caron, E. A., & McLaughlin, M. J. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*(4), 285-313.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, *3*(3), 257-268. doi: 10.1080/136031199285039

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, *28*(3), 1-16.

Cummings, K. D., Atkins, T., Allison, R., & Cole, C. (2008). Response to intervention: Investigating the new role of special educators. *Teaching Exceptional Children*, *40*(4), 24-31.

Dialektaki, K. (2014). *Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek Mainstream Primary School* (unpublished doctoral dissertation). University of Exeter. Retrieved from https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/16191.

Ferguson, D. L., & Ralph, G. R. (1996). The changing role of special educators: A development waiting for a change. *Contemporary Education*, *68*(1), 49-51.

Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.

Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Dennis, R. E., & Edelman, S. W. (1994). Problem-solving methods to facilitate inclusive education. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp. 321-346). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* New York, NY: Teacher's College Press.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education issues. *Exceptional Children*, *61*(5), 425-439.

Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ., & Μαρκάκης, Ε. (2005). *Χαρτογράφηση-αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: Άργησαν μία μέρα…* Ανακτήθηκε από www.elemedu.upatras.

McLaughlin, M. J. (2002). Special issue introduction: Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*(4), 279-283.

Minke, K. M., Bear G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30*(2), 152-187.

Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*(4), 315-347.

Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1995). Unlocking expertise among classroom teachers through structured dialogue: Extending research on peer collaboration. *Exceptional Children*, *62*(2), 101-110.

Reinhiller, N. W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, *10*(2), 173-185.

Roth, W. M., & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *10*(2), 161-180.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, *73*(4), 392-416.

Sinderal, P. T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *The Journal of Special Education*, *29*(2), 234-244.

Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, *32*(2), 321-351.

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: The influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(2), 185-199.

Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, *35*, 81-91.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, *45*(3), 239-248.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2-3), 119-145.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2009). Making inclusive education work. In K. Ryan & J. M. Cooper (Eds.), *Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education* (pp. 336-341). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Villa, R.A., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, *63*(1), 29-45.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2004). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education*, *17*(3), 169-181.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(1), 3-21.

Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(4), 551-564.

Wallace, T., Anderson, A. R., Bartholomay, T., & Hupp, S. (2002). An ecobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities. *Exceptional Children*, *68*(3), 345-359.

Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective coteaching. The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, *17*(4), 255-264.

Wolery, M., Werts, M. G., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and support for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, *30(1)*, 15-26.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *10*(4-5), 379-394.

Εφαρμογή των αρχών της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής Προσέγγισης στη σχολική τάξη

Αδριανός Γ. Μουταβελής

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,
4η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αττικής
moutavelis@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί κυρίαρχη πρόκληση για το σύνολο της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, τα βεβαρημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της χώρας μας δυσχεραίνουν την αποτελεσματική ένταξη. Προτείνεται η χρήση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, μέσα όμως από το σύνολο της τάξης. Στηρίζεται σε κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και θεωρίες ψυχολογίας που προάγουν την οικοδόμηση της γνώσης, μέσα από τη διερεύνηση και διευκόλυνσή της, με την αρωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενδιαφέρει και αξιολογείται διαρκώς η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ, με έμφαση στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν της μάθησης, μέσα από προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές και μεθόδους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη σταδιακή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με στόχο τα βιώματα επιτυχίας. Σκοπός πλέον είναι το ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ειδική Εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Τα οξύμωρα της εκπαιδευτικής πράξης

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη και στην καθημερινή διαχείριση ζητημάτων παιδαγωγικής και διδακτικής εφαρμογής, ο εκπαιδευτικός συχνά υποχρεώνεται να ισορροπήσει ανάμεσα σε οξύμωρα σχήματα και ασυμβίβαστα που δημιουργούν σύγχυση και δυσχεραίνουν τον προσανατολισμό της παρέμβασής του.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου έχει να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο και δυναμικό, ενδιαφέροντα, προβληματισμούς και ταλέντα (Beattie, Jordan, & Algozzine, 2006). Η σύνθεση μιας τάξης επηρεάζεται από την πληθώρα μαθητών με ποικίλη κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, θρησκευτική προέλευση και καταγωγή, αλλά και από μαθητές με εγγενείς, διαφορετικές δυνατότητες ως προς τον τρόπο μάθησής τους. Έτσι, κάθε μαθητής έχει διαφορετικούς τρόπους, ρυθμούς, επιθυμίες και ταλέντα στη μάθησή του. Κάποια παιδιά μαθαίνουν εύκολα, σύντομα και σε βάθος και κάποια άλλα έχουν πιο αργούς ρυθμούς σε μερικά πεδία ή στο σύνολο της μάθησης. Ανάμεσά τους και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας στηρίζει την ύπαρξη ενός, μονοδιάστατου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) για ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα. Έτσι και ως παράδειγμα, την ίδια περίπου χρονική στιγμή σε όλη τη χώρα, από τα χωριά της Μάνης και των Δωδεκανήσων έως το κέντρο της Θεσσαλονίκης, διδάσκεται το ίδιο μάθημα στην Ιστορία της Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, όπως και σε κάθε άλλο μάθημα, με τον ίδιο τρόπο, από τόσο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, σε τόσο διαφορετικούς μαθητές και τάξεις.

Επιπλέον οξύμωρο, τα ΑΠΣ του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στηρίζουν τη Διαθεματικότητα και την Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2008). Αυτό, apriori, απαιτεί αυξημένο χρόνο διδασκαλίας και περιορισμό των γνωστικών λεπτομερειών προς όφελος των δεξιοτήτων, των στάσεων και της σύνδεσης με τη ζωή, θέματα τα οποία στοχεύει να διαπραγματεύεται σχεδόν στο σύνολό της η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα (UNESCO, 1996). Από την άλλη, τα ΑΠΣ και τα σχολικά εγχειρίδια που τα στηρίζουν είναι εξαιρετικά φορτωμένα με ύλη εστιασμένα σε γνώσεις, λεπτομέρειες, ημερομηνίες.

Επιπτώσεις

Τα ΑΠΣ είναι εξαιρετικά επιβαρυμμένα με απαιτήσεις σε γνώσεις κι αυτό απορρέει από τη στρέβλωση του εμπειρισμού που ως φιλοσοφικό ρεύμα κυριάρχησε στην εκπαίδευση παλαιότερα. Εφόσον η γνώση πηγάζει από τις αισθήσεις, ο εκπαιδευτικός ως πομπός αποδίδει τη γνώση

μονοδιάστατα στους μαθητές του κι αυτοί ως παθητικοί δέκτες ανταποκρίνονται με την πιστή αναπαραγωγή της – αποστήθιση. Έτσι, θεωρείται λογικό στην περίπτωση βελτίωσης των ΑΠΣ να υιοθετείται η τακτική της επιπλέον αύξησης της ύλης, αφού, σύμφωνα με τα παραπάνω, αυτή επιφέρει αύξηση της γνώσης.

Ως αποτέλεσμα, ο βαθμός δυσκολίας μοιάζει να έχει αυξηθεί έντονα στα παρόντα ΑΠΣ. Η διδακτική ύλη πολλές φορές γίνεται δυσνόητη κι αναντίστοιχη με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο αναμένεται μεγαλύτερος αριθμός μαθητών να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις αγχογόνες εξ αυτού, απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έτσι, αναπόφευκτα, περισσότεροι μαθητές οδηγούνται σε χαμηλές επιδόσεις, στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Μοιάζει δε, *το εκπαιδευτικό μας σύστημα να παράγει μαθητές με αυξημένες ανάγκες υποστήριξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.*

Αναμένεται, κατά αυτόν τον τρόπο, η ομάδα των μαθητών που ξεφεύγουν της τυπικής νόρμας και του αναμενόμενου της σχολικής επίτευξης να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές προκλήσεις. Παιδιά με αδυναμίες στην πρόσληψη και παραγωγή του γνωστικού αντικειμένου ενδέχεται να αποτύχουν. Ταυτόχρονα, μαθητές με “χαρισματικότητα” που αγαπούν την ποικιλία τρόπων εκμάθησης και την εμπλουτισμένη γνώση βρίσκουν ελάχιστο ενδιαφέρον. Έτσι, απομένει το “σώμα των μετρίων” μαθητών κι εκεί θα κινηθεί το μάθημα κι ο εκπαιδευτικός. Στην πραγματικότητα, εφόσον δεν υποστηρίζονται οι λιγότερο δυνατοί, καθώς και οι εξαιρετικά δυνατοί μαθητές, μοιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και η Πολιτεία μας να εστιάζουν και να ενισχύουν “τη χρυσή μετριότητα”. Τάση, η οποία προκαλεί αναπαραγωγή της μετριοκρατίας στην κοινωνική ζωή στο σύνολό της, διηθώντας τη με σοβαρές, μακρόχρονες αρνητικές επιπτώσεις.

Η παραπάνω διαδικασία έχει επιπλέον επιπτώσεις, με κυρίαρχη την αποτυχία, την αίσθηση αποτυχίας και τη συνακόλουθη ματαίωση που βιώνουν οι υπόλοιποι μαθητές. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι αρκετοί μαθητές στα πρώιμα στάδια της ζωής τους μαθαίνουν μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα ότι δεν τα καταφέρνουν στην πιο σπουδαία πρόκληση που έχουν, αυτή του σχολείου. Αποτυγχάνουν στις προσδοκίες τους περιβάλλοντος, των σημαντικών άλλων γονέων και εκπαιδευτικών και πιο

σημαντικό, αποτυγχάνουν σχεδόν καθημερινά. Κατά αυτόν τον τρόπο, μοιάζει, ως σχήμα υπερβολής να εκπαιδεύουμε παιδιά στην αποτυχία!

Κάτι τέτοιο έχει εμποτίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, κυρίως αυτό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία εστιάζει εμφαντικά στο γνωστικό, με διακριτούς εκπαιδευτικούς ανά γνωστικό αντικείμενο, διακριτά μαθήματα, απαίτηση για πιστή αναπαραγωγή και παράλληλο περιορισμό της σχέσης δασκάλου-μαθητή.

Επιπλέον, ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές μέσα από εξετάσεις μονοδιάστατου χαρακτήρα, πιστής αναπαραγωγής της γνώσης, επιφέρει συχνά αίσθηση αποτυχίας και σχεδόν σε όλους ψυχική δυσθυμία, υψηλό άγχος και καταθλιπτικό συναίσθημα. Κι όλα αυτά στα πρώιμα χρόνια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας.

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων *με έντονα ζητήματα ψυχικής υγείας και αισθήματα ματαίωσης.*

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)

Η μονοδιάστατη διδασκαλία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην περίπτωση μαθητών με ΕΕΑ, οι οποίοι, σε αυτή την περίπτωση, απλώς παρίστανται στην τάξη και το μάθημα, περιορίζοντας τη συνεκπαίδευση σε διαστάσεις χώρου και χρόνου, καίτοι σκοπός δεν είναι απλώς η χωροταξική ένταξη των παιδιών αλλά και η διδακτική και η κοινωνική (Μουταβελής & Θώδη, 2004˙ Πολυχρονοπούλου, 2001, σ. 102).

Αντίθετα, σε περίπτωση όπου υφίσταται συνεκπαίδευση σε ικανοποιητικό βαθμό και στα τρία ανωτέρω επίπεδα, οι μαθητές με ΕΕΑ αποτελούν θετικό στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαίδευσης και αναμένεται βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει αποτελεσματική συνεκπαίδευση μαθαίνει να αναλαμβάνει παιδαγωγικό ρίσκο, αυξάνει την επαγγελματική του αυτοεκτίμηση, βελτιώνει της διδακτικές του στρατηγικές, γίνεται καλύτερος δάσκαλος. Επίσης, αυξάνεται η αποδοχή των μαθητών με ΕΕΑ από τους συνομήλικούς τους, καθώς και από τους γονείς των τελευταίων. Μειώνεται ο στιγματισμός και βελτιώνεται η κοινωνική συνδιαλλαγή (Ainscow et al., 2006). Παράλληλα, οι μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, μέσω της θετικής

συναναστροφής τους με μαθητές με ΕΕΑ, αναπτύσσουν υψηλότερα ανθρωπιστικά κριτήρια, μεγαλύτερη κατανόηση, ευαισθησία και ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα (Esposito & Peach, 1983). Διαπαιδαγωγείται κατά αυτόν τον τρόπο, μία ανεκτικότερη, καλύτερη γενιά ανθρώπων.

Συνοψίζοντας, το ζητούμενο, πλέον, ίσως δεν είναι το «ένα σχολείο για όλους» αλλά «ένα αποτελεσματικό σχολείο για όλους». Το τελευταίο, ως έννοια, συνοδεύεται όχι απλά από την ανοχή συνύπαρξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά από το σεβασμό της διαφορετικότητας και την αξιοποίησή της ως στοιχείου εμπλουτισμού και θετικών εμπειριών για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ως προϋπόθεση των ανωτέρω, με σκοπό να πραγματωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η συνεκπαίδευση, απαιτείται, μάλλον, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην καθημερινή πράξη μέσω διδακτικών στρατηγικών (Polloway, Patton & Serna, 2007), οι οποίες προτείνεται να σχετίζονται με Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας (Tomlinson & Strickland, 2005· Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008).

Συνεπώς, εφόσον η διαφορετικότητα των μαθητών με ΕΕΑ είναι a priori ιδιαίτερα αυξημένη, σε ατομικό και ενδοαμικό επίπεδο, προκαλώντας την έντονη πολυπλοκότητα της τάξης, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί έντιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού της πράξης.

Θεωρίες υποστήριξης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, σχετικά με τις βασικές αρχές της αλλά και τις στρατηγικές και την προσέγγισή της, ακολουθεί επιλεκτικού χαρακτήρα θεώρηση, με επιρροές από τις κυρίαρχες θεωρίες των John Dewey, Jan Piaget, Lev Vygotsky και σύγχρονες θεωρίες ψυχολογίας όπως αυτή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης κατά Howard Gardner.

Συγκεκριμένα, ο John Dewey, πραγματιστής φιλόσοφος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής, υπήρξε ο πρώτος που στήριξε την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να συγκλίνει τη διδασκαλία του, ώστε να συναντήσει τις ανάγκες των μαθητών του (Waterman, 2013, σελ. 5). Σε πρώιμα έτη για τον εκπαιδευτικό στοχασμό, μέσα από το Σχολείο Εργασίας, έδωσε έμφαση στον πειραματισμό και την αυτενέργεια του μαθητή (Dewey, 1938) αρχές, που στηρίζουν τη θεωρία και πράξη της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 1995).

Ταυτόχρονα, η βασική αρχή της γνωστικής εξελικτικής θεωρίας του Jean Piaget, ότι ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την ανακάλυψη, επινοώντας παρά κατανοώντας, “apprendre c’est inventer” (μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω), υιοθετείται πλήρως από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Έτσι, η γνώση οικοδομείται στηριζόμενη σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα, δηλαδή καλά εγκαθιδρυμένες γνώσεις (Κολιάδης, 2007). Κατ’ επέκταση μοιάζει να υπάρχει αδήριτη ανάγκη αξιολόγησης των γνωστικών σχημάτων των μαθητών πριν τη διδασκαλία.

Επίσης, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία επηρεάζεται από τη γνωστική θεωρία του Lev Vygotsky, ο οποίος περιγράφει τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, ΖΕΑ (Zone of Proximal Development, ZPD). Αυτή αποτελεί το πεδίο ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη, δηλαδή, τί ο μαθητής μπορεί να μάθει χωρίς βοήθεια και τη δυνητική ανάπτυξη, εκεί που έχει τη δυνατότητα να φτάσει ο μαθητής λαμβάνοντας την άριστη βοήθεια. Η σχολική μάθηση μετουσιώνεται εντός της ΖΕΑ. Ως συνεπαγωγή, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει ποιες γνώσεις μπορούν να κατακτήσουν οι μαθητές ανεξάρτητα (επίπεδο πραγματικής ανάπτυξης) και τους υποστηρίζει ο ίδιος ή εξπέρ συνομήλικοι, ώστε να φτάσουν στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στη συλλογική εξάσκηση και στην ανάπτυξη, μέσα από την κοινωνική συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση.

Κυρίαρχη επιρροή ασκεί στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner (βλ. 2006). Εφόσον η νοημοσύνη θεωρείται ότι δεν είναι μία αλλά πολλές, είναι ωφέλιμο να προσωποποιείται η μάθηση κάνοντας τη διαδραστική, προκλητική και ενδιαφέρουσα, στηριζόμενη στο μοναδικό στιλ μάθησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η Carol Ann Tomlinson από τη δεκαετία του ’90 δομεί τις βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με έμφαση, αρχικά, στους χαρισματικούς μαθητές (Tomlinson, 1995).

Βασικές αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι φιλοσοφία της εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναλαμβάνει

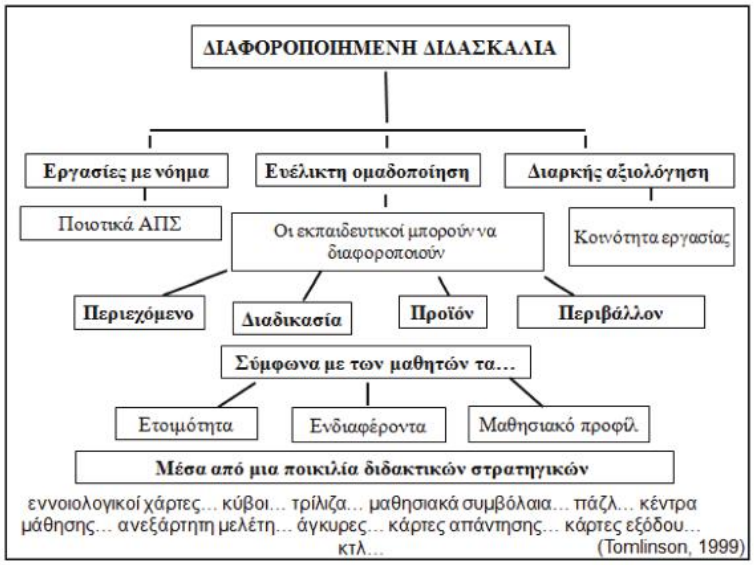
την ευθύνη για τη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης, καθώς και την ανατροφοδότηση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους (Tomlinson, 2000˙ 2005).

Σκοπός της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί «η ανάπτυξη του κάθε μαθητή, καθώς και η ατομική του επιτυχία, συναντώντας το επίπεδό του, όπου αυτό βρίσκεται, διευκολύνοντάς τον στη διαδικασία της μάθησης» (Hall, Strangman & Meyer, 2003, σελ. 2). Κατά αυτόν τον τρόπο αναμένεται η οικοδόμηση της γνώσης για όλους τους μαθητές, η οποία θα επιφέρει τη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και σχολικές επιδόσεις (Gagatsis & Koutselini, 2000). Ο εκπαιδευτικός «πριν ενεργήσει, σχεδιάζει ποικίλες προσεγγίσεις σε αυτό που οι μαθητές είναι ανάγκη να μάθουν, πώς θα το μάθουν, και/ή πως μπορούν να εκφράσουν αυτό που έχουν μάθει, με σκοπό να αυξηθεί η πιθανότητα, κάθε μαθητής να μάθει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά» (Tomlinson 2003, σ. 151). Έτσι, τα γνωστικά αντικείμενα, οι διδακτικές μέθοδοι, οι πηγές και οι μαθησιακές δραστηριότητες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Bearne, 1996). Εφόσον δε, κανένας μαθητής δεν είναι ίδιος με τον άλλο, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα όλων και κυρίως αυτών με ΕΕΑ, σε γνωστικό επίπεδο, στην επικοινωνία, στις προτιμήσεις, στον τρόπο μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναμένεται να έχουν *διαφορετικά ενδιαφέροντα και μαθησιακό προφίλ* (Tomlinson et al., 2004) (Γράφημα 1).

Η διαφοροποίηση διατρέχει το σύνολο των δράσεων που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα (Tomlinson et al., 2008) διαφοροποιώντας ενδεχομένως ο,τιδήποτε σχετίζεται με το *περιεχόμενο της μάθησης*, την *εκπαιδευτική διαδικασία*, το *προϊόν*, καθώς και το *περιβάλλον της μάθησης* (π.χ. Tomlinson, 2000˙ 2003˙ 2005).

Επιπλέον, ακολουθώντας τη Βιγκοτσκιανή προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία λειτουργεί ως καθοδηγητής και διευκολυντής της μάθησης (Jaramillo, 1996) σε τρία ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξη και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών, την *ομαδοποίηση* των μαθητών με πολλαπλούς και εναλλακτικούς τρόπους και την προσπάθεια για τη μέγιστη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Tomlinson, 2000). Οι εργασίες των μαθητών, καθώς και το σύνολο

των διδακτικών ενεργειών, έχουν νόημα συνδεδεμένο με τον χωροχρόνο και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Tomlinson et al., 2004).



Γράφημα 1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Βασική αρχή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας αποτελεί η διαρκής, πολυποίκιλη *αξιολόγηση*. Αυτή, τόσο στην τυπική εκπαίδευση (Nelson, 2001˙ Moon, 2005) όσο και στην ειδική (Overton, 1996) θεωρείται αναπόσπαστο, λειτουργικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία και διατρέχει το σύνολο της. Μέσω της αξιολόγησης επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό η εποπτεία, η άμεση αναπροσαρμογή και ο εμπλουτισμός των στόχων, καθώς και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Bos & Vaughn, 2002). Δίνει δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει το μαθησιακό προφίλ και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, ώστε να ξεκινήσει την παρέμβασή του από το επίπεδο του μαθητή, αποφεύγοντας έτσι λανθασμένες προσδοκίες και τη ματαίωση του τελευταίου από μία τυχόν αποτυχία. Επίσης, η αξιολόγηση θα εμφανίσει τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να στηριχτεί σε αυτήν δημιουργώντας “παιδαγωγική συμμαχία” με το μαθητή. Επιπλέον, θα αναγνωριστεί το μαθησιακό προφίλ, οι τρόποι δηλαδή που αυτός μαθαίνει ευκολότερα και αποτελεσματικότερα.

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ξεκινά από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μιας τάξης και του σχολείου γενικότερα, ιδιαίτερα σε διαδικασίες συνεκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί, από κοινού καθορίζουν τους στόχους της διδασκαλίας και του συνόλου της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα όμως από το σύνολο των συνομηλίκων.

Πολυποίκιλες *στρατηγικές* αναμένεται να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο σύνολο της διδασκαλίας με έμφαση στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Τα τελευταία, σύμφωνα με την Tomlinson (2000˙ 2005) αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στα ποικίλα *ενδιαφέροντα* και στο *μαθησιακό προφίλ* κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Κυρίαρχα χαρακτηριστικά μαθητή

Μαθησιακή Ετοιμότητα

Η *μαθησιακή ετοιμότητα* αποτελεί «το σημείο εισόδου του μαθητή σε σχέση με ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή ικανότητα» (Tomlinson, 1999, σ. 11) και διαφοροποιείται από μαθητή σε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές και ενδοατομικές διαφορές του μαθητή με ΕΕΑ που εξ ορισμού είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Μπορεί για παράδειγμα, ένας μαθητής να είναι καλός στην κατανόηση κειμένου, αλλά η αναγνωστική του ικανότητα να είναι περιορισμένη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής κατευθύνει, μέσα από την εξακρίβωση των δυνατοτήτων του, τον εκπαιδευτικό, να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές στρατηγικές, π.χ. χρήση στον υπολογιστή ενός συνθέτη ομιλίας, ο οποίος θα διαβάζει το κείμενο στον μαθητή όσες φορές αυτός θέλει χωρίς αυτό να σημαίνει πως δε στοχεύουμε και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάπτυξης (Μουταβελής, 2011).

Η αξιολόγηση της μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών μοιάζει να είναι καλά εγκαθιδρυμένη ως διαδικασία στην εκπαιδευτική κοινότητα. Έτσι, από τις πρώτες διδακτικές ενέργειες που εκτελεί ένας εκπαιδευτικός είναι η αξιολόγηση των μαθητών της τάξης με ομαδικά τεστ, παρατήρηση, δια-

γωνίσματα. Στην περίπτωση δε μαθητών με ΕΕΑ και πλαισίου υποστήριξης, όπως για παράδειγμα Τμήματος Ένταξης, η αξιολόγηση γίνεται με σταθμισμένες ή άτυπες διαγνωστικές δοκιμασίες.

Στρατηγική του equalizer

Εφόσον είναι γνωστή πλέον η μαθησιακή ετοιμότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, υπάρχει η δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να ρυθμίσει το equalizer των εργασιών και των διδακτικών ενεργειών κατά Tomlinson (2001, σ. 46-48). Ως παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός, μπορεί μια εργασία για το σπίτι, να ρυθμίσει τον σχεδιασμό της για κάποιον ή κάποιους μαθητές ανάμεσα στα δίπολα του περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένη-αφηρημένη, απλή-σύνθετη, βασική-μετασχηματιστική, μονοδιάστατη-πολυδιάστατη, με μικρή-μεγάλη ανεξαρτησία. Μια τέτοια εργασία στηρίζεται στη μαθησιακή ετοιμότητα και είναι διαφοροποιημένη. Η συγκεκριμένη στρατηγική υποστηρίζει τις διαβαθμισμένες εργασίες.

Διαβαθμισμένες εργασίες (tiered activities)

Οι διαβαθμισμένες εργασίες αφορούν τη διαφοροποίηση εννοιών προς κατανόηση ή δεξιοτήτων προς ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια δραστηριότητα *τυπικού επιπέδου* και σε επόμενο επίπεδο προσαρμόζει προς τα πάνω ή προς τα κάτω. Ενδέχεται δε, κάποιες δραστηριότητες να είναι ίδιες ή ελάχιστα διαφοροποιημένες.

Πίνακας 1
Παράδειγμα Διαβαθμισμένης εργασίας

Χαμηλότερο επίπεδο	Τυπικό επίπεδο	Υψηλότερο επίπεδο
Περιγράψτε το τέλος της μάχης των Θερμοπυλών.	Ποιά είναι τα αποτελέσματα της μάχης των Θερμοπυλών;	Τι θα συνέβαινε, εάν οι Έλληνες παραδίνονταν από την αρχή και δεν αντιστέκονταν ηρωικά στις Θερμοπύλες;

Μαθησιακό Προφίλ

Το *μαθησιακό προφίλ* σύμφωνα με την Tomlinson (1999) αποτελεί μία σύνοψη που εμπεριέχει στοιχεία σχετικά με το πώς ένας συγκεκριμένος μαθητής μαθαίνει. Ενδιαφέρουν, για παράδειγμα, αναπτυξιακά, νοητικά, πολιτισμικά στοιχεία. Σχετίζεται δε με τη βασική παιδαγωγική αρχή «πως το παιδί το μορφώνουμε πραγματικά, άμα στηριχτούμε στη δική του ψυχοσύσταση, που φανερώνεται καθαρά στην κλίση του» (Δελμούζος, 1971, σ. 82).

Από την άλλη, η οργανωμένη αξιολόγηση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών μοιάζει να είναι κάτι το οποίο υπεκφεύγει της εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να γνωρίσει το προφίλ των μαθητών του με άτυπο τρόπο, μέσα από τη συνδιαλλαγή, την καθημερινή τριβή, τη γνώση της τάξης και του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Ταυτόχρονα είναι εξαιρετικά ωφέλιμη η γνώση του μαθησιακού προφίλ, το οποίο καθορίζει τον τρόπο που μαθαίνει το παιδί. Θεωρείται ότι αυτή η γνώση αυξάνει την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Tomlinson, 2001). Δομημένα ερωτηματολόγια όπως του Sonbuchner (2004) δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής κυρίως για εφήβους. Συνιστάται δε, να προσαρμόζονται οι ερωτήσεις τους από τον εκπαιδευτικό, με έμφαση την κάθε τάξη ξεχωριστά και τα κυρίαρχα επίπεδα της οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης.

Από την άλλη, είναι ωφέλιμο να αποφεύγονται οι περιορισμοί των μαθητών σε συγκεκριμένους τύπους (π.χ. οπτικός, ακουστικός). Έτσι, αποφεύγεται η αυτοεκπληρούμενη προφητεία και κυρίως η παραίτηση του μαθητή μπροστά σε μια διαφορετική προσέγγιση σε σχέση με τον δικό του τύπο. Άλλωστε, όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουμε χρησιμοποιώντας πολλαπλά αισθητηριακά κανάλια. Μάλιστα, όσο ευρύτερο πεδίο μαθησιακών δραστηριοτήτων και ερεθισμάτων είναι διαθέσιμο σε κάθε διδασκαλία, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες πρόσβασης στο ΑΠΣ και επιτυχίας από κάθε μαθητή ξεχωριστά (UNESCO, 2004, σελ. 33).

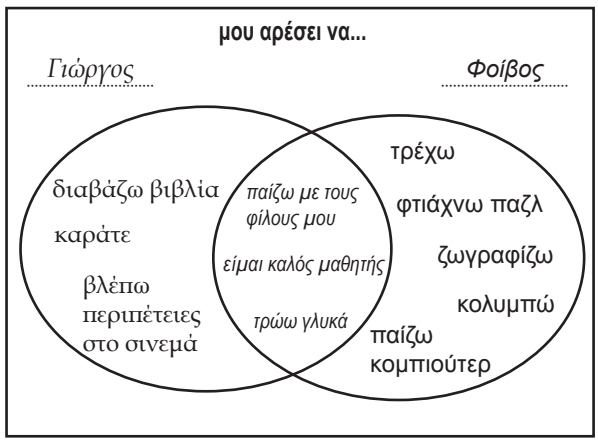
Ενδιαφέροντα

Τα *ενδιαφέροντα* του μαθητή σχετίζονται με τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, την τάση δηλαδή, να ασχοληθεί πιο συχνά και περισσότερο έντονα

με ένα θέμα, καθώς και την πρωτοβουλία που ενδεχομένως αναλαμβάνει (Tomlinson, 2001· 2005).

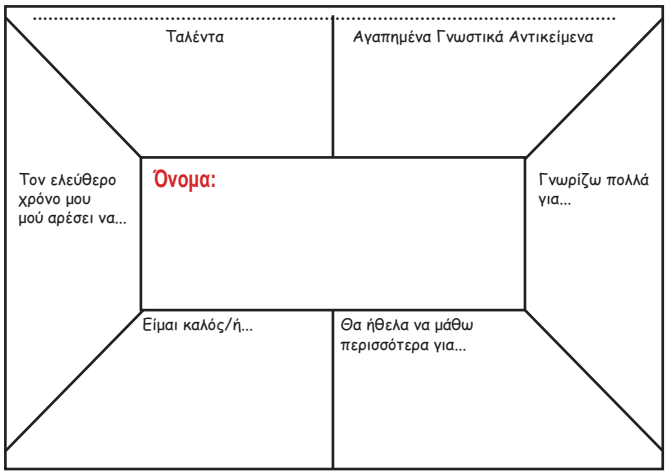
Ταυτόχρονα, όπως και στην περίπτωση του μαθησιακού προφίλ, η εκπαίδευση υπολείπεται της συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης. Η άποψη του εκπαιδευτικού για τα ενδιαφέροντα του μαθητή είναι εμπειρική και σχετίζεται με τη γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του με την πάροδο του χρόνου. Από την άλλη, η χρήση των ενδιαφερόντων προωθεί θετικά τα κίνητρα του παιδιού για εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός κερδίζει το ενδιαφέρον του παιδιού εμπνεόμενος από τα ξεχωριστά ενδιαφέροντά του και κατ' αυτόν τον τρόπο επεκτείνει την εκπαίδευσή του. Ως παράδειγμα, ένα μαθητής στην τάξη των προνηπίων με διάγνωση Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, έμαθε να διαβάζει χωρίς να λάβει συστηματική εκπαίδευση, μέσα από το έντονο ενδιαφέρον του για τις στάσεις του μετρό και των λεωφορείων. Η νηπιαγωγός επέκτεινε το ενδιαφέρον του παιδιού εμπλέκοντάς τον να παρουσιάσει στους συμμαθητές του την οργάνωση της εκδρομής τους στο μουσείο. Έτσι, το υψηλό ενδιαφέρον του παιδιού χρησιμοποιήθηκε για τη βελτίωση της κοινωνικής συνδιαλλαγής του και αλληλεπίδρασης με την ομάδα συνομηλίκων.

Ένας απλός τρόπος καταγραφής και αξιολόγησης των ενδιαφερόντων των παιδιών είναι η χρήση διαγράμματος venn, όπου ανά δύο οι μαθητές τα περιγράφουν οι ίδιοι, μόνοι τους, με λέξεις κλειδιά (Γράφημα 2) (UNESCO, 2004, σελ. 27).



Γράφημα 2. Διάγραμμα venn της καταγραφής των ενδιαφερόντων μαθητών

Στην περίπτωση εφήβων και σε ατομικό επίπεδο μπορεί να δομηθεί ερωτηματολόγιο ή γράφημα (βλ. Γράφημα 3) που να ζητά από τον μαθητή να περιγράψει τα ταλέντα, τα αγαπημένα του γνωστικά αντικείμενα, τι γνωρίζει καλά, τι θα ήθελε να μάθει περισσότερο, τι κάνει τον ελεύθερο χρόνο.



Γράφημα 3. Εργαλείο καταγραφής ενδιαφερόντων (FCPS, 2015)

Τα συγκεκριμένα εργαλεία καταγραφής ενδιαφερόντων είναι άτυπα και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και είναι ωφέλιμο, να κατασκευάσει ο ίδιος δικά του, ταιριαστά με την ομάδα μαθητών του.

Διαφοροποίηση του ΑΠΣ

Στο ερώτημα τι θα ήταν εφικτό και ωφέλιμο να διαφοροποιηθεί, η Tomlinson συστηματικά απαντά ο,τιδήποτε αφορά στο ΑΠΣ (1995˙ 2000˙ 2001˙ 2003˙ 2005). Δηλαδή, υπάρχει η δυνατότητα να προσαρμοστεί στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, το περιεχόμενο της μάθησης, η διαδικασία, το προϊόν, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον.

Μαθησιακό περιβάλλον

Το μαθησιακό περιβάλλον αφορά το έμψυχο και τα υλικά μέσα. Σχετικά με τα τελευταία, αυτά ως παράδειγμα αφορούν τα εποπτικά μέσα, τη γεω-

γραφία του σχολείου και της τάξης, π.χ. διάταξη των θρανίων, θέση πίνακα, ύπαρξη υπολογιστή στον χώρο, καθώς και τη δυνατότητα προσβασιμότητας του χώρου και του υλικού της μάθησης από όλους. Με σκοπό δε τη διερευνητική μάθηση, υιοθετείται μια διδακτική ατμόσφαιρα τάξης που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τον πειραματισμό και την ποικιλία. Εμπεριέχει ίσως πλήθος ερεθισμάτων συμβατών και χρήσιμων για κάθε μαθητή. Αποφεύγεται ταυτόχρονα η υπερβολή, με κυρίαρχο σκοπό την ελκυστικότητα του χώρου και τη χρηστικότητά του. Η τάξη διαθέτει χάρτες, πίνακες, αναρτήσεις (π.χ. κανόνων τάξης και εργασιών μαθητών), γραφικούς οργανωτές (π.χ. κανόνες ορθογραφίας).

Ταυτόχρονα, γίνεται πρόβλεψη για κάθε μαθητή με ΕΕΑ στο επίπεδο της πρόσβασης, όπως για παράδειγμα ράμπες και ασανσέρ για μαθητές με κινητική αναπηρία. Δημιουργούνται σταθμοί εργασίας, γωνιά ανάγνωσης, χαλάρωσης ή Η/Υ, όπου όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βρεθούν και να ασχοληθούν δημιουργικά.

Το έμψυχο περιβάλλον ενδεικτικά εμπεριέχει τον/τους εκπαιδευτικούς, το είδος συνεργασίας, τις σχέσεις ανάμεσα στην ομάδα της τάξης, τη συμμετοχή των μαθητών. Ένα μέρος αυτού αφορά τη σχεσιοδυναμική των μαθητών της τάξης, η οποία αποτυπώνεται σχετικά εύκολα και αξιόπιστα μέσα από κοινωνιογράμματα τάξης.

Μια κυρίαρχη στρατηγική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι *η ευέλικτη ομαδοποίηση*. Αυτή, ξεπερνά τις διδακτικές διαδικασίες της ομαδοσυνεργατικής και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό και την τάξη να κινηθούν ευέλικτα. Έτσι, η διδασκαλία έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί με μια ποικιλία διάταξης από το σύνολο της τάξης σε ομάδες, σε δυάδες ή και εξατομικευμένα· και με ποικιλία σύνθεσης μαθητών, με παρόμοια ή διαφορετική ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ. Συνεπώς, υποσημειώνεται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία αποτελεί ένα μικρό υποσύνολο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

Η ευέλικτη ομαδοποίηση δεν δημιουργεί μόνιμες ομάδες, αλλά αφορά μια διδακτική ώρα, μια σχολική ημέρα, εβδομάδα ή περισσότερο. Αφορά επιπλέον ένα συγκεκριμένο μάθημα ή κάποιες δεξιότητες ή εκμάθηση αλγορίθμου ή μια ενότητα ή μια βασική έννοια. Η ευέλικτη ομαδοποίηση στηρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με το σύνολο της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ.

Με βάση αυτή την αξιολόγηση, οι μαθητές κατανέμονται ανάλογα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με εστίαση στην επανάληψη της διδασκαλίας ενός νέου αντικειμένου, την εξάσκηση σε μια δεξιότητα και τον εμπλουτισμό.

Περιεχόμενο της μάθησης

Το περιεχόμενο της μάθησης αναφέρεται στο τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση σε αυτό (Tomlinson, 2000· 2001· 2005). Ξεκινά από τη βασική αρχή ότι συχνά σε μια διδασκαλία κάποιοι μαθητές δεν γνωρίζουν το γνωστικό αντικείμενο, κάποιοι το γνωρίζουν λίγο και κάποιοι άλλοι το έχουν ήδη κατεκτημένο. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός, στηριζόμενος στις βασικές ταξινομήσεις εκπαιδευτικών στόχων κατά Bloom (Bloom & Krathwohl, 1984) και Unesco (1996), προσαρμόζει τη διδασκαλία θέτοντας επιμέρους στόχους ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως προς το σύνολο ίσως της μαθησιακής διαδικασίας.

Με σκοπό δε, την πρόσβαση στη δηλωτική γνώση και στο κείμενο, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα χρησιμοποιεί ως στρατηγικές την καταγραφή σημειώσεων, εννοιολογικούς χάρτες, χρήση λέξεων κλειδιών πριν τη διδασκαλία, κείμενα προσαρμοσμένα σε διαφορετικές αναγνωστικές δυσκολίες, συνθέτη ομιλίας, ηχητικό κείμενο, βιντεοσκοπημένο υλικό. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επιπλέον να προσαρμόσει το περιεχόμενο σε σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχοντας παραδείγματα και γενικεύσεις που σχετίζονται με αυτά, καθώς και ποικιλία μαθησιακού υλικού με δυνατότητες επιλογής. Τέλος, έχει τη δυνατότητα, στηριζόμενος στο μαθησιακό προφίλ, να προσαρμόσει τη διδασκαλία στο επίπεδο του περιεχομένου εμπλουτίζοντάς την με τέχνη, παρέχοντας ποικιλία ερεθισμάτων, οπτικών, ακουστικών, κιναισθητικών.

Διαδικασία της μάθησης

Η διαδικασία της μάθησης αναφέρεται στις παιδαγωγικές και διδακτικές ενέργειες που παρέχονται στους μαθητές με σκοπό την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2000· 2001· 2005).

Στη βάση της μαθησιακής ετοιμότητας, ενδεικτικά, χρησιμοποιούνται στρατηγικές διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων, χρήση ποικίλου υλικού,

ευέλικτη ομαδοποίηση, ποικίλοι τρόποι αξιολόγησης, προσαρμογή του ρυθμού διδασκαλίας σε αυτόν των/του μαθητών. Στο επίπεδο των ενδιαφερόντων, η διδασκαλία σχεδιάζεται με βάση την αξιοποίηση πολλαπλών ενδιαφερόντων. Τέλος, σχετικά με το μαθησιακό προφίλ ενδείκνυται η χρήση πολυαισθητηριακών τρόπων απόδοσης του γνωστικού αντικειμένου μάθησης.

Προϊόν μάθησης

Το προϊόν μάθησης αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επιδεικνύουν την απόκτηση των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Tomlinson, 2000· 2001· 2005).

Με εστίαση το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητας, ενδεικτικά, γίνονται προσαρμογές στη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή και χρήση διαβαθμισμένων δοκιμασιών. Επιτρέπεται στον μαθητή η χρήση ειδικών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και δίνεται η δυνατότητα επιλογής οπτικού, ακουστικού ή κιναισθητικού προϊόντος με βάση το μαθησιακό προφίλ. Έτσι, ενδεχομένως να παρέχεται η δυνατότητα αξιολόγησης με προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, με χρήση υπολογιστή, με κλειστές-ανοιχτές ερωτήσεις.

Αρχική προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εξαιρετικά αγχωμένοι μπροστά στην ανάγκη εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Απαιτείται μάλλον καλή προετοιμασία και διαρκής υποστήριξη. Για αυτόν τον λόγο, προτείνεται στο ξεκίνημα της εφαρμογής ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει, ενδεχομένως, τις εξής ενέργειες:

1. Αξιολόγηση των μαθητών της τάξης στα επίπεδα της μαθησιακής ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ.
2. Προετοιμασία με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εστίαση στην τάξη που διδάσκει, των διδακτικών στρατηγικών που θα εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία, με ιδιαίτερη έμφαση και συγκεκριμενοποίηση των τρόπων αξιολόγησης.
3. Επιλογή της διδακτικής ενότητας που θα ξεκινήσει την εφαρμογή.

4. Προσδιορισμός των στόχων της διδασκαλίας στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα με βάση το ΑΠΣ και τις ταξινομίες διδακτικών στόχων.
5. Σχεδιασμός μίας μόνο δραστηριότητας. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός με μία δραστηριότητα, με σκοπό την επιτυχία και θετική ενίσχυση από αυτήν, καθώς και το χτίσιμο εμπειρίας σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
6. Εφαρμογή της δραστηριότητας.
7. Αξιολόγηση και αναστοχασμός.
8. Επιστροφή στην 3η ενέργεια και διορθωτικές κινήσεις.

Από την παραπάνω σειρά, γίνεται κατανοητό ότι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία είναι μια αέναη διαδικασία, η οποία εστιάζει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα όμως από το σύνολο των συνομηλίκων.

Ερευνητικό παράδειγμα διαφοροποίησης περιεχομένου

Συχνά, στην περίπτωση μαθητή με ΕΕΑ που φοιτεί στην τυπική εκπαίδευση, υπάρχει η ανάγκη χρήσης διαφορετικού μαθησιακού υλικού, διαφορετικού βιβλίου. Από την άλλη, τα βιβλία είναι έντυπα ή σε ηλεκτρονική μορφή μη διαχειρίσιμη, με αποτέλεσμα τη μεγάλη δυσκολία προσαρμογών.

Όμως, τα βιβλία των αμβλυώπων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σήμερα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, είναι τα σχολικά εγχειρίδια σε ηλεκτρονική, διαχειρίσιμη μορφή αυτή τη φορά, δηλαδή, σε αρχεία word (MS Office) με μεγαλογράμματη γραμματοσειρά (Arial 28) που έχει τη δυνατότητα απόλυτης προσαρμογής.

Με βάση το ανωτέρω προσαρμόσιμο υλικό, το σχολικό έτος 2009-2010 σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας (Μουταβελής, 2011· Μουταβελής & Μπούρχας, 2011). Συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί και οι 43 μαθητές τους με ΕΕΑ, οι οποίοι φοιτούσαν στην γενική τάξη σχολείων της Επικράτειας.

Κάθε εκπαιδευτικός, αφού αξιολόγησε τον μαθητή του, συμβουλευόταν το ΑΠΣ της Ιστορίας, το οποίο μέσα από το «Βιβλίο του Δασκάλου» καθορίζει τους στόχους της ενότητας, και στη συνέχεια σχεδίαζε τη διαφο-

ροποίηση του διδακτικού κειμένου. Δηλαδή, διευκρίνιζε το είδος των διαφοροποιήσεων για τον μαθητή του με ΕΕΑ, και ανάλογα με το δυναμικό αυτού, επεξεργαζόταν, προσάρμοζε το κείμενο σε επίπεδο λεξιλογίου, σύνταξης, εμφάνισης, εμπλουτίζοντας το παράλληλα, με χρήση εναλλακτικών στρατηγικών.

Στη συνέχεια ζητήθηκαν από κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό είκοσι διδασκαλίες κατ' ελάχιστο στη χρονική περίοδο περίπου τριών μηνών. Κάθε διδασκαλία αξιολογούνταν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικό, δε, ότι οι εκπαιδευτικοί επέκτειναν τη μέθοδο, χρησιμοποιώντας πλήθος στρατηγικών, όπως εννοιολογικό χάρτη, χρήση ιστορικής γραμμής, συνθέτης ομιλίας, χρήση λογισμικών. Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν την τιμή «πολύ αποτελεσματική» μέθοδος.

Επίλογος

Η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα διέρχεται μία εξαιρετικά δυναμική χρονική περίοδο με δύο προς απάντηση, κρίσιμες ιστορικές προκλήσεις: Την ωφέλιμη χρήση των ΤΠΕ και την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην τυπική εκπαίδευση. Πραγματικά, η χρήση των ΤΠΕ έχει αλλάξει την καθημερινότητα των ανθρώπων υπερπολλαπλασιάζοντας τη διαθεσιμότητα πληροφοριών. Σε αυτή τη χρονική στιγμή, όπου οι μαθητές βρίσκονται εκτεθειμένοι σε υπερβολική πληθώρα έντονων ερεθισμάτων, η παραδοσιακή διδασκαλία, ο πίνακας και η μονοσήμαντη διδασκαλία μοιάζουν απαρχαιωμένα, ανίσχυρα να κρατήσουν το ενδιαφέρον και συνεπώς να προσφέρουν αποτελεσματική εκπαίδευση (Robinson, 2011). Η σύγκλιση αρχικά και το πέρασμα στη συνέχεια από το γραπτό κείμενο που στηρίζει την εκπαίδευση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, μοιάζει αναπόφευκτη και η εκπαιδευτική κοινότητα δυσχεραίνεται να το υποστηρίξει αποτελεσματικά, την παρούσα στιγμή.

Επιπλέον, η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στην γενική εκπαίδευση αποτελεί σπουδαία πανανθρώπινη κατάκτηση μόλις των τελευταίων δεκαετιών, δεδομένου ότι εκτός εξαιρέσεων, η κοινωνία γενικότερα και η εκπαίδευση ειδικότερα, ιστορικά, λειτουργούσαν αποκλείοντας, στερώντας

με συστηματικό τρόπο την αναπηρία από το σύνολο των αγαθών τους. Ταυτόχρονα, και σε παγκόσμιο επίπεδο, οι πόροι που απαιτούνται για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών δεν αποδίδονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έλλειψη δομών και υπηρεσιών, καθώς και η υποστελέχωσή τους, αποτελούν πλέον εγγενές, μόνιμο ζήτημα. Επιπλέον, η ανάγκη της διαχείρισης των ζητημάτων της ένταξης απαιτεί μάλλον προσαρμογή στην οργάνωση της εκπαίδευσης στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου, των διοικητικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Η έλλειψη των ανωτέρω περιορίζει το ανθρωπιστικό όραμα της, χωρίς αρνητικές διακρίσεις, ένταξης όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Από την άλλη, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα δίνουν τη δυνατότητα βελτίωσης της τεχνογνωσίας σε ζητήματα ένταξης των μαθητών με ΕΕΑ στην τυπική τάξη. Συνάμα, η εμπειρία σε στρατηγικές παραγωγής και χρήσης διδακτικού ηλεκτρονικού υλικού, θα μπορούσε στο άμεσο μέλλον να στηρίξει με αποτελεσματικότητα τη χρήση του ηλεκτρονικού και ομιλούντος βιβλίου. Τότε, που τα σχολικά εγχειρίδια ή καλύτερα το διδακτικό υλικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν θα είναι ένα ή δύο αλλά ποικίλα. Και ταυτόχρονα, δεν θα αποτελούν διδακτικό μονισμό, αλλά ο εκπαιδευτικός θα διαθέτει τη τεχνογνωσία και θα μπορεί να χρησιμοποιεί πρόσθετες πηγές προκειμένου να διαμορφώσει τη διδασκαλία και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της προσέγγισής του. Τότε, τα σχολικά εγχειρίδια, θα υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή χωρίς απαραίτητα να τυπώνονται όλα, για όλους τους μαθητές, όλων των τάξεων της χώρας, άσχετα από τις διαφορές τους και το δυναμικό τους. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να ακολουθεί τα βήματα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας κάνοντας χρήση των στρατηγικών που τη στηρίζουν (Μουταβελής, 2011).

Οι ωφέλειες της χρήσης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι πολλαπλές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, αφού αυξάνονται έτσι οι δυνατότητες επιτυχημένης ένταξης. Κατά αυτόν τον τρόπο δομείται μια μελλοντική κοινωνία εμπλουτισμένη με την αναπηρία, στηριγμένη στην ανεκτικότητα, στην αποδοχή.

Σκοπός τώρα είναι το ένα σχολείο για όλους και μια εκπαίδευση για τον καθένα ξεχωριστά.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* London: Routledge.

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Bloom, B. & Krathwohl, D. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*, *Handbook 1: Cognitive Domain.* Boston, Mass: Addison-Wesley.

Bos, C. S., Vaughn, S. (2002). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: MacMillan.

Esposito, B. G. & Peach,W. J. (1983). Changing attitudes of preschool children toward handicapped persons. *Exceptional Children, 49,* 361-363.

FCPS, (2015). Interest inventories. Ανακτήθηκε 20/1/2015, από http://education.fcps.org/gtdiff/Interest.

Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A multidimensional approach to learning in mathematics and sciences*. Nicosia, 107-122.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice.* New York: Basic Books.

Hall, T., Strangman, N. & Meyer, A. (2003). Differentiated Instruction and Implications for UDL Implementation. Effective Classroom Practices Report. National Center on Accessing the General Curriculum (NCAC).

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's Sociocultural Theory and Contributions to the Development of Constructivist Curricula. *Education,* 117.

Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice,44*, 226-33.

Nelson, G. (2001). Choosing content that's worth knowing. *Educational Leadership*, 59, 12-16.

Overton, T. (1996). *Assessment in Special Education: An Applied Approach* (2nd ed.). NJ: Merrill.

Polloway, E. A., Patton, J. R. & Serna, L. (2007). Strategies For Teaching Learners With Special Needs (9th Edition) Prentice Hall.

Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds – Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.

Sonbuchner, G. M. (1991). *Help yourself: How to take advantage of your learning styles.* Syracuse, NY: New Readers Press. Ανακτήθηκε 22/6/2016 από http://hjohnson4gt6.pbworks.com/w/file/fetch/28343311/Learning Styles Inventory.doc.

Tomlinson C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Tomlinson C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson C. A., Brimijoin, K. & Narvaez, L. (2008). *The differentiating school: making revolutionary changes in teaching and learning.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 77-114.

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice, 44(3), 262-269.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., & Reynolds, T. (2004). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27* (2-3), 119-145.

Tomlinson, C.A. (2000) Differentiated instruction: Can it work? *The Education Digest. 65*(5) 25-31.

Tomlinson, C.A. (2003). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: *Strategies and tools for responsive teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO, (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: Author.

UNESCO, (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: Author.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Waterman, S. S. (2013). *The Democratic Differentiated Classroom.* New York: Routledge.

Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία.* Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή κίνηση νέων.

Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες.* Τόμος Γ΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β΄, 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μουταβελής, Α. Γ, & Μπούρχας Γ. (2011). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία με τη χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Ι. Κοσμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Δ',* Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μουταβελής, Α. Γ. (2011). *Πανελλήνιο Ερευνητικό Πρόγραμμα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην κοινή τάξη.* Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τόμος Γ',* Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μουταβελής, Α. Γ., Μπούρχας, Γ. & Παναγιωτάκου, Στ. (2015). Παραγωγή και Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού στα πλαίσια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε μαθητές με Εγκεφαλική Παράλυση. Στο Π. Ορφανός (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση, 11-14 Απριλίου 2013* (τ. Δ΄ σσ. 39-52). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης

Θεοδώρα-Ντορέττα Αστέρη

Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

tasteri@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιτυχής μαθησιακή ένταξη ενός σημαντικά εμποδιζόμενου μαθητή επιτυγχάνεται όταν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα το «γεφύρωμα» του ατομικού προφίλ του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον. Ένα αποτελεσματικό Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) απορρέει από τη διαλεκτική σχέση του ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ του μαθητή με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, την κουλτούρα και το ύφος διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός του είναι μια συλλογική-διεπιστημονική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που θα το εφαρμόσουν. Κάθε πεδίο προγραμματισμού του ΕΕΠ προϋποθέτει συγκεκριμένες διαδικασίες: χωρίς αυτές δεν είναι βέβαιη η υλοποίηση του σχεδίου. Για ένα αποτελεσματικό ΕΕΠ συμφωνούνται ρητά οι δείκτες επιτυχίας, χτίζονται σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας, καλλιεργείται συστηματικά η ικανότητα για ανάλυσης του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται πρωτοβουλίες συμπληρωματικότητας ρόλων και καθηκόντων. Το ΕΕΠ «χτίζεται» πάνω στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, μέσα στη συνθετότητα της τάξης και βάσει της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών που το σχεδιάζουν. Για τούτο δεν εκδίδονται έτοιμα ΕΕΠ και αν είχαν εκδοθεί δεν θα είχαν καμία ελπίδα. Όπως επισημαίνουν όλες οι έρευνες, μόνη ελπίδα για την ποιοτική μαθησιακή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία Διαφοροποίησης-Εξατομίκευσης. Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ ενός μόνο μαθητή προσφέρει μια μοναδική εμπειρία κατάρτισης στη μεθοδολογία αυτή.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Εκπαιδευτικός Προγραμματισμός, Έρευνα Δράσης, Συνδιδασκαλία, Συνεκπαίδευση, Διαφοροποιημένη Διδακτική Προσέγγιση, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική, Ανάλυση Έργου*

Εισαγωγή

Ο όρος ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΕΠ) εμφανίζεται συχνά στη νομολογία της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως σε άρθρα και σημεία που τον καθιστούν ανεφάρμοστο και ουτοπικό. Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπεται ΕΕΠ για (α) κάθε μαθητή που αξιολογείται από το ΚΕΔΔΥ, αρ. 6), (β) για κάθε μαθητή που πρόκειται να αποφοιτήσει από Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας και για κάθε μαθητή του ΕΕΕΕΚ, (δ) για κάποιους μαθητές που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Καμία αναφορά για τους πολλούς μαθητές που πασχίζουν μόνοι σε πραγματικά πλαίσια ένταξης χάρη στους ικανούς εκπαιδευτικούς τους. Προβλέπεται, επίσης, στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης (ΦΕΚ 449/3-4-2007) συνεργασία τους με το ΚΕΔΔΥ για το ΕΕΠ και δεν προβλέπεται στο καθηκοντολόγιο κανενός άλλου κρίσιμου για τη συνεργασία εκπαιδευτικού.

Σε αυτό το άρθρο, μαζί με την τεχνολογία κτισίματος του ΕΕΠ, φιλοδοξούμε να υπερασπιστούμε τη γνήσια αξία του, όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Εκ των ων ουκ άνευ η αξία του για την κατάκτηση ποιοτικού επιπέδου συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σημασία του ΕΕΠ

Σημαίνουσες για την εκπαιδευτική πολιτική του ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ έννοιες, όπως η εκπαιδευτική και σχολική ένταξη, η ενσωμάτωση, η έννοια του Καθολικού Σχεδιασμού που εισάγει το ΙΕΠ και κυρίως η έννοια της συνεκπαίδευσης που εκπροσωπεί την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική από το 2010 τουλάχιστον μπορούν να κατέβουν από το σύννεφο των ιδεολογικών αντιπαραθέσεων στο πεδίο της καθημερινής πρακτικής μέσω του ΕΕΠ.

Η μαθησιακή ένταξη ενός σημαντικά εμποδιζόμενου μαθητή επιτυγχάνεται, όταν έχει σχεδιαστεί με γνώμονα το «γεφύρωμα» του ατομικού προφίλ του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον και αυτό που, ορμώμενοι από όρους ψευδοεπιστήμης, συχνά ορίζουμε ως αναλυτικό πρόγραμμα για τον μέσο μαθητή.

Η επιτυχής εφαρμογή του ΕΕΠ προϋποθέτει συνεργατικές πρακτικές και, κάποιες στιγμές ή για κάποιες περιπτώσεις συν-διδασκαλία.

Έχει πλέον ερευνητικά αποδειχτεί ότι η συνεργατική πρακτική *αποσαφηνίζει ζητήματα διαχειριστικής ικανότητας του συστήματος καθώς … εξαρτάται από τη συνεργασία και αλληλεπίδραση του δασκάλου του Τ.Ε. και του δασκάλου της κοινής τάξης* (Polychronopoulou, 1985:39).

Καταγράφουμε τρία από τα ζητήματα διαχειριστικής ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος στην πατρίδα μας που εμποδίζουν συστηματικά την υλοποίηση διαφοροποιημένων-εξατομικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων:

Α) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι επαρκώς διαβαθμισμένο και οι εκπαιδευτικοί δεν το γνωρίζουν, καθώς κύριος οδηγός τους είναι ένα σχολικό εγχειρίδιο σχεδιασμένο από «εξωσχολικούς» παράγοντες.

Β) Δεν προβλέπονται συνεργατικές πρακτικές στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στο σχολικό πρόγραμμα. Οι υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπου παρέχονται, υλοποιούνται κυρίως σε ξεχωριστό χώρο, «κατάλληλα διαμορφωμένο» ανεξαρτήτως μαθησιακών και εκπαιδευτικών αναγκών και χωρίς εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Δεν προβλέπεται συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης ακόμη και κατά την υλοποίηση προγράμματος Παράλληλης Στήριξης.

Γ) Οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαντλούνται στη συνύπαρξη στη σχολική ένταξη. Δεν προβλέπονται τα βήματα της μαθησιακής ενσωμάτωσης ή της ενσωμάτωσης κάποιου ιδιαίτερου μαθησιακού στυλ στην κυρίως διδασκαλία.

Καθίσταται σαφές ότι το θεσμικό πλαίσιο και το έθος της σχολικής πρακτικής δεν πλαισιώνει επαρκώς την υλοποίηση προγραμμάτων ΕΕΠ. Πόσο μάλλον αν σκεφτούμε ότι ένα αποτελεσματικό ΕΕΠ απορρέει από τη διαλεκτική σχέση του ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ του μαθητή με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, τη δυναμική της ομάδας των συμμαθητών, την κουλτούρα και το ύφος διδασκαλίας που διαμορφώνει ο υπεύθυνος του μαθήματος, ο πολυεπίπεδος σχεδιασμός της εβδομαδιαίας σχολικής εργασίας, μέσα και έξω από την τάξη. Ο σχεδιασμός του, συνεπώς, είναι μια συλλογική-διεπιστημονική αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που γνωρίζουν καλά το μαθησιακό στυλ του ατόμου-μαθητή, με αυτούς που γνωρίζουν

καλά τους διδακτικούς στόχους και τη μεθοδολογία της σχολικής τάξης· δεν είναι μια άσκηση επί χάρτου αυτών που αξιολόγησαν διαγνωστικά το παιδί, π.χ. στο ΚΕΔΔΥ.

Το ΕΕΠ, διαφαίνεται ήδη, είναι ένα εργαλείο μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Καθιστά την παιδαγωγική και διδακτική επιστήμη τη δεξαμενή αναστοχασμού και επισκόπησης των θεραπευτικών μοντέλων παρέμβασης των επιστημών της ψυχολογίας και της νευρολογίας, αναπτύσσει μια «ανώτερη μορφή ορθολογικότητας του παιδαγωγικού πράττειν».

Για να επιτευχθεί ποιοτική και αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση μέσω του ΕΕΠ, «το μοντέλο της διεπιστημονικής συνεργασίας θα πρέπει να αντικατασταθεί με αυτό που θα ονομάζαμε 'αναστοχαστική έρευνα', μια μορφή συνεχούς και συνεκτικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται άμεσα με τον μαθητή και με την οποία αποκτούν, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί που πειραματίστηκαν σε αυτή, πολύ καλύτερη επίγνωση και εστίαση» (Ainscow, 1994:37 & σ.128).

«Η συνεκπαίδευση ως κίνημα αναστοχασμού με κατεύθυνση από κάτω προς τα πάνω (BOTTOM UP) χρειάζεται να συνδυαστεί με τη φιλοσοφία της διαλογικότητας» (Bolz & Bladini, 2002: 63). Οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζονται να γνωρίζουν πώς να διευκολύνουν αυτόν τον διάλογο με τους συναδέλφους τους και να καθίστανται οι συζητητές σε μια παιδαγωγική σύσκεψη.

Το ΕΕΠ θα πρέπει να θεωρείται μια «συλλογική αποστολή που έχει ανάγκη από θεσμικές διευκολύνσεις της επικοινωνίας, της ομαδικής-συνεργατικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και, φυσικά, ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη» (European Agency, 2012). Ιδιαιτέρως, «οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζονται υποστήριξη για να καλλιεργήσουν συνεργατικές δεξιότητες και τη στρατηγική προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην ένταξη των εμποδιζόμενων μαθητών (European Agency, 2005).

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του ΕΕΠ προκαλεί συστημικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που φτάνουν μέχρι το έθος και το ήθος των επαγγελματιών της.

Η λειτουργικότητα του ΕΕΠ

Εφόσον ο ρυθμός, το στυλ, η γλώσσα και οι συνθήκες μάθησης δεν μπορούν να είναι ομοιόμορφες για όλους, ούτε η ομοιόμορφη για όλους διδασκαλία είναι ισότιμο καθεστώς για την πρόοδο κάθε ατόμου. Για να αναπτύξουμε, όμως, ποικιλία προσεγγίσεων χρειαζόμαστε τον προγραμματισμό.

Το ΕΕΠ επιτρέπει να καλλιεργηθεί η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αυτή που ενσωμάτωνει τις περιθωριοποιημένες ή αποκλεισμένες από την ομοιόμορφη διδασκαλία ομάδες σε όλο το φάσμα δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής.

Το ΕΕΠ λειτουργεί ως εργαλείο ποιοτικής μάθησης και αναβαθμισμένου επαγγελματικού προφίλ δασκάλου διότι αίρει στην πράξη τις πρακτικές που ευνοούν:

- τον στιγματισμό –ετικετάρισμα (labeling)– των μαθητών που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, με την έννοια του ιδιόρρυθμου και περιθωριακού (Keefe, 1996).
- τη θεώρηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως περιθωριακής διαδικασίας παρέμβασης, ως κάποιας εξωσχολικής-ειδικής αγωγής (Clark, Dyson, Millward, 1998. Ainscow, Booth et al,1998).

και στη θέση τους αναδύει:

- την εναλλακτικότητα και διαφοροποίηση στη διδασκαλία
- τη συνεργατική μάθηση
- τη συνεργατική διδασκαλία και τον αμοιβαίο παιδαγωγικό σχεδιασμό
- τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού (Len Barton, 2000. Fucks & Fucks, 2002)

ΕΕΠ και ένταξη - συνεκπαίδευση

Το ΕΕΠ, επομένως, είναι μια ανάλυση έργου. Το έργο είναι η μαθησιακή διαδικασία. Προϋποθέτει καλή γνώση του ατομικού προφίλ του μαθητή (ύφος ή στυλ μάθησης, συγκρότηση της προσωπικότητάς του, κοινωνικό και σχολικό, ιστορικό, ψυχολογικό-γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ)

και άριστη γνώση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της τάξης στην οποία ανήκει ο μαθητής, συμπεριλαμβανομένης της επικρατούσας στο σχολείο κουλτούρας.

Σκοπός του ΕΕΠ είναι να γεφυρώσουμε τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μαθητή ή ενός στυλ μάθησης με το περιβάλλον μάθησης της τάξης ή τους τριμερείς πάντα στόχους του προγράμματος. Η γεφύρωση αυτή προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα μπορούσε, ως έναν επαρκή για την δική του πρόοδο βαθμό, να παρακολουθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του «με την κατάλληλη υποστήριξη», όπως αναφέρει και η σχετική παράγραφος του νόμου. Επιπλέον προϋποθέτει ότι το μαθησιακό περιβάλλον είναι προσβάσιμο σε όλους ή, συστημικώς άλλως, ο τρόπος που ξεδιπλώνεται η γνώση διαθέτει την αναγκαία και ικανή συνθήκη της περιπλοκότητας και αφορά όλους, μηδενός αποκλειομένου.

Το ΕΕΠ εξασφαλίζει τη μαθησιακή ενσωμάτωση πέραν της εκπαιδευτικής ένταξης. Δηλαδή εξασφαλίζει ότι η τοποχρονική συνύπαρξη σημαντικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη στηρίζεται είτε στη συνδιδασκαλία είτε στην συνεκπαίδευση: στη συν-λειτουργία διαφορετικών τρόπων είτε μάθησης είτε διδασκαλίας. Το ΕΕΠ είναι η επισφράγιση της μαθησιακής ενσωμάτωσης, όπως φαίνεται και στην παρακάτω διαφάνεια.

Παράγοντες μαθησιακής ενσωμάτωσης

- οι διαδικασίες που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους μαθητές
- οι δυνατότητες που δίνονται από τη διδακτική μεθοδολογία στον μαθητή να διαμορφώσει το προσωπικό νόημα για τη διδασκόμενη γνώση
- οι ευκαιρίες που δίνονται στον μαθητή να αναστοχαστεί πάνω στον τρόπο που μαθαίνει και ο διδακτικός σχεδιασμός για όλους τους μαθητές ως σύνολο.

(Ainscow, 1994: 31˙ Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000)

Το μεγαλύτερο εμπόδιο σε ένα καλό διδακτικό σχέδιο είναι ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ύλη είναι ογκώδης και ο χρόνος που αφιερώνεται στις έννοιες και τις δεξιότητες που εγείρει το κάθε κεφάλαιο ενός μαθήματος είναι ελάχιστος και ανεπαρκής. Αν η

υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής απαιτεί συστηματική διαφοροποίηση της μεθοδολογίας και καθημερινό προγραμματισμό-σχεδιασμό του υλικού και των δραστηριοτήτων, τότε το ΕΕΠ πραγματοποιείται σε πλαίσιο συνδιδασκαλίας. Η συνδιδασκαλία σχεδιάζεται και υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή/και τον υπεύθυνο του μαθήματος και τον ειδικό παιδαγωγό. Τέτοια εφαρμογή είναι και ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης ή του σκιώδους εκπαιδευτικού (shadow teacher).

Οι περισσότεροι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και στη συμπεριφορά βρίσκονται στη συνήθη σχολική τάξη και δεν έχουν παραπεμφθεί για διάγνωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις η διάγνωση μπορεί ή και πρέπει να αποφευχθεί καθώς οι δυσκολίες σταδιακά αίρονται διότι ο μαθητής δέχεται την κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό συμβαίνει, όταν η κουλτούρα της σχολικής τάξης, όπως αυτή ορίζεται από τον υπεύθυνο του μαθήματος και της τάξης και η οργάνωση του μαθήματος έχουν τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας και της διαφοροποιημένης προσέγγισης που χρειάζεται κάποιος σε κάποια φάση της ζωής του. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι η κατάλληλη στιγμή για να παραπέμψει για διαγνωστική αξιολόγηση και περαιτέρω εξειδίκευση-εξατομίκευση στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή του, είναι όταν οι διαφοροποιήσεις που εισάγει στη διδακτική του μεθοδολογία δεν αποδίδουν καρπούς. Άρα, το ΕΕΠ έρχεται να βελτιώσει τη συνθήκη της σχολικής ένταξης αφού έχει δοκιμαστεί ένα βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης. Προϋπόθεση για την ποιοτική εκπαίδευση και πραγματική ενταξιακή εκπαίδευση-συνεκπαίδευση είναι η σημαντική παρατήρηση ότι η απόφαση για το πού, τι και πότε του ΕΕΠ είναι παιδαγωγική απόφαση και λαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό. Το ΕΕΠ που δρομολογήθηκε, αν όχι και συνδιαμορφώθηκε, από τον υπεύθυνο της τάξης ή του μαθήματος σε πλαίσιο διαφοροποιημένης προσέγγισης είναι η εγγύηση ότι θα έχουμε αληθινή μαθησιακή ένταξη. Αντιθέτως το ΕΕΠ που επιβάλλεται από «εξωτερική ομάδα» εκπαιδευτικών, π.χ. του ΚΕΔΔΥ, σε ένα πλαίσιο που αγνοεί τις πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για διαφοροποιημένα μαθησιακά στυλ, δεν μπορεί να εγγυηθεί πραγματική συνεκπαίδευση.

Κριτήρια ένταξης - συνεκπαίδευσης (Γενά, 2004)

Όσον αφορά στον ορισμό και στους σκοπούς της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες διαταραχές, υπάρχουν ποικίλες απόψεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000), θα υιοθετήσουμε, όμως για τους σκοπούς του παρόντος κεφαλαίου, τα κριτήρια που θέτει η King-Sears (1997) περιγράφοντας τι αποτελεί και τι δεν αποτελεί ένταξη (inclusion). Για ένα μαθητή με ήπια διαταραχή, ένταξη σημαίνει: (α) να είναι εγγεγραμμένος στο σχολείο που φοιτούν τα αδέλφια του και τα παιδιά της γειτονιάς του, (β) να φοιτά στη γενική τάξη με τους συνομήλικούς του, (γ) να ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και (δ) να του παρέχεται από το σχολείο η στήριξη που χρειάζεται. Ωστόσο, ένταξη δεν σημαίνει ότι: (α) φοιτά και παρακολουθεί μαθήματα αποκλειστικά στη γενική τάξη, (β) χάνει τη δυνατότητα παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας που μπορεί να προσφέρεται σε ολιγάριθμες ομάδες μαθητών, (γ) παρακολουθεί τη γενική τάξη με αποκλειστικό στόχο την κατάκτηση βασικών διδακτικών στόχων. Εν ολίγοις, η King-Sears υποστηρίζει ότι, «Οι καλύτερες πρακτικές και μέθοδοι για την τάξη της συνεκπαίδευσης είναι αυτές που έχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα στη συναισθηματική, ψυχοκινητική, γνωστική και μαθησιακή ανάπτυξη τόσο των παιδιών με, όσο και αυτών χωρίς διαταραχές, με την προϋπόθεση ότι, κατά το πλείστον, αν όχι εξ ολοκλήρου, εκπαιδεύονται από κοινού υπό συνθήκες διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας» (σ. 2). Όπως γνωρίζουμε από προγενέστερες έρευνες, η πρόοδος των μαθητών με ήπιες διαταραχές καθορίζεται από την ποιότητα των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης και όχι από την παρουσία τους καθαυτή στη γενική τάξη (π.χ. Fewell & Oelwein, 1990. Kluwin, & Moores, 1989).

ΕΕΠ και παράλληλη στήριξη

Η παράλληλη στήριξη είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης που εγκρίνεται σε μαθητές που μπορούν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους υπό προϋποθέσεις. Ποιες είναι αυτές οι προϋποθέσεις; «Η κατάλληλη ατομική στήριξη» στα αδύναμα σημεία του μαθησιακού προφίλ του μαθητή. Στα τόσα χρόνια που εφαρμόζεται η «Παράλληλη Στήριξη» έχουν καταγραφεί ορισμένες αποκλίσεις από την ορθή πρακτική που υπαγορεύει η έρευνα και η πρακτική και, ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε το πρόγραμμα, κυρίως συζητώντας κάποιες «μυθολογίες» του.

Η παράλληλη στήριξη αφορά μόνο τον «αυτισμό». Αυτή είναι μια λαν-

θασμένη αντίληψη που παρήγαγε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τις νομοθετικές του ρυθμίσεις. Όλοι οι μαθητές που με κάποια παρότρυνση ή βοήθεια στη διαχείριση των αδύναμων σημείων τους, π.χ. αδύναμη ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, δικαιούνται του προγράμματος.

Το «είδος» των εκπαιδευτικών αναγκών προκύπτει από την «αναπηρία» και τη διαγνωστική ταξινόμηση. Άλλη μια παρανόηση που έχει τροφοδοτήσει και αναπαράξει μάλλον η νομοθεσία, παρά τις εισηγήσεις των γνωματεύσεων που εκδίδουν τα ΚΕΔΔΥ. Δεν είναι όλοι οι μαθητές με «αυτισμό» ίδιοι ή δεν αδυνατούν όλοι οι μαθητές με «ΔΕΠ-Υ» στα ίδια σημεία. Πώς είναι δυνατόν να επωφελούνται όλοι από την ίδια εκπαιδευτική υπηρεσία, π.χ. «προφορικές», «παράλληλη», «τμήμα ένταξης»;

Η κατάλληλη ατομική στήριξη σημαίνει ατομικά κατά μαθητή. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απευθύνεται στον μαθητή και σε κανέναν άλλον. Αυτός ο μύθος έχει οδηγήσει το πρόγραμμα της παράλληλης στήριξης σε αδιέξοδα στις περισσότερες των περιπτώσεων. Είναι δε ο πιο καταλυτικός, καθώς δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνδιαμορφώσουν το διδακτικό σχέδιο στην τάξη, δεν αφήνει χώρο για τις απαραίτητες συστημικές τροποποιήσεις και υπονομεύει ως νοοτροπία τη συνδιδασκαλία και τη διαφοροποιημένη προσέγγιση που θα επέτρεπε η παρουσία ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στην κοινή τάξη.

Η παράλληλη στήριξη, άπαξ και εγκριθεί, χρειάζεται για όλη τη σχολική ζωή του μαθητή. Μα αν ο μαθητής χρειάζεται για όλη τη σχολική του ζωή παράλληλη στήριξη σημαίνει ότι το πρόγραμμα δεν έχει επιτύχει τους στόχους του και ο μαθητής δεν επωφελείται της κατάλληλης ατομικής στήριξης, προκειμένου να παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του. Επιτυχημένη παράλληλη στήριξη είναι εκείνη που αρχίζει να αποσύρεται και να μην είναι απαραίτητη. Ασφαλώς υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που η φοίτησή τους στο κοινό σχολείο είναι καταναγκαστική και επιβαλλόμενη από τις συνθήκες του περιβάλλοντος και άρα η παράλληλη στήριξη είναι αναγκαία. Αυτού του τύπου η παράλληλη στήριξη είναι δύσκολο να είναι αποτελεσματική στο στόχο της ένταξης. Πώς κρίνουμε την αποτελεσματικότητα; Μα συγκρίνοντας την αρχική κατάσταση του μαθητή με την προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Όλα τα παραπάνω διαιωνίζονται κυρίως εκεί που λείπει ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός. Προτάσσουμε λοιπόν τον εκπαιδευτικό προγραμ-

ματισμό ως μια επιστημονική απάντηση στην παραπάνω μυθολογία. Και να γιατί:

Θεωρητικά μιλώντας, η παράλληλη στήριξη είναι μια διαφοροποιημένη προσέγγιση του μαθητή ως προς το διδακτικό σχέδιο και τους εκπαιδευτικούς στόχους που διατυπώνεται ως συνεκπαίδευση και άρα συνδιδασκαλία - συνεργατικές πρακτικές του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Όσες θεωρίες και να αναφέρουμε για τη διαφοροποιημένη προσέγγιση θα παραμείνουν θεωρίες, αν δεν αφορούν τις ατομικές ανάγκες και τη στοχοθεσία για τον συγκεκριμένο μαθητή στο συγκεκριμένο πλαίσιο και σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όσους στόχους και αν θέσουμε, ασφαλώς αν δεν έχουμε προγραμματίσει από κοινού με τον εκπαιδευτικό της τάξης που ετοιμάζει το διδακτικό σχέδιο της ημέρας, δεν έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα προς όφελος του μαθητή. Επομένως, εκτός από τους στόχους που θα θέσουμε είναι αναγκαίο να έχουμε συζητήσει τον όλο εκπαιδευτικό προγραμματισμό και να έχουμε καταμερίσει στο Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα τις δραστηριότητες.

Αυτά προσφέρει το ΕΕΠ όταν είναι σχεδιασμένο από κοινού και ad hoc.

Έχουμε δει παράλληλη στήριξη στην αυλή, σε εκτός της τάξης πλαίσια, έχουμε δει θεραπευτικά προγράμματα που «αποσύρουν» το μαθητή από την τάξη του για να του κάνουν «θεραπεία» ή «αποκατάσταση» ή «συμβουλευτική». Αυτά δεν είναι παιδαγωγικός προγραμματισμός και δεν είναι εκπαιδευτική ένταξη της μορφής της παράλληλης στήριξης.

Η παράλληλη στήριξη, ωστόσο, γίνεται πλούτος για όλη την τάξη, ειδικότερα όταν συνοδεύεται από τον παιδαγωγικό προγραμματισμό που αποτυπώνεται στο ΕΕΠ.

Πώς σχεδιάζεται το ΕΕΠ

Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι μια συλλογική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται όλοι οι καθοριστικοί για την πρόοδο του παιδιού παράγοντες: οι εκπαιδευτικοί του, οι γονείς του, οι θεραπευτές του, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου. Η ομάδα σχεδιασμού αποτελείται από οποιονδήποτε ειδικό κατανοεί την αναγκαιότητά του και έχει μια ιδέα του τι σημαίνει *ανάλυση έργου*.

Δεν πρόκειται για μια πολυεπιστημονική παρέμβαση, δηλαδή ένα

άθροισμα διαφορετικών απόψεων που απλά συμπιέζουν τον χρόνο του μαθητή. Το πρόγραμμα είναι ένα, οι δράσεις και πολλές και διαφορετικές.

Τι σημαίνει αυτό εμπράκτως; Αυτό σημαίνει ότι όλοι όσοι π.χ. διδάσκουν στην τάξη του μαθητή για τον οποίο σχεδιάζεται το ΕΕΠ γνωρίζουν ποιους στόχους έχει κατακτήσει σε κάθε περιοχή μάθησης και δεξιοτήτων και ποιοι έπονται σε δοθέντα χρόνο.

Ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι μια *έρευνα δράσης*, κάθε φάση ή βήμα καταγράφεται, αποτυπώνεται και αποτελεί την εγγύηση του επόμενου βήματος. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος γίνεται από όλη την ομάδα, με συζήτηση, στις προγραμματισμένες συναντήσεις αξιολόγησης. Τα ερωτήματα που απαντά το ΕΕΠ είναι κυρίως τα εξής:

Α) Ποιο διδακτικό στόχο επιδιώκω με αυτό το ΕΕΠ;

Β) Έχουν κατακτηθεί οι προηγούμενοι διδακτικοί στόχοι που αποτελούν βασική γνώση για το νέο στόχο;

Γ) Έχω προβλέψει πόσο χρόνο χρειάζονται οι περισσότεροι μαθητές μου για να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη εργασία και πόσο ο μαθητής του ΕΕΠ;

Δ) Έχω προβλέψει τα υλικά, τα εποπτικά μέσα και τις δράσεις (πειράματα, φύλλα εργασίας, λεξικά, εγχειρίδια ή εφαρμογή κάποιου λογισμικού κλπ) με τα οποία θα το υλοποιήσω;

Ε) Ο διδακτικός στόχος και οι δράσεις που έχω προγραμματίσει κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή; Τον κρατούν σε επαφή με το γίγνεσθαι της τάξης;

Στ) Άλλοι μαθητές της τάξης θα επωφεληθούν από την ενσωμάτωση του ΕΕΠ του συμμαθητή τους; Ποιοι είναι αυτοί και πώς μπορώ να τους εντάξω στον προγραμματισμό;

Ζ) Έχω προβλέψει τις δράσεις που θα αναλάβουν οι μαθητές που θα ολοκληρώσουν γρήγορα π.χ. μια σιωπηρή άσκηση; Έχω προβλέψει πού θα βρεθεί ο πρόσθετος χρόνος που χρειάζονται κάποιοι μαθητές;

Η) Πέραν του ΕΕΠ, έχω προβλέψει να είναι προσβάσιμο όλο το υλικό μάθησης σε όλους τους μαθητές μου; Έχω δοκιμάσει να διαφοροποιήσω το υλικό για να γίνει πιο ελκυστικό, πιο ενδιαφέρον, πιο εξεζητημένο κλπ.; Πώς αποτιμάται αυτή η διαφοροποίηση από την πλευρά των εμποδιζόμενων μαθητών μου;

Τι να προσέξουμε

Η αξιολόγηση του ψυχοπαιδαγωγικού και μαθησιακού προφίλ του μαθητή για τον οποίο πρόκειται να σχεδιαστεί να είναι εστιασμένη στα πεδία παρέμβασης. Αυτά σε αρκετές περιπτώσεις διαφέρουν από τα πεδία που αξιολογούμε προκειμένου για διάγνωση. Σε όλα τα πεδία παρέμβασης να έχουμε εντοπίσει τις δυνατότητες του μαθητή. Πάντα ξεκινάμε από αυτά που μπορεί να κάνει ο μαθητής. Η ομάδα σχεδιασμού να αποτελείται οπωσδήποτε από τους κύριους συντελεστές υλοποίησης του προγράμματος.

Οι δραστηριότητες να είναι πάντα σχετικές με τα δρώμενα της σχολικής ομάδας.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε έναν χώρο απόσυρσης (π.χ. τμήμα ένταξης) ή σε διαδικασία ένας προς έναν να είναι δραστηριότητες προετοιμασίας-προεργασίας-προπόνησης και όχι της καθαυτό μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί του ΕΕΠ και οι γονείς λειτουργούν ως ομάδα και σχεδιάζουν ένα κοινό πλάνο προκειμένου να στηρίξουν τον μαθητή στη συμμετοχή του στην τάξη. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τον δάσκαλο ακόμη και στην προετοιμασία κάποιου υλικού και το κυριότερο, στη γενίκευση μιας γνώσης.

Τη διαβάθμιση των στόχων: Κάθε στόχος είναι προϋπόθεση του επόμενού του.

Τι να αποφύγουμε

- Να ταυτίσουμε την έννοια «εξατομικευμένο» με την έννοια ατομικό και άρα απομονωμένο.
- Τις πολλές ατομικές δραστηριότητες. Η μάθηση και η διδασκαλία είναι κοινωνικό αγαθό.
- Στοχοθεσία εκτός αναλυτικού προγράμματος. Οι στόχοι, παρότι εξατομικευμένοι, έχουν συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολικού πλαισίου.
- Τις προβλέψεις για την επιτυχία και την εξέλιξη του προγράμματος, πέραν όσων έχουν διατυπωθεί στον προγραμματισμό.

Τι περιλαμβάνει ένα σχέδιο ΕΕΠ

Α) Τα ατομικά στοιχεία του μαθητή

Β) Δηλωτικού τύπου στοιχεία: Μια δήλωση για την παρούσα λειτουργικότητα του μαθητή και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται καλύτερα. Η λειτουργικότητα του μαθητή ανά τομέα ανάπτυξης και μάθησης και συγκεκριμένα στον προφορικό λόγο, το επικοινωνιακό ταπεραμέντο, το επίπεδο λειτουργικότητας ανά μαθησιακή δραστηριότητα (γραφή, ανάγνωση, ακρόαση και κατανόηση, υπολογιστική ικανότητα, κατανόηση μαθηματικών εννοιών, διαχείριση αλγορίθμων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, συγκέντρωση προσοχής, οργάνωση μελέτης, οργάνωση γραπτού λόγου κλπ). Η λειτουργικότητα, δεν είναι η κατάσταση ούτε ο βαθμός επίδοσης και περιγράφεται καλύτερα με θετικές φράσεις του τύπου «μπορεί να», «ενθουσιάζεται όταν», «δεν δείχνει ενδιαφέρον στο», «καταλαβαίνει τη… όταν», «με παρότρυνση μπορεί να» κλπ.

Παράδειγμα

Κατά τη δραστηριότητα επικοινωνίας τηρεί τους κανόνες συνομιλίας, περιμένει να ολοκληρωθεί η ερώτηση, και προσπαθεί να ανταποκριθεί. Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται φτωχό και η μαθήτρια δεν γνωρίζει πώς να διαχειριστεί τις άγνωστες λέξεις.

Γενικότερα, κατά τη συζήτηση σχετικά με τα μαθήματα της ημέρας, παρατηρείται ότι το εκφραστικό λεξιλόγιό της υπολείπεται του προσληπτικού και δεν χρησιμοποιεί τις έννοιες του βασικού λεξιλογίου των μαθημάτων. Η σύνταξη είναι κυρίως παρατακτική με μικρό μήκος προτάσεων.

Η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής κατά τη σιωπηρή εργασία είναι αδύναμη. Η μαθήτρια εργάζεται σε απλή γραπτή εργασία της τάξης της για 10 λεπτά και μετά αφαιρείται. Με λεκτική παρότρυνση επανέρχεται σχετικά εύκολα. Παρατηρούνται σημάδια κόπωσης μετά από μιας ώρας σχολική εργασία. Αξιοποιεί τις εναλλαγές δραστηριοτήτων για παράταση του ορίου αντοχής. Λειτουργεί καλύτερα σε δυαδική σχέση και παίρνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας, π.χ. κάνει ερωτήσεις σχετικά με την εργασία.

Εργάζεται με περισσότερη αποτελεσματικότητα στον Η/Υ με λογισμικό που αντιστοιχεί στους βασικούς στόχους των μαθημάτων της τάξης της.

Σε αυτή τη συνθήκη οριοθετείται εύκολα, μετά από λεκτική παρέμβαση, και μπορεί να εργαστεί σε μεγάλη διάρκεια χωρίς διακοπές. Χαίρεται και κινητοποιείται στην επιβράβευση.

Η συνθήκη εκδήλωσης-παρατήρησης της δεξιότητας πρέπει να αναφέρεται ώστε να μειώνονται οι παρερμηνείες που οφείλονται σε προκαταλήψεις ή άγνοια.

Μια δήλωση για τα κύρια αναμενόμενα αποτελέσματα και τους δείκτες αποτελεσματικότητας, κριτήρια, διαδικασίες, χρονοδιαγράμματα.

Μια δήλωση για την ανασκόπηση-επανεξέταση, πότε και πού είναι σκόπιμο να γίνει;

Μια δήλωση σχετικά με το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται το κάθε μέρος του προγράμματος, την κατανομή των ρόλων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Μια δήλωση σχετικά με τη μετακίνηση, τις ανάγκες σε συμβουλευτική και το θεραπευτικό πρόγραμμα.

Το «χτίσιμο» του ΕΕΠ

Το ΕΕΠ είναι «χτισμένο» πάνω στον μαθητή και την τάξη του, στη βάση σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ας δούμε τις ενδεδειγμένες ενέργειες:

1. Η απόφαση για ΕΕΠ. Πότε αποφασίζουμε ότι ο μαθητής χρειάζεται συστηματικά προγραμματισμένη υποστήριξη; Με ποια κριτήρια; Ο νόμος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζονται από ένα ΕΕΠ. Αυτό δεν είναι εφικτό. Στο ελληνικό σχολείο, όπου δεν διατίθενται επαρκείς εκπαιδευτικές ώρες για προγραμματισμό, συμβουλευτική και παιδαγωγικές συσκέψεις και όπου οι παιδαγωγικές συσκέψεις εξαντλούνται στη διαδικασία βαθμολόγησης και πειθαρχίας –μέτρα κατάληξης και όχι πρόληψης– η υποστήριξη ακόμη και ενός μαθητή από ΕΕΠ καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη. Σε κάθε περίπτωση, το ΕΕΠ είναι απαραίτητο όταν ο μαθητής δεν επωφελείται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου του και τις «διαφοροποιημένες» διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

2. Η αξιολόγηση του μαθητή. Απαραίτητο βήμα για να σχεδιαστεί ένα ΕΕΠ είναι η αξιολόγηση του μαθητή σε όλους τους τομείς της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξιολόγηση αυτή δεν είναι η διατομική αξιολόγηση που εφαρμόζεται στην τάξη προκειμένου να βαθμολογηθεί η επίδοση. Πρόκειται για την παρατήρηση του τρόπου που εργάζεται ο μαθητής, για τη διαγνωστική αξιολόγηση της λειτουργικότητας του μαθητή σε όλες τις δεξιότητες μάθησης και για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του μαθητή. Συχνά, όταν χρειάζεται μια τέτοια αξιολόγηση, ο μαθητής παραπέμπεται στο οικείο ΚΕΔΔΥ. Στον μαθητή που προτείνεται η Παράλληλη Στήριξη του στην τάξη του, το ΕΕΠ είναι η εγγύηση επιτυχίας αυτού του προγράμματος.
3. Οι συναντήσεις συμβουλευτικής. Πριν αρχίσει ο σχεδιασμός του ΕΕΠ είναι αναγκαίο να πείσουμε τους γονείς και να τους εμπνεύσουμε για την επιτυχία αυτού του προγράμματος. Οι σημαντικές συναντήσεις είναι η πρώτη, της συμφωνίας, η συνάντηση της επικύρωσης και οι συναντήσεις της αξιολόγησης. Σε αυτές συμμετέχει όλη η ομάδα του ΕΕΠ. Είναι καλό να γίνονται στο σχολείο και να έχει εξασφαλιστεί ο αναγκαίος χρόνος από τον διευθυντή του σχολείου και εντός του εργασιακού ωραρίου. Ακόμη και αν το ΕΕΠ σχεδιάζεται από το ΚΕΔΔΥ, οι εκπαιδευτικοί που θα το εφαρμόσουν είναι από την αρχή μέλη της ομάδας.
4. Πιλοτική εφαρμογή επικύρωση του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν τις προτάσεις του προγράμματος, κυρίως σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία, για σύντομο διάστημα. Γνωρίζουμε ότι η ανταπόκριση του μαθητή σε μια παιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να καταγραφεί από τον πρώτο μήνα συστηματικής και συνεπούς παρέμβασης.

Το «χτίσιμο» του ΕΕΠ βάσει της φόρμας του ΚΕΔΔΥ

Το πλαίσιο ΕΕΠ που έχει θεσμοθετηθεί στα ΚΕΔΔΥ είναι μια επίσημη φόρμα συμπλήρωσης που τυπώνεται, υπογράφεται και σφραγίζεται σε 3 αντίγραφα: για τους γονείς, το αρχείο του ΚΕΔΔΥ, το αρχείο του σχολείου. Εφόσον σφραγίζεται, γίνεται επίσημο έγγραφο της πολιτείας και τυγχάνει

της αντίστοιχης αντιμετώπισης. Φέρει το λογότυπο του ΚΕΔΔΥ και περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ
2. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΕΕΠ με ονοματεπώνυμο, θέση, ειδικότητα και την υπογραφή τους.
3. ΑΛΛΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:

Η ημερομηνία σύνταξης ΕΕΠ και η φάση αξιολόγησης του προγράμματος μπορεί να αξιοποιηθούν όλες, η αρχική αξιολόγηση, δηλαδή η δηλωτική της λειτουργικότητας και διαμορφωτική του προγράμματος, η ενδιάμεση, η ετήσια για τη μετάβαση στην επόμενη τάξη και κάθε άλλη μορφή. Σε κάθε φάση αξιολόγησης συζητά όλη η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, σε προγραμματισμένο ραντεβού και ενδεχομένως τροποποιεί σημεία του προγράμματος που δεν αποδίδουν.

Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στην εκάστοτε συνεδρίαση για το πρόγραμμα, ο τρόπος με τον οποίο ενημερώθηκαν, πότε και με ποιο βαθμό ανταπόκρισης. Γραπτή ενημέρωση μπορεί να είναι και η εισήγηση στη γνωμάτευση.

Η μητρική γλώσσα επικοινωνίας των γονέων /κηδεμόνων, αν δεν είναι ελληνικά, και το κατά πόσο εξασφαλίστηκε διερμηνέας. Αναφορικά με τον διερμηνέα, εξυπακούεται ότι στην περίπτωση των μαθητών ή των γονέων με κώφωση και καθώς η επίσημη γλώσσα επικοινωνίας είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι εκ των ων ουκ άνευ να προβλέψουμε τη συμμετοχή διερμηνέα σε όλη τη διαδικασία.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ: Οι ικανές σχολικές δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις του μαθητή είναι η γραμμή βάσης του προγράμματος. Από αυτά θα ξεκινήσουμε τον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων.

ΠΡΩΤΑΡΧΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ - ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ:[4] Καταγράφουμε όλες τις ανάγκες για μαθησιακή ετοιμότητα: το πρόγραμμα για μάθηση της γραφής braille ή φροντιστήριο για την εκμά-

[4] Η συμπλήρωση αυτών των τμημάτων γίνεται με βάση την αξιολόγηση.

θηση της ΕΝΓ ή της επίσημης γλώσσας διδασκαλίας, την προεργασία του λεξιλογίου, της ορολογίας για μαθητές με δυσκολίες στη διαχείριση των εννοιών, της ρουτίνας μελέτης για μαθητές με δυσκολίες στη συγκέντρωση και επικέντρωση εργασίας κλπ ώστε να παρακολουθήσει ο μαθητής στην τάξη του το μάθημα.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

Α) Περιοχές παρέμβασης: π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου, προφορικός λόγος, αρίθμηση, προσαρμογή, συνεργασία με συμμαθητές, ασφαλείς μεταβάσεις, διαλειμμα, εργαστηριακή εργασία, δοκιμασίες ενδοσχολικής αξιολόγησης κλπ.

Β) Παρούσα κατάσταση. Πρόκειται για τη λειτουργικότητα του μαθητή στις συγκεκριμενες περιοχές ή τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης.

Γ) Μακροπρόθεσμοι στόχοι του προγράμματος. Πρόκειται για τον ετήσιο στόχο που δείχνει τι επιδιώκουμε να κατακτήσει ο μαθητής.

Δ) Βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Πρόκειται για τα βήματα που προκύπτουν από την ανάλυση του στόχου. Κάθε βήμα είναι η προϋπόθεση αυτού που έπεται.

Ε) Χρονική διάρκεια είναι η πρόβλεψή μας για την εκτέλεση όλων των βημάτων-βραχυχρόνιων στόχων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος που παρέχουμε στον μαθητή για να κατακτήσει τον στόχο του, ή τα βήματα που προβλέπουμε στην ανάλυση του μακροχρόνιου στόχου είναι η πεμπτουσία του προγραμματισμού. Αν ένας στόχος απαιτεί μεγάλο χρόνο για να επιτευχθεί, διαπιστώνουμε ότι το χάσμα μεταξύ ατομικών ικανοτήτων και προόδου στο αναλυτικό πρόγραμμα μεγαλώνει. Ταυτόχρονα, μεγαλώνουν τα εμπόδια μαθησιακής ένταξης.

ΠΡΟΣΘΕΤΗ ΣΤΗΡΙΞΗ - ΑΛΛΕΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ: Περιγράφονται οι υπηρεσίες που θα παρασχεθούν στον μαθητή, π.χ. η παράλληλη στήριξη, ο χώρος στον οποίο θα παρασχεθούν, η διάρκεια και η συχνότητα στο μηναίο πρόγραμμα ή στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΕ ΕΠΟΜΕΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: Προγραμματίζονται οι μεταβάσεις στον χώρο και το ημερήσιο πρόγραμμα. Από τις ση-

μαντικότερες προβλέψεις του ΕΕΠ καθώς οι μαθητές με προσαρμοστικές δυσκολίες δυσκολεύονται να αυτορυθμιστούν στο διάλειμμα, στις αλλαγές καθηγητών και σχολικών αντικειμένων, στις αποδεκτές συμπεριφορές ανά χώρο και σχολικό αντικείμενο.

Προγραμματίζονται οι μεταβάσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα και φυσικά η μετάβαση στην επαγγελματική αποκατάσταση για τους μαθητές με αναπηρίες.

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ Ή ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ: Ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι ανάλογος του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης. Αν διευκολύνεται ο μαθητής να δείξει το δυναμικό του καλύτερα με υπολογιστή, με κλειστού τύπου ερωτήσεις, σε μονωμένο ηχητικά περιβάλλον κλπ., θα πρέπει εδώ να προβλεφτεί. Δυστυχώς, η άγνοια γύρω από τις διαδικασίες αξιολόγησης έχει μετατρέψει σε πανάκεια την οδηγία «προφορικές εξετάσεις», μια οδηγία που ακόμη και αν πρέπει να δοθεί οφείλει να συνοδεύεται από συγκεκριμένες προδιαγραφές για την καταλληλότερη συνθήκη. Η επίσημη φόρμα είχε προβλέψει το παρακάτω πεδίο, με σκοπό να αναφέρονται εκεί οι προβλέψεις αυτές.

ΒΑΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Εδώ προβλέπεται το λεγόμενο «θεραπευτικό» πρόγραμμα που στην πραγματικότητα είναι το μη τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δηλαδή η συμβουλευτική, η λογο/εργο/φυσιο/θεραπεία, η κινητικότητα τυφλών.

Ειδικότητα	Αντικείμενο	Τύπος	Συχνότητα	Χρονική διάρκεια

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ:

Εκπαιδευτική δομή	ΩΡΕΣ
Κοινή τάξη	
Κοινή τάξη με κατάλληλη στήριξη	
Τμήμα Ένταξης	
Ειδικό Σχολείο	
Εκπαίδευση στο νοσοκομείο	
Εκπαίδευση στο σπίτι	

Αυτός ο πίνακας προβλέπει την κατανομή του χρόνου σε εκπαιδευτικές υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της μετάβασης από την αποκλειστικότητα ενός πλαισίου σε πιο συνεργατικές διαδικασίες πλαισίων.

Το δεύτερο πεδίο –«κοινή τάξη με κατάλληλη στήριξη»– αναφέρεται στο πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης και της στήριξης από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό. Στο πεδίο «ειδικό σχολείο» προγραμματίζεται το πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Μαθητές που παρακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα του Ειδικού Σχολείου μπορεί να επωφεληθούν αποτελεσματικότερα, όταν ορισμένα μαθήματα διεξάγονται σε σε πλαίσιο συνεκπαίδευσης, π.χ. στο γειτονικό σχολείο. Ισχύει και το αντίστροφο. Μαθητής του τυπικού Σχολείου μπορεί να παρακολουθεί κάποια μαθήματα στο ειδικό σχολείο προκειμένου να αποκτήσει κάποιες εξειδικευμένες δεξιότητες που δεν περιλαμβάνονται στο τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, π.χ. εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας ή ειδικής κινητικότητας. Για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, και για όλες τις συνεργατικές και διασυνδετικές διαδικασίες μεταξύ Ειδικού Σχολείου και των γειτονικών, δημιουργήθηκε ο θεσμός των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ. Ωστόσο, η εκπαίδευση που έχουν λάβει οι προσλαμβανόμενοι στις ΕΔΕΑΥ απέχει παρασάγγας από τους στόχους της ποιοτικής εκπαίδευσης και της συνεκπαίδευσης και ξανακλειδώνει τα θέματα των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών στην μοναχική και περιθωριοποιημένη πορεία των κλινικών συνεντεύξεων και της «ειδικής αγωγής».

Στο πεδίο «εκπαίδευση στο νοσοκομείο» προγραμματίζεται η προετοιμασία του μαθητή για την επιστροφή στο σχολείο του.

Στο πεδίο «εκπαίδευση στο σπίτι» προγραμματίζονται τα μαθήματα που θα γίνονται στο σπίτι προκειμένου να γνωρίζουν οι επιτροπές που εξετάζουν τους «κατ' ιδίαν διδαχθέντες» που έχουν λάβει κατ' οίκον διδασκαλία τους διδακτικούς στόχους που δούλεψε ο μαθητής και να διαμορφώσουν τις δοκιμασίες αξιολόγησης της σχολικής προόδου και προβιβασμού.

ΕΠΑΝΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι αξιολογούνται τακτικά από τον εκπαιδευτικό ώστε να εξελίσσεται το πρόγραμμα ανάλογα με την ανταπόκριση του μαθητή. Ενδέχεται κάποιοι στόχοι, κάποια μέθοδος ή η κατανομή των ωρών ανάμεσα σε υπηρεσίες να μην ικανοποιεί κάποιο μέλος της ομάδας. Θα πρέπει να συζητηθεί από όλη την ομάδα βάσει των πορισμάτων της αξιολόγησης των βραχυπρόθεσμων στόχων. Το χρονικό

διάστημα που θα διεξαχθεί η επαναξιολόγηση του προγράμματος από ολόκληρη την ομάδα, συμπεριλαμβανομένου του γονέα, πρέπει να προσυμφωνηθεί. Σε αυτή τη σύσκεψη μπορεί να γίνουν σημαντικές παρεμβάσεις στο πρόγραμμα και, βοηθάει, να συμφωνήσουν όλοι ότι σε καμία άλλη περίπτωση δεν θα γίνουν αποκλίσεις από το σχέδιο του ΕΕΠ.

ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΕΠ ΑΠΟ ΤΟΝ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Επόμενη συνεδρία ΕΕΠ

Υπογραφή-σφραγίδα φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης

Είναι σημαντικό το ΕΕΠ να αποτελεί επίσημο έγγραφο του σχολείου και του φακέλου του μαθητή με την υπογραφή και τη σφραγίδα του φορέα σχεδιασμού. Όταν το ΕΕΠ σχεδιάζεται με τη βοήθεια του ΚΕΔΔΥ, φυλάσσεται και στον φάκελο του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ.

Έτσι, εκτός των άλλων, θα αντισταθμιστεί ένα μεγάλο έλλειμμα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: η έλλειψη ντοκουμέντων της παιδαγωγικής πρακτικής.

Οφείλεται στην ελλιπή κουλτούρα υποστήριξης της ερευνητικής και επιστημονικής ανάγκης που έχει η παιδαγωγική επιστήμη προκειμένου να καθιερώνει πρωτόκολλα και διαδικασίες και να βοηθά στη λήψη αποφάσεων παιδαγωγικής πρακτικής και πολιτικής.

Το ΕΕΠ, ως έρευνα δράσης, είναι ένα ολοκληρωμένο εργαλείο έρευνας για μελλοντικούς επιστήμονες της Παιδαγωγικής και ένα εξαιρετικό αναμνηστικό για τον μαθητή που έδωσε τον αγώνα της υπερπήδησης σημαντικών εμποδίων για τη σχολική του πρόοδο. Είναι και ένα αναμνηστικό μετα-ανάλυσης για εκείνο τον δάσκαλο που αναζητά να ανοίγει πάντα δρόμο στις γενιές των νέων μαθητών του.

Βιβλιογραφία

Ainscow, Mel (2000): *The Next Step for Special Education, Supporting the Development of Inclusive Practices* in British Journal of Special Education, vol. 27, No.2 (June 2000).

Algozzine, R.(1991). Decision-making and curriculum-based assessment. In B.Y.L. Wong (editor). *Learning about learning disabilities.* USA: Academic Press.

Balboni, Giulia, Simona de Falco & Paola Venuti (2005). Evaluation of Inclusion Students with disabilities: Integration of Different Methods. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). *Cognition and Learning in Diverse Settings, Advances in Learning and Behavioral Disabilities,* USA: Elsevier, ltd. 18, 139-151.

Bolz, Martin & Lothmann, Anna (2002). Πτυχές της διασφάλισης και βελτίωσης ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα- Παραδείγματα καλών πρακτικών εφαρμογής στην Ευρώπη. Στο Ε. Κολιάδης (επ.), *Μέτρηση και Αξιολόγηση της Επίδοσης για τη διασφάλιση της επιτυχίας (Πρόγραμμα Qual-Impact), τ. Α, 15-32.* Αθήνα.

Buckley, Cynthia Young (2004). Establishing and Maintaining Collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive classrooms. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). Cognition and Learning in Diverse Settings, Advances in Learning and Behavioral Disabilities, USA: Elsevier, ltd. 18.

Γενά, Α. (2004). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ήπιες μαθησιακές και συναισθηματικές διαταραχές: Θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στάσεις και αξιολόγηση. Στο συλλογικό έργο *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού*, επιμέλεια Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (σελ. 107-146). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cooper, David & Valli, Linda (1996). Designing Classrooms for Inclusion: Beyond Management. In Speece, Deborah L.& Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities.* USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, 7-10 Ιουνίου 1994, Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Agency for Special Needs and Inclusive Education (2005). Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers (TE4I). Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive EducationFarell, Michael (2000). Educational inclusion and raising standards. In *British Journal of Special Education,* 27:1, 35-38.

Fawcett, Gay & Snyder, Steve (2000). *Trasforming Schools Through Systemic Change: New Work, New Knowledge, New Technology*.

Heward. W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή (επιστ. Επιμ. Α. Δαβάζογλου και Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος.

Mitchell, David R. (1986). A Developmental Systems approach to planning and evaluating services for persons with handicaps. In *Management and Administration of Rehabilitation Programs*. Edited by Brown Roy I. London: College Hill Press. OECD-CERI (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools.* Paris: OECD.

Reigeluth, Charles M. (1999). *Instructional-Design Theories and Models, A New Paradigm of Instructional Theory.* Vol. II. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Reyes, C. (1996). In Speece, Deborah L. & Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities.* USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Σιδέρη- Ζώνιου, Αθηνά (2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους- Πρακτικά Σεμιναρίου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Speece, Deborah, Molloy, Dawn & Lisa Pericola Case (2003). Starting at the Beginning for Learning Disabilities identification: Response to Instruction in General Education. In Scruggs, T. & Mastropieri, M. (eds). Identification and Assessment, Advances in Learning and Behavioral Disabilities, USA: Elsevier, ltd. 16.

Stone Addison (1996). Bridging the gap between qualitative and quantitative approaches to the analysis of instructional innovations for students with learning disabilities. In Speece, Deborah L. & Keogh, Barbara K. (eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities.* USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tindal, Gerald & Marston, Doug (1986). Approaches to Assessment. In Torgesen J & Wong B. *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities.* U.S.A.: Academic Press, Inc.

Τζουριάδου, Μαρία & Μπάρμπας, Γιώργος (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος στης σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου για την Εδική Αγωγή*, Ρέθυμνο Κρήτης.

Zigmond, Naomi (1996). Organization and Management of General Education Classrooms. In Speece, Deborah L.& Keogh, Barbara K.(eds) *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children With Learning Disabilities.* USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Πέτρος Γαλάνης

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας
petros.galanis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια σοβαρή νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή που πλήττει περίπου 1 στα 68 άτομα, τα οποία εκδηλώνουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς. Οι πρώιμες και εντατικές παρεμβάσεις που βασίζονται στις αρχές της Εφαρμοσμένης Ανάλυσης της Συμπεριφοράς αυξάνουν σημαντικά τις πιθανότητες για τα παιδιά με ΔΑΦ να επιτύχουν τα βέλτιστα αποτελέσματα και να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, παρά τα σημαντικά οφέλη που απορρέουν από την εκπαίδευση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο, οι πολλές δυσκολίες και προκλήσεις που αναμένεται να αντιμετωπίσουν θέτουν συχνά σε κίνδυνο τις προσπάθειες για τη σχολική τους ένταξη. Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης καθώς και η διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στη μαθησιακή διαδικασία και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται το αποτέλεσμά της, αυξάνουν τις πιθανότητες η ένταξή τους να είναι ουσιαστική.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *ΔΑΦ, Ένταξη, Παιδαγωγικές πρακτικές*

Εισαγωγή

Ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) περιγράφει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών, με κοινά χαρακτηριστικά τη διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, την ελλιπή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς (American Psychiatrics Association, 2013). Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέχουν τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης στις ΗΠΑ από 11 πολιτείες τους, 1,5% των παιδιών ηλικίας 8 ετών, το 2012, είχαν διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος, ποσοστό που μεταφράζεται σε 1 στα 42 αγόρια και 1 στα 189 κορίτσια, αφού η διαταραχή πλήττει 4,5 φορές περισσότερο τα αγόρια (Christensen, Baio & Braun,

2016). Με βάση τα στοιχεία της ίδιας υπηρεσίας των ΗΠΑ, τα οποία δημοσιοποιούνται ανά διετία, σε σχέση με το ποσοστό εμφάνισης του αυτισμού το 2002 (1:150 παιδιά), παρατηρείται αύξηση της τάξης του 121%. Η τόσο ραγδαία αύξηση του επιπολασμού της ΔΑΦ (6-15% κάθε έτος) έχει προκαλέσει σημαντική ανησυχία για τη δημόσια υγεία (Kulage, Smaldone, & Cohn, 2014).

Συμπτωματολογία

Υπάρχει πολύ μεγάλη ετερογένεια ως προς τον αριθμό και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της ΔΑΦ, το επίπεδο του προφορικού λόγου και το νοητικό δυναμικό των παιδιών που προσβάλλονται από αυτή. Αυτή η ετερογένεια οδηγεί στην εκδήλωση του αυτισμού άλλοτε σε πιο ήπιες και άλλοτε σε πολύ σοβαρότερες μορφές, γεγονός που αιτιολογεί και την επιλογή της χρήσης της έννοιας του φάσματος για την περιγραφή όλων των εκφάνσεων της διαταραχής.

Ανάπτυξη του προφορικού λόγου

Στον προφορικό λόγο παρατηρούνται ελλείμματα σε όλους τους τομείς, τα οποία κυμαίνονται από την πλήρη απουσία προφορικού λόγου, έως τις ήπιες πραγματολογικές αποκλίσεις. Η Wodka και οι συνεργάτες της (Wodka, Mathy, & Kalb, 2013) διερεύνησαν την ανάπτυξη του λόγου σε ένα μεγάλο δείγμα 535 παιδιών με αυτισμό, τα οποία παρουσίαζαν σοβαρά γλωσσικά ελλείμματα πριν την ηλικία των 4 ετών και διαπίστωσαν πως το 70% του δείγματος ανέπτυσσαν προφορικό λόγο σε επίπεδο, τουλάχιστον, απλής πρότασης μέχρι την ηλικία των 8 ετών, ενώ στο υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος ο προφορικός λόγος παρέμενε εξαιρετικά φτωχός (π.χ. σε επίπεδο λέξης). Μάλιστα τα μισά περίπου παιδιά του δείγματος ανέπτυσσαν απαρτιωμένο λόγο, χωρίς, ωστόσο να απουσιάζουν τα ελλείμματα σε μορφοσυντακτικό επίπεδο, τα οποία δυσχεραίνουν τον περιγραφικό και αφηγηματικό τους λόγο.

Ανάπτυξη Κοινωνικών δεξιοτήτων

Όπως προκύπτει και από τον ορισμό της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας, τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά «ελλείμματα» στις κοινωνικές δεξιότητες. Αποφεύγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους άλλους και ιδίως για τους συνομηλίκους ή αλληλεπιδρούν με τρόπο που δεν συνάδει με τους κοινωνικούς κώδικες συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται ως παθητικός και ιδιοσυγκρασιακός. Δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την έναρξη μιας αλληλεπίδρασης και δεν ανταποκρίνονται στις επικοινωνιακές προσπάθειες των άλλων ούτε, κάποιες φορές, στο άκουσμα του ονόματός τους. Αδυνατούν να συνάψουν φιλικές σχέσεις, αλλά και να μοιραστούν με τους άλλους ενδιαφέροντα και επιδόσεις. Κατά την αλληλεπίδρασή τους δεν υιοθετούν τις κατάλληλες μη λεκτικές αντιδράσεις (π.χ. στάση του σώματος, βλεμματική επαφή, χειρονομίες και έκφραση προσώπου) που θα διευκόλυναν την επικοινωνία και την κοινωνική συναλλαγή (Kim & Lord, 2013).

Δυσκολίες στην αναγνώριση και εκδήλωση του συναισθήματος

Οι μαθητές με ΔΑΦ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων, τόσο από τις εκφράσεις του προσώπου τους, όσο και μέσα από σενάρια. Εκδηλώνουν δυσκολίες στη γνωστική και κοινωνική ενσυναίσθηση, η οποία δεν σχετίζεται με κάποια διαταραχή σε συγκινησιακό επίπεδο, αλλά με την αδυναμία τους να επεξεργαστούν σε γνωστικό επίπεδο (π.χ. μέσω της Θεωρίας του Νου) τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη τους την εκάστοτε κοινωνική συνθήκη, προκειμένου να υιοθετήσουν την κατάλληλη συναισθηματική αντίδραση (Hadjikhani, 2013).

Άλλες δυσκολίες

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα παιδιά με ΔΑΦ εκδηλώνουν δυσκολίες και σε άλλους σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης, που σχετίζονται με τις δεξιότητες της μίμησης, της προσοχής και του παιχνιδιού. Τα παιδιά με ΔΑΦ αποκτούν με μεγάλη καθυστέρηση και κατόπιν εκπαίδευσης δεξιότητες λειτουργικού παιχνιδιού και εκδηλώνουν σοβαρά ελλείμματα στο συμβολικό παιχνίδι, στο παιχνίδι ρόλων βάσει σεναρίου και στο ομαδικό παιχνίδι (Gena, Papadopoulou, Loukrezi, & Galanis, 2007).

Περιορισμένα και επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων

Τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς και ενδιαφέροντα αποτελούν ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΔΑΦ. Ο όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα μορφών συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ, όπως: (α) τις επαναλαμβανόμενες-στερεοτυπικές αντιδράσεις στην κίνηση, στην ομιλία, καθώς και την ιδιόμορφη αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων (π.χ. έντονη ενόχληση από τους δυνατούς θορύβους), (β) την προσκόλληση σε συγκεκριμένες ρουτίνες, τελετουργίες και καταναγκασμούς, καθώς και την αντίσταση στις αλλαγές, (γ) την επίμονη ενασχόληση με περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων ή αντικειμένων (π.χ. ζωγραφίζει διαρκώς το ίδιο θέμα, έχει εξεζητημένες γνώσεις για τα ηλεκτρονικά κυκλώματα, κλπ.) ή με ένα μέρος των αντικειμένων (π.χ. περιστρέφει τις ρόδες από το αυτοκινητάκι αντί να παίζει λειτουργικά μαζί του) (Kim & Lord, 2013).

Ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών

Με βάση πρόσφατα δεδομένα από τα Κέντρα Νοσολογικού Ελέγχου και Πρόληψης στις ΗΠΑ, μόλις ένα στα τρία περίπου παιδιά με αυτισμό εμφανίζει νοητική καθυστέρηση (32%). Αντίθετα, το 44% των παιδιών με ΔΑΦ έχει φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, ενώ το υπόλοιπο 24% εμπίπτει στο φάσμα της οριακής νοημοσύνης (ΔΝ: 71-85) (Christensen et al., 2016). Η μάθηση των παιδιών με αυτισμό είναι ιδιαίτερα ασταθής με περιόδους στασιμότητας σε όλους ή μερικούς τομείς της ανάπτυξης (Γενά, 2002), ενώ σε σημαντικό αριθμό παιδιών παρατηρείται και παλινδρόμηση δεξιοτήτων σε προγενέστερα αναπτυξιακά στάδια, με πιο συχνή την απώλεια λόγου (Meilleur & Fombonne, 2009).

Συννοσηρότητα

Η πλειοψηφία (83%) των παιδιών με ΔΑΦ εκδηλώνουν ταυτόχρονα με την αυτιστική διαταραχή και άλλες γλωσσικές, γνωστικές, μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες (Levy et al., 2010). Περίπου το ένα τρίτο των παιδιών με αυτισμό που πληρούν τα κριτήρια για Διαταραχή Ελλειμματικής Προ-

σοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (Goldstein & Schwebach, 2004). Επίσης, ιδιαίτερα υψηλά είναι τα ποσοστά των ατόμων με αυτισμό, ιδίως όσων έχουν υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης, που εκδηλώνουν συμπτώματα αγχώδους ή/και καταθλιπτικού τύπου διαταραχών, γεγονός που αποδίδεται στην καλύτερη αυτο-επίγνωση των δυσκολιών τους (Mazurek & Kanne, 2010).

Αιτιολογία

Ο αυτισμός είναι μια οργανική διαταραχή και επομένως τα αίτιά της θα πρέπει να αναζητηθούν στο βιολογικό υπόστρωμα. Το επικρατέστερο ερμηνευτικό μοντέλο για τη ΔΑΦ υποστηρίζει πως δεν είναι ένα, αλλά ποικίλα τα βιολογικά αίτια τα οποία μπορεί να την προκαλέσουν. Οφείλεται σε βλάβη μιας συγκεκριμένης περιοχής ή ενός συστήματος του εγκεφάλου, που μπορεί, όμως, να προκλήθηκε από την αλληλεπίδραση διαφορετικών βιολογικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Zecavati & Spence, 2009). Η κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της διαταραχής τοποθετείται κατά τη διάρκεια της κύησης, χωρίς να είναι ακόμα σαφής η ακριβής χρονική στιγμή. Ωστόσο, ο ρόλος του περιβάλλοντος, υπό την έννοια των εμπειριών και της εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο, παραμένει καθοριστικός για τη σοβαρότητα με την οποία εκδηλώνεται η διαταραχή (Dawson, 2008). Η κληρονομικότητα αποτελεί τον πιο σημαντικό επιβαρυντικό παράγοντα για την εκδήλωση του αυτισμού. Αυτό δείχνουν οι έρευνες με διδύμους και γενικότερα οι έρευνες με αδέλφια παιδιών με αυτισμό (Ozonoff et al., 2011).

Διάγνωση

Η διάγνωση της ΔΑΦ γίνεται βάσει των διαγνωστικών κριτηρίων που περιγράφονται στην 5η έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου (DSM-V) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας (APA, 2013) ή στη 10η έκδοση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1997). Βάσει της πρόσφατης έκδοσης του DSM-V, για να αποδοθεί η διάγνωση

της ΔΑΦ, πρέπει σταθερά να παρατηρούνται στη συμπεριφορά του παιδιού τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, δηλαδή τα *«επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση»* και τα *«περιορισμένα και επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων, ή δραστηριοτήτων».* Ταυτόχρονα, πρέπει να πληρούνται ορισμένα διαφορο-διαγνωστικά κριτήρια, όπως ή ύπαρξη των συμπτωμάτων από την πρώιμη παιδική ηλικία, η πρόκληση σημαντικής μείωσης της καθημερινής λειτουργικότητας του ατόμου και η μη απόδοση των αιτίων σε διανοητική αναπηρία (APA, 2013). Παρόλο που η διάγνωση της ΔΑΦ μπορεί να γίνει από τα 2 έτη, τα περισσότερα παιδιά δεν λαμβάνουν τη γνωμάτευση πριν τα 3 τους έτη, ενώ αρκετά, με ηπιότερες εκφάνσεις της διαταραχής, πολύ αργότερα από τα 4 ή ακόμα και από τα 6 τους έτη (Christensen et al., 2016).

Αντιμετώπιση

Οι πρώιμες και εντατικές παρεμβάσεις που βασίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΕΑΣ) έχει αποδειχθεί πως αποτελούν τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της ΔΑΦ (π.χ. Remington et al., 2007). Από το 1987 έως το 2013 έχουν δημοσιευθεί 35 έρευνες που διερευνούν διεξοδικά την αποτελεσματικότητά τους, με συνολικά περισσότερους από 1000 συμμετέχοντες (Γαλάνης & Γενά, 2015). Τα ευρήματα της συγκεκριμένης ανασκόπησης καταδεικνύουν πως οι συμπεριφορικές-αναλυτικές παρεμβάσεις οδηγούν, μεταξύ άλλων, σε σημαντική αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, στη βελτίωση των κοινωνικών-επικοινωνιακών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων προφορικού λόγου, καθώς και της αυτόνομης διαβίωσης, στην επιτάχυνση του ρυθμού μάθησης, στην αύξηση της πιθανότητας ένταξης στο γενικό σχολείο, στη μείωση των συμπτωμάτων και της σοβαρότητας της διαταραχής, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι συμπεριφορικές-αναλυτικές παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία εκτός από τα αυστηρά δομημένα κλινικά πλαίσια και σε σχολικά πλαίσια όπως έχει δείξει σειρά ερευνών που διεξήχθησαν στη Νορβηγία (π.χ. Eldevik, Hastings, Jahr & Hughes, 2012).

Οι παρεμβάσεις της ΕΑΣ διακρίνονται για τη συνέπεια και σταθερότητα στην εφαρμογή τους, γεγονός που συμβάλλει στην ταχεία πρόσκτηση

νέων δεξιοτήτων. Βασική αρχή των συμπεριφορικών-αναλυτικών παρεμβάσεων είναι πως οι επιτυχείς αντιδράσεις του παιδιού ακολουθούνται από ενισχυτικά επακόλουθα, τα οποία παρέχονται βάσει προγράμματος. Δίνουν έμφαση στις αλλεπάλληλες επαναλήψεις, οι δεξιότητες αναλύονται και διδάσκονται σε μικρότερα βήματα, γεγονός που καθιστά ευκολότερη την πρόσκτησή τους, ενώ παρέχεται συστηματικά βοήθεια, προκειμένου να αποφευχθούν τα λάθη, η οποία σταδιακά αποσύρεται (Γενά & Γαλάνης, 2007). Χρησιμοποιούνται με ακρίβεια και κατ' αποκλειστικότητα εμπεριστατωμένες δομημένες και νατουραλιστικές διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες, η αποτελεσματικότητα των οποίων έχει τεκμηριωθεί βάσει αυστηρών ερευνητικών πρωτοκόλλων και πολυάριθμων ερευνών (Wong et al., 2013).

Η σχολική ένταξη παιδιών με ΔΑΦ

Η θεσμοθέτηση του δικαιώματος των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες για εκπαίδευση σε λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο και η αναγνώριση των σημαντικών πλεονεκτημάτων της ένταξης στη γενικότερη ανάπτυξή τους, συνέβαλαν στην αύξηση του αριθμού των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Handleman, Harris, & Martins, 2005).

Ωστόσο, παρά τις δυνατότητες που παρέχει η φοίτηση στο γενικό σχολείο, συχνά τα παιδιά με ΔΑΦ αδυνατούν να αναπτύξουν ουσιαστικές δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Koegel, Koegel, Frea, & Fredeen, 2001). Οι δυσκολίες στις κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες και στη γενίκευση των κεκτημένων δεξιοτήτων, η υπερβολική εξάρτηση από τη βοήθεια-υποστήριξη του ενήλικα, οι αδυναμίες στον προφορικό λόγο, καθώς και ο αργός, συχνά, ρυθμός μάθησης δυσχεραίνουν την προσαρμογή τους και την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, παρόλο που τα πλαίσια ένταξης αναμφίβολα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η μετάβαση και μόνο των παιδιών με αυτισμό σε αυτά δεν εγγυάται την ανάδειξη της κοινωνικότητάς τους και δεν αναιρεί την αναγκαιότητα συστηματικής παρέμβασης στον τομέα αυτό (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007).

Παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν την ένταξη

Το σχολείο αποτελεί την ιδανική συνθήκη για την παροχή συστηματικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αυτισμό, καθώς φοιτούν πολλές ώρες της ημέρας σε αυτό (Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012). Ωστόσο, η ελλιπής κατάρτιση σε διδακτικές διαδικασίες, όπως *η κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, η αξιολόγηση μέσω άμεσης παρατήρησης και η συλλογή δεδομένων, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η εφαρμογή εμπεριστατωμένων διδακτικών τεχνικών*, δυσχεραίνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στην τάξη τους.

Κατάρτιση Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ, είτε παρέχεται σε ειδικευμένα κέντρα, είτε στο ειδικό σχολείο, είτε στο γενικό, οφείλει να βασίζεται σε ένα καταγεγραμμένο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Για την επιλογή των στόχων που θα συμπεριληφθούν στο ΕΕΠ λαμβάνεται υπόψη το κατά πόσο η διδασκαλία τους, εκτός από την εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, αναμένεται να έχει ένα γενικότερο θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη του παιδιού με ΔΑΦ (Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δίνεται στη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στη βελτίωση της αυτονομίας, καθώς και στη διατήρηση και γενίκευση των κεκτημένων δεξιοτήτων στο φυσικό περιβάλλον (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο) (National Research Council, 2001). Παράλληλα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχής ένταξη του παιδιού με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο, απαραίτητη είναι η διδασκαλία: (α) των σχολικών κανόνων και ρουτινών (π.χ. τη διαδικασία που ακολουθείται για την είσοδο στις τάξεις κλπ.), (β) δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη μάθηση σε ομαδικό πλαίσιο (π.χ. εποικοδομητική συμμετοχή, ανταπόκριση σε ερωτήσεις και εντολές), (γ) κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. πρωτοβουλίες, ανταποκρίσεις, ομαδικό παιχνίδι) και (δ) σχολικών δεξιοτήτων με λειτουργική αξία.

Αξιολόγηση μέσω της άμεσης παρατήρησης και συλλογή δεδομένων

Στόχο της συστηματικής αξιολόγησης της προόδου του παιδιού σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης αποτελεί ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κατά την εφαρμογή του διδακτικού πλάνου, ώστε ο εκπαιδευτικός να προβαίνει στις αναγκαίες τροποποιήσεις της διδακτικής διαδικασίας χωρίς να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών τους στις σχολικές δεξιότητες. Ωστόσο, για την αξιολόγηση της προόδου που σημειώνουν τα παιδιά με ΔΑΦ στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δεξιότητες προφορικού λόγου και εποικοδομητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία απαιτείται η χρησιμοποίηση μεθόδων άμεσης παρατήρησης και συλλογής ποσοτικών δεδομένων (Γενά, 2001. Furniss, 2010), η οποία καθιστά την αξιολόγηση περισσότερο αντικειμενική, ενώ, ταυτόχρονα, επιτρέπει τον εντοπισμό ακόμα και μικρών βημάτων προόδου. Ωστόσο, ακόμη και η καθημερινή τήρηση ενός εκπαιδευτικού ημερολογίου μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό, που θα τον βοηθήσουν στον σχεδιασμό και στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία το διδακτικό πρόγραμμα, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης της προόδου του μαθητή και η διδακτική διαδικασία, τροποποιούνται και προσαρμόζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας στον μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους (Tomlinson, 2001).

Διαφοροποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Οι στόχοι του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του παιδιού με ΔΑΦ, ενσωματώνονται και υλοποιούνται στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί παρέχουν συνήθως στο μάθημά τους ελάχιστες ευκαιρίες στους μαθητές τους να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, οι οποίες μπορεί να περιορίζονται σε μία ανά διδακτική ώρα (Chiang, 2009). Όμως, ακόμα και στα πλαίσια μαθημάτων όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ο εκπαιδευ-

τικός έχει τη δυνατότητα να προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού με ΔΑΦ, δομώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη διδασκαλία του, ώστε να παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του (π.χ. κάποιες από τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου οι μαθητές καλούνται να τις ολοκληρώσουν σε συνεργασία με τον μαθητή που κάθεται δίπλα τους).

Επίσης, η προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στο επίπεδο των δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων του παιδιού με ΔΑΦ μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης κάποιου είδους διαταρακτικής συμπεριφοράς που αποσκοπεί στην αποφυγή της ολοκλήρωσης κάποιας δραστηριότητας, που το δυσκολεύει και αυξάνει τα κίνητρά του για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Για τον ίδιο σκοπό προτείνεται η εναλλαγή εύκολων και δύσκολων δραστηριοτήτων, καθώς και η ενσωμάτωση των ενδιαφερόντων του παιδιού με ΔΑΦ στη διδακτική διαδικασία (π.χ. αν σε ένα μαθητή με αυτισμό αρέσουν πολύ οι δεινόσαυροι, του ζητείται να μετρήσει τους δεινόσαυρους που απεικονίζονται σε μια άσκηση του φυλλαδίου εργασιών και να γράψει το αποτέλεσμα) (Koegel et al., 2012).

<u>Διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης του αποτελέσματος της διδασκαλίας</u>. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η συστηματική αξιολόγηση της προόδου του παιδιού με ΔΑΦ σε όλους τους τομείς του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος αποτελεί μια συνεχή διαδικασία. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να υιοθετηθούν εξατομικευμένα κριτήρια αξιολόγησης που θα εστιάζουν και θα κρίνουν την πρόοδο του παιδιού σε ενδο-ατομικό και όχι διατομικό επίπεδο. Στην ενδο-ατομική αξιολόγηση η επίδοση του παιδιού μετά τη διδασκαλία συγκρίνεται με την επίδοσή του πριν από αυτή, προκειμένου να εκτιμηθεί η πρόοδος που έχει σημειώσει και όχι με την επίδοση του μέσου όρου της τάξης ή τα κριτήρια που θέτουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τον τρόπο εξέτασης του μαθητή με ΔΑΦ, παρέχοντάς του τις απαραίτητες διευκολύνσεις κατά την αξιολογητική διαδικασία (π.χ. παρέχει περισσότερες διευκρινίσεις, προσαρμοσμένες στο επίπεδο λόγου του παιδιού, παραδείγματα και οπτικές υπενθυμίσεις που διευκολύνουν το παιδί να κατανοήσει το ζητούμενο της άσκησης, ή χρησιμοποιεί ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ή τύπου «σωστό-λάθος»).

Διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Η διαφοροποίηση της διδακτικής διαδικασίας μπορεί να έχει τη μορφή της τροποποίησης των συνθηκών της εκπαίδευσης, του βαθμού της υποστήριξης, του διδακτικού υλικού και της διδακτικής μεθοδολογίας.

- Οι συνθήκες εκπαίδευσης προσαρμόζονται, ώστε να διευκολύνουν την πρόσβαση του παιδιού με ΔΑΦ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σύμφωνα με τις επιταγές του ΕΕΠ. Η δομή και η οργάνωση των συνθηκών μάθησης βοηθούν τα παιδιά με ΔΑΦ να αναγνωρίσουν τα σημαντικά ερεθίσματα (π.χ. τις οδηγίες του δασκάλου στην τάξη σε αντίθεση με τις φωνές των παιδιών που ακούγονται από το προαύλιο), να προβλέψουν τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν και να κατανοήσουν τις προσδοκίες του περιβάλλοντος σχετικά με τη συμπεριφορά τους (Barton, Lawrence, & Deurloo, 2011). Οι προσαρμογές, μεταξύ άλλων, μπορεί να αφορούν τη θέση του μαθητή στην τάξη (π.χ. κοντά σε δεκτικούς συμμαθητές που θα του παρέχουν υποστήριξη, σε θέση που να μπορεί να παρακολουθεί πιο εύκολα τη μαθησιακή διαδικασία), την απομάκρυνση από τον χώρο της τάξης ερεθισμάτων που διασπούν την προσοχή του ή τον αναστατώνουν προκαλώντας αισθητηριακή υπερδιέγερση, την παροχή ευκαιριών να εργάζεται ατομικά, όταν ο στόχος είναι γνωστικός, και σε ομάδες, όταν ο στόχος είναι η προαγωγή των κοινωνικών δεξιοτήτων, την τοποθέτηση οπτικών-βοηθητικών ερεθισμάτων στον χώρο της τάξης (π.χ. με τον κανονισμό της τάξης, το ωρολόγιο πρόγραμμα).
- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις του γενικού σχολείου καθιστά, συχνά, αναγκαία την υποστήριξή τους σε ατομικό επίπεδο. Όταν οι ανάγκες του μαθητή είναι ιδιαίτερα εκτεταμένες και ο διδακτικός χρόνος του δασκάλου της τάξης δεν επαρκεί για να τις καλύψει, προτείνεται η υποστήριξη του μαθητή από δεύτερο εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη. Σκοπός του θεσμού της παράλληλης στήριξης είναι η διακριτική υποστήριξη του μαθητή σε όλους τους τομείς που με βάση το ΕΕΠ υπάρχει ανάγκη (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, παιχνίδι, σχολικές δεξιότητες). Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης παρέχει μόνο την απολύτως απαραίτητη βοήθεια και αποσύρεται σταδιακά και συστηματικά, όσο οι δεξιότητες του παιδιού βελτιώνονται, ενώ τον ρόλο αυτό

πρέπει να αναλαμβάνουν ειδικά εκπαιδευμένοι επαγγελματίες. Μια δεύτερη πηγή υποστήριξης μπορεί να είναι οι συμμαθητές του παιδιού με αυτισμό, οι οποίοι αποτελούν σημαντικά πρότυπα προς μίμηση επιθυμητών κοινωνικών και επικοινωνιακών μορφών συμπεριφοράς (Owen-DeSchryver, Carr, Cale, & Blakeley-Smith, 2008).

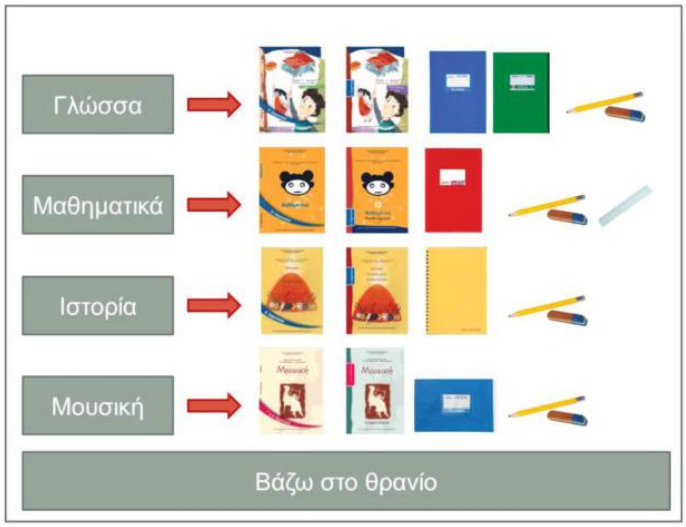
Το διδακτικό υλικό διαφοροποιείται με τρόπο που να καθιστά το γνωστικό αντικείμενο κατανοητό στο παιδί με ΔΑΦ. Για παράδειγμα, τα φυλλάδια εργασίας απλοποιούνται και προσαρμόζονται στο επίπεδο δυνατοτήτων του παιδιού ή εναλλακτικά χρησιμοποιείται το «Κείμενο για όλους» («Easy-to-Read» βιβλία από το διαδικτυακό τόπο: www.prosvasimo.gr). Εισάγονται οπτικές υπενθυμίσεις που καθοδηγούν τον μαθητή στην ολοκλήρωση των ασκήσεων, σχεδιαγράμματα, νοητικοί χάρτες, υπερτονίζονται οι λέξεις κλειδιά στα κείμενα που πρέπει να διαβάσει ο μαθητής. Χρησιμοποιείται χειραπτικό υλικό για τη διδασκαλία των μαθηματικών και αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες (υπολογιστές, «tablets», διαδραστικοί πίνακες) οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα εξάσκησης, αυξάνουν τα κίνητρα του παιδιού για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και με τον συνδυασμό ήχου, εικόνας και βίντεο καθιστούν ευπρόσληπτη τη νέα δεξιότητα (Stromer, Kimball, Kinney, & Taylor, 2006).

Η απρόσκοπτη πρόσβαση των παιδιών με ΔΑΦ στη μάθηση διασφαλίζεται μόνο όταν γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις στη διδακτική μεθοδολογία, εισάγοντας διδακτικές τεχνικές και διαδικασίες που αποδεδειγμένα είναι αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό. Ωστόσο, δύο σημαντικά ζητήματα ανακύπτουν και παρεμποδίζουν την εφαρμογή αυτών των διδακτικών διαδικασιών στα γενικά σχολεία. Πρώτον, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριλαμβάνουν στα κριτήριά τους για την επιλογή των διδακτικών διαδικασιών, το εάν αυτή θεωρείται εμπεριστατωμένη (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes, & Klingner, 2005). Δεύτερον, η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών συχνά δε γίνεται με σεβασμό στις βασικές αρχές που τις διέπουν, με συνέπεια να ακυρώνεται η αποτελεσματικότητά τους (π.χ. όπως συμβαίνει στην περίπτωση που ο ενισχυτής προηγείται αντί να έπεται της επιθυμητής συμπεριφοράς) (McInerney & Hamilton, 2007). Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται παραδείγματα ορισμένων ερευνητικά τεκμηριωμένων για την αποτελεσματικότητά τους, διδακτικών τεχνικών.

Ενδεικτικά παραδείγματα εμπεριστατωμένων διδακτικών τεχνικών και διαδικασιών

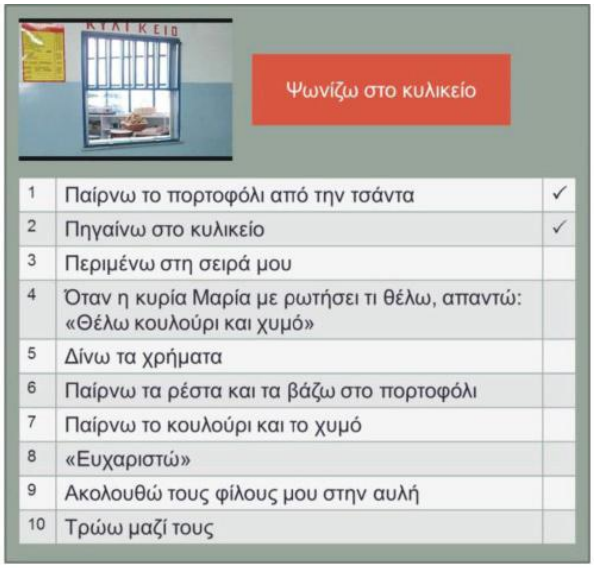
Η *τμηματική βοήθεια,* σε συνδυασμό με την *ενίσχυση*, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές διαδικασίες για τη διδασκαλία όχι μόνο σχολικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, η Γενά (Gena, 2006) δίδαξε σε τέσσερα παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης και να αποκρίνονται στις επικοινωνιακές προσπάθειες των τελευταίων. Κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού στις δομές προσχολικής αγωγής, οι συνοδοί των παιδιών με ΔΑΦ τούς παρείχαν τμηματική βοήθεια με τη μορφή λεκτικής καθοδήγησης, παρουσίασης λεκτικού προτύπου προς μίμηση ή σωματικής καθοδήγησης, προκειμένου να διευκολύνουν την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους (π.χ. η συνοδός ψιθύριζε στο αυτί του παιδιού «Τι ομάδα είσαι;», προκειμένου το παιδί με ΔΑΦ να επαναλάβει την ερώτηση απευθυνόμενο σε κάποιο συμμαθητή του). Κοινωνική ενίσχυση (π.χ. λεκτικός έπαινος) παρεχόταν σε συνάρτηση με τις ανεξάρτητες πρωτοβουλίες και αποκρίσεις του παιδιού με αυτισμό, δηλαδή τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του που δεν συνοδεύονταν από παροχή τμηματικής βοήθειας.

Μια άλλη μορφή βοήθειας αποτελεί η *καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα*, όπως εικόνες, σκίτσα, βίντεο. Τα οπτικά ερεθίσματα σηματοδοτούν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς-δεξιότητας, την οποία πρέπει να εκδηλώσει το παιδί, προκειμένου να λάβει τα ενισχυτικά επακόλουθα (Γενά, 2007). Για παράδειγμα, προκειμένου ένας μαθητής με αυτισμό δημοτικού σχολείου να διευκολυνθεί στο να βγάζει από τη σχολική του τσάντα τα βιβλία, τα τετράδια και γενικότερα το υλικό που χρειάζεται κάθε διδακτική ώρα, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου, χρησιμοποιήθηκε μια οπτική υπενθύμιση, όπως αυτή που αναπαριστάται στο Σχήμα 1. Το οπτικό ερέθισμα μπορεί να τοποθετείται στην επιφάνεια του θρανίου του παιδιού, σε ένα τετράδιο ή να είναι αναρτημένο στην τάξη, προκειμένου και άλλοι μαθητές να λαμβάνουν βοήθεια από αυτό.



Σχήμα 1. Οπτική υπενθύμιση του διδακτικού υλικού για κάθε μάθημα

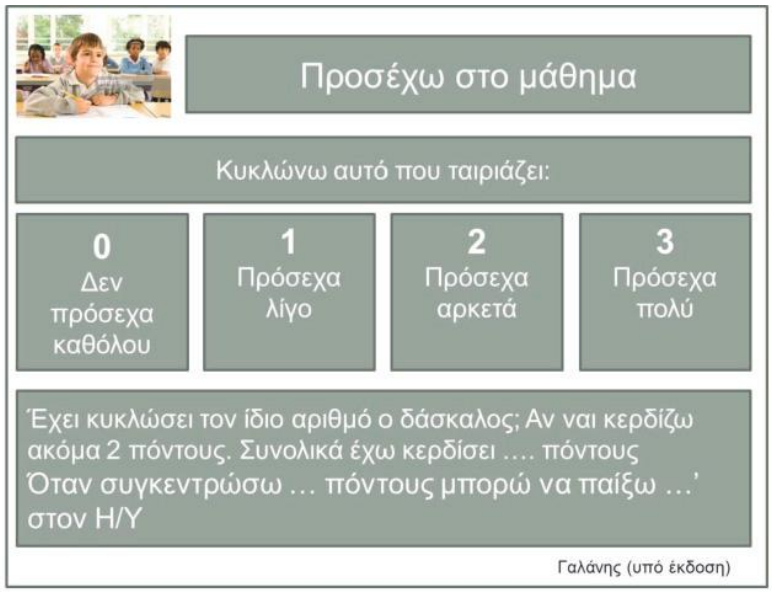
Τα *προγράμματα αυτοαπασχόλησης* (activity schedules) αποτελούνται από εικόνες, βίντεο, λέξεις, που χρησιμοποιούνται ως οδηγία για την εκτέλεση δραστηριοτήτων, χωρίς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού, του γονέα ή άλλου ατόμου (McClannahan & Krantz, 1999). Αποτελούν μια μορφή καθοδήγησης μέσω οπτικών ερεθισμάτων και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό προάγοντας την εποικοδομητική ενασχόληση με τις δραστηριότητες που ορίζει το πρόγραμμα, την αυτονομία και περιορίζοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς και ιδιαίτερα όσων με βάση τη λειτουργική αξιολόγησή της προκαλούνται κατά τη διάρκεια της μετάβασης μεταξύ δραστηριοτήτων και πλαισίων (Lequia, Wilkerson, Kim, & Lyons, 2015). Το Σχήμα 2 αναπαριστά ένα παράδειγμα προγράμματος αυτοαπασχόλησης με γραπτές οδηγίες, που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου ένας μαθητής με ΔΑΦ να μάθει να ψωνίζει μόνος του από το κυλικείο του σχολείου. Αρχικά, οι γραπτές φράσεις συνοδεύονταν από σχετικές φωτογραφίες του παιδιού να εκτελεί τις ενέργειες που όριζε το πρόγραμμα και οι οποίες σταδιακά αποσύρθηκαν. Εικόνες, σκίτσα και σύμβολα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτόνομα ως υπενθυμίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς ή ως μέρος ενός προγράμματος αυτοαπασχόλησης μπορούν να αναζητηθούν στο λογισμικό «Το Δελφίνι», το οποίο είναι διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο www.prosvasimo.gr του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.



Σχήμα 2. Πρόγραμμα αυτοαπασχόλησης για την αγορά από το κυλικείο

Στο παράδειγμα του Σχήματος 2, ο μαθητής εκπαιδεύεται να σημειώνει την ολοκλήρωση κάθε βήματος του προγράμματος αυτοαπασχόλησης, ενέργεια που αποτελεί μια μορφή αυτοκαταγραφής. Η αυτοκαταγραφή αποτελεί μια τεχνική *αυτοδιαχείρισης*, κατά την οποία το άτομο εκπαιδεύεται να παρατηρεί τη συμπεριφορά του και να καταγράφει την εκδήλωση ή την απουσία συγκεκριμένων αντιδράσεων, ενώ η αυτο-αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο συγκρίνει την επίδοσή του με ένα στόχο ή με ένα επίπεδο επίδοσης (Cooper, Heron, & Heward, 2007). Οι τεχνικές αυτοδιαχείρισης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, καθώς συμβάλλουν στην τροποποίηση των μορφών συμπεριφοράς που παρατηρούνται και καταγράφονται (Gena, Galanis, & Alai-Rosales, 2014). Εφαρμόζονται συχνά σε πλαίσια ένταξης, με θετικά αποτελέσματα, σε τομείς, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η εποικοδομητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Davis, Mason, Davis, Mason, & Crutchfield, 2015). Στο Σχήμα 3 αναπαριστάται ένα φύλλο αυτο-αξιολόγησης, όπου ο μαθητής με ΔΑΦ αξιολογεί με μια 5/θμια κλίμακα, το βαθμό συγκέντρωσης της προσοχής του στο μάθημα. Στο τέλος ενός προκαθορισμένου χρονικού διαστήματος, ο μαθητής βαθμολογεί την ποιότητα της προσοχής του, λαμβάνοντας τους σχετικούς βαθμούς και συγκρίνει την αξιολόγησή του με

εκείνη του δασκάλου, έχοντας τη δυνατότητα να λάβει επιπλέον βαθμούς, σε περίπτωση που οι δύο καταγραφές ταυτίζονται. Τέλος, ανταλλάσσει τους βαθμούς που έχει συλλέξει με έναν ενισχυτή της αρεσκείας του (π.χ. ενασχόληση με τον Η/Υ).



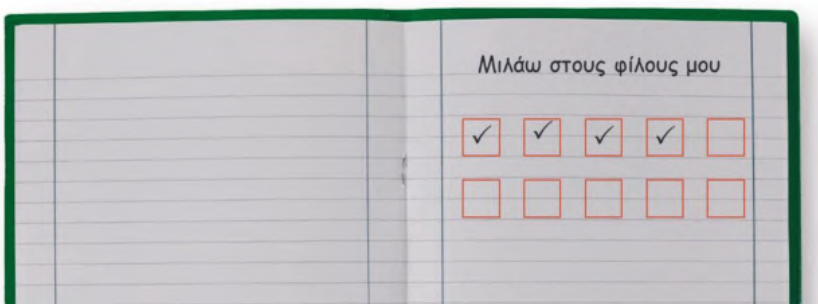
Σχήμα 3. Φύλλο αυτο-αξιολόγησης του βαθμού συγκέντρωσης της προσοχής

Μια άλλη κατηγορία παρεμβάσεων βασίζεται στη *μεσολάβηση των συμμαθητών τυπικής ανάπτυξης*, οι οποίοι καθοδηγούνται να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους με αυτισμό, να διατηρούν την αλληλεπίδραση, να παρέχουν βοήθεια και ενίσχυση, σε συνάρτηση με την εκδήλωση επικοινωνιακών και σχολικών δεξιοτήτων, καθώς και δεξιοτήτων παιχνιδιού (Chan et al., 2009). Αυτού του είδους οι παρεμβάσεις, εκτός από ιδιαίτερα διαδεδομένες στο εξωτερικό, είναι και πολύ αποτελεσματικές, ειδικά για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό (Zhang & Wheeler, 2011). Για παράδειγμα, κατά την ένταξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης οργανώνει κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ένα ομαδικό παιχνίδι (π.χ. αγαλματάκια ακούνητα) προσκαλώντας να συμμετέχουν 2-3 συμμαθήτριες του παιδιού με αυτισμό, οι οποίες είναι δεκτικές στην αλληλεπίδραση μαζί του. Η εκπαι-

δευτικός βοηθά τον μαθητή να συμμετέχει στο παιχνίδι, του παρέχει λεκτικά πρότυπα προς μίμηση, προκειμένου να λάβει την πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση με τις συμμαθήτριές του και επαινεί, τόσο το παιδί που υποστηρίζει, όσο και τις συμμαθήτριές του. Η διαδικασία πρέπει να γίνεται με διασκεδαστικό τρόπο, ώστε τα παιδιά να θέλουν και την επόμενη φορά που θα δοθεί η ευκαιρία να παίξουν με τον συμμαθητή τους με αυτισμό.

Με βάση τις αρχές της συντελεστικής μάθησης, η απόκτηση ή τροποποίηση συντελεστικών αντιδράσεων οφείλεται στη συνάφεια της συμπεριφοράς με τα επακόλουθα ή τις συνέπειές της (Γενά, 2007). Τα *συστήματα ανταλλάξιμων αμοιβών* (token economy systems) αποτελούν μια μορφή δευτερογενών-γενικευμένων ενισχυτών και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό (Fiske et al., 2015). Το παιδί λαμβάνει συμβολικές αμοιβές (π.χ. αυτοκόλλητα) ως επακόλουθο της εκδήλωσης επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς (π.χ. της ολοκλήρωσης σχολικών εργασιών), τις οποίες ανταλλάσσει ανά τακτά διαστήματα με έναν τελικό ενισχυτή, δηλαδή ένα επακόλουθο που έχει αφ' εαυτού ενισχυτικές ιδιότητες (Γενά, 2007). Στα Σχήματα 4 και 5 παρουσιάζονται δύο ενδεικτικά παραδείγματα συστημάτων ανταλλάξιμων αμοιβών που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά την ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο.

Σχήμα 4. Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών με τη μορφή αυτοκόλλητων



Σχήμα 5. Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών ενσωματωμένο στο πρόχειρο τετράδιο του μαθητή

Ένας διαφορετικός τρόπος συστηματοποίησης της παρεχόμενης ενίσχυσης αποτελεί το *συμβόλαιο*, το οποίο περιλαμβάνει μια γραπτή περιγραφή του διδακτικού στόχου, των κριτηρίων για την επίτευξή του, καθώς και των ενισχυτικών επακόλουθων (Γενά, 2007). Οι όροι του συμβολαίου είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή (π.χ. το κριτήριο ενίσχυσης, το είδος του ενισχυτή), γεγονός που προάγει την αυτορρύθμιση των παιδιών και συμβάλλει στην εξομάλυνση των μεταξύ τους σχέσεων (Cooper et al., 2007). Στο Σχήμα 6 παρουσιάζεται ένα παράδειγμα συστήματος ενίσχυσης μέσω συμβολαίου, που αποσκοπεί στην αύξηση της συχνότητας, με την οποία ένας μαθητής με ΔΑΦ σηκώνει το χέρι του, προκειμένου να ζητήσει την άδεια να απαντήσει σε ερωτήσεις που ο δάσκαλος της τάξης απευθύνει σε όλους τους μαθητές του τμήματος.

Σχήμα 6. Σύστημα ενίσχυσης μέσω συμβολαίου με στόχο τη συμμετοχή στο μάθημα και την απόκριση σε ερωτήσεις του δασκάλου

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί μια σοβαρή διά βίου διαταραχή που επηρεάζει αρνητικά την ευημερία και την ποιότητα ζωής, τόσο των ατόμων που πάσχουν από αυτή, όσο και των οικογενειών τους. Το επίπεδο γνωστικής λειτουργίας, οι κοινωνικές και προσαρμοστικές δεξιότητες, καθώς και η ένταξη και εποικοδομητική συμμετοχή σε σχολικές και

εξωσχολικές δραστηριότητες φαίνεται να επιδρούν θετικά στο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού του ατόμου με ειδικές ανάγκες και κατ' επέκταση στην ποιότητα της ζωής του (Weiss & Riosa, 2015). Καθίσταται συνεπώς αναγκαία η εφαρμογή εμπεριστατωμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να προαχθούν οι παραπάνω καίριες για την ανάπτυξη δεξιότητες που θα διασφαλίσουν ένα καλύτερο επίπεδο ζωής για τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Βιβλιογραφία

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.

Barton, E. E., Lawrence, K., & Deurloo, F. (2011). Individualizing interventions for young children with autism in preschool. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42,* 1205-17.

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of researched based practices. *The Journal of Special Education, 39*, 168-180.

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 230-242.

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*, 876-889.

Chiang, H. (2009). Naturalistic observations of elicited expressive communication of children with autism: An analysis of teacher instructions. *Autism, 13*, 165-178.

Christensen, D.L., Baio, J., Braun, K.V., et al. (2016). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *Morbidity and Mortality Weekly Report. Surveillance Summaries, 65 (SS-3)*, 1–23.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Davis, J. L., Mason, B. A., Davis, H. S., Mason, R. A., & Crutchfield, S. A. (2015). Self-monitoring interventions for students with ASD: a meta-analysis

of school-based research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders.*

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology, 20*, 775-803.

Eldevik, S., Hastings, R. P., Jahr, E., & Hughes, C. (2012). Outcomes of Behavioral Intervention for Children with Autism in Mainstream Pre-School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42,* 210-220.

Fiske, K. E., Isenhower, R. W., Bamond, M. J., Delmolino, L., Sloman, K. N., & LaRue, R. H. (2015). Assessing the value of token reinforcement for individuals with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 48*, 448-453.

Furniss, F. (2010). Assessment methods. In J. L. Matson (Ed.), *Applied Behavior Analysis for children with Autism Spectrum Disorders*, (pp. 33-66). New York: Springer.

Γαλάνης, Π., & Γενά Α. (2015, Μάιος). *Εμπεριστατωμένες παρεμβάσεις στον αυτισμό: Η αποτελεσματικότητα των Συμπεριφορικών-Αναλυτικών παρεμβάσεων*. Εισήγηση στο 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Λευκωσία, Κύπρος.

Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. *Ψυχολογία, 8*, 221-248.

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-διάγνωση-αντιμετώπιση.* Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*, 1-14.

Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.

Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος, 44*, 84-99.

Gena, A., Galanis, P., & Alai-Rosales, S. (2014). Self-management from a behavior analytic standpoint: Theoretical advancements and applications in autism spectrum disorder. *Γνωσιακή - Συμπεριφοριστική Έρευνα και Θεραπεία, 1*, 35-42.

Gena, A., Papadopoulou, E., Loukrezi, S., & Galanis, P. (2007). The play of children with autism: Theory, assessment, and research on treatment. In L. B. Zhao (Ed.), *Autism research advances* (pp. 1-40). New York: Nova Science.

Goldstein, S., & Schwebach, A. J. (2004). The comorbidity of Pervasive Developmental Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Results of

a retrospective chart review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*, 329-339.

Hadjikhani, N. (2013). Scientifically deconstructing some of the myths regarding autism. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry, 165*, 272-276.

Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions and policy* (pp. 1029-1042). New Jersey: John Wiley & Sons.

Kim, S. H., & Lord, C. (2013). The behavioral manifestations of Autism Spectrum Disorders. In J. D. Buxbaum & P. R. Hof (Eds.), *The Neuroscience of Autism Spectrum Disorders* (pp. 25-37). New York: Academic Press.

Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification, 25*, 745-761.

Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with Autism Spectrum Disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*, 401-412.

Kulage, K. M., Smaldone, A. M., & Cohn, E. G. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 1918-1932.

Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S., & Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with Autism Spectrum Disorders: A comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*, 146-158.

Mazurek, M. O., & Kanne, S. M. (2010). Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40,* 1512-1520.

McClannahan L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda MD: Woodbine House.

McInerney, M., & Hamilton, J. L. (2007). Elementary and middle schools technical assistance center: An approach to support the effective implementation of scientifically based practices in special education. *Exceptional Children, 73*, 242-255.

Meilleur, A. & Fombonne, E. (2009). Regression of language and non-language skills in pervasive developmental disorders. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 115-124.

National Research Council. (2001). *Educating children with autism (Committee on education interventions for children with autism, division of behavioral and social sciences and education).* Washington, DC: National Academy Press.

Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I., & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with autism spectrum disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 23*, 15-28.

Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Stone, W. L.. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: A Baby Siblings Research Consortium study. *Pediatrics, 128*, e488–e495.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς: Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Remington, B., Hastings, R. P., Kovshoff, H., Espinosa, F., Jahr, E., Brown, T., ... Ward, N. (2007). Early intensive behavioural intervention: Outcomes for children with autism and their parents after two years. *American Journal on Mental Retardation, 112*, 418-438.

Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 533-544.

Stromer, R., Kimball, J. W., Kinney, E. M., & Taylor, B. A. (2006). Activity schedules, computer technology, and teaching children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 1, 14-24.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Weiss, J. A., & Riosa, P. B. (2015). Thriving in Youth with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45,* 2474-86.

Wodka, E. L., Mathy, P., & Kalb, L. (2013). Predictors of phrase and fluent speech in children with autism and severe language delay. *Pediatrics, 131*, e1115-e1120.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Schultz, T. R. (2013). *Evidence-based practices for children, youth, and young ddults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Zecavati, N. & Spence, S. J. (2009). Neurometabolic Disorders and Dysfunction in Autism Spectrum Disorders. *Pediatric Neurology, 9*, 129–136.

Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46*, 62-77.

Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με νοητική αναπηρία

Αικατερίνη Ηλιακοπούλου

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Υποδιευθύντρια,
Τμήμα Ένταξης 41ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών
kathl64@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τη νοητική αναπηρία, τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική αναπηρία, την παιδαγωγική αξιολόγηση, τις βασικές παιδαγωγικές αρχές για την εκπαίδευση μαθητών με διάγνωση νοητική αναπηρία καθώς και τις πρακτικές διαφοροποίησης για την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών. Αναφέρεται μια μελέτη περίπτωσης και η εκπαιδευτική προσέγγιση για την ένταξη μαθήτριας με διάγνωση σύνδρομο Down και ελαφριά νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Στόχος της εργασίας είναι να καταδειχθεί πώς η ένταξη στο γενικό σχολείο μαθητών με νοητική αναπηρία είναι εφικτή και πώς, αν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση του μαθητή (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης, ο διευθυντής του σχολείου, ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οικογένεια) συνεργαστούν και αναλάβουν τις αρμοδιότητες και τους ρόλους τους, θα είναι και επιτυχής. Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) δεν μπορεί να στηρίζεται στο μοντέλο της φιλανθρωπίας και της καλής διάθεσης των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά να είναι μια σωστά σχεδιασμένη και αποτελεσματική υποστηρικτική δράση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ενταξιακή εκπαίδευση, νοητική αναπηρία, σύνδρομο Down*

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί πλέον κυρίαρχη τάση. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009), «*όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν επικυρώσει τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο για Δράση στην Ειδική Αγωγή της UNESCO (1994)*» και όλες οι χώρες συμφωνούν με τις «*βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τις*

εκπαιδευτικές πολιτικές – κι όχι μόνο αυτές που έχουν σχέση με την ειδική αγωγή, και που σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, τον σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, που εστιάζει στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες» (σ. 13). Από τις 11 Απρίλη 2012 είναι νόμος της χώρας μας η συμφωνία με τίτλο: «Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία», όπου αναφέρεται ότι τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας λόγω αναπηρίας, ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ίση βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν, ότι θα λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται εντός του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σύμβαση του ΟΗΕ αναφέρεται επίσης πως όλοι οι μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται στον σεβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Δε θα πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως η ενταξιακή εκπαίδευση ωφελεί και τα άτομα χωρίς αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφού συνιστά «*τον καλύτερο τρόπο καταπολέμησης των διακρίσεων και οικοδόμησης μιας συναινετικής κοινωνίας*» (UNESCO, 1994). Επιπλέον, υποστηρίζεται πως τα κράτη οφείλουν να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν σε συνεργατικά πλαίσια, τόσο στην αρχική τους εκπαίδευση, όσο και αργότερα προσφέροντας ευκαιρίες συχνής επιμόρφωσης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009, σ. 18).

Οι ατομικές διαφορές είναι φυσική ανθρώπινη κατάσταση. Η μάθηση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Η εξατομίκευση θεωρείται δικαίωμα για όλα τα παιδιά και όχι ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Peters, 2004). Το γενικό σχολείο, ως θεσμός, είναι ανάγκη να αλλάξει κουλτούρα, προκειμένου να γίνει σχολείο για όλους. «*Η κουλτούρα ενός σχολείου είναι πολύ περισσότερο από το αναλυτικό πρόγραμμα, το διδακτικό στιλ και τη μορφή της αξιολόγησης. Η κουλτούρα έχει να κάνει με τις αξίες, με την ατμόσφαιρα, τον τόνο και τις σχέσεις. Υπό αυτή την έννοια, όλα τα σχολεία είναι διαφορετικά και έτσι πρέπει να είναι*» (Ken Robinson, 2011). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν βασικό ρόλο στην αλλαγή των στάσεων και προκαταλήψεων στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Είναι φορείς της κουλτούρας της ενταξιακής εκπαίδευσης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα, της συνεργασίας.

Νοητική αναπηρία: Επιστημονικές προσεγγίσεις - Ορισμός

Η Νοητική Αναπηρία φαίνεται πως είναι δύσκολο να ορισθεί με απόλυτο τρόπο, καθώς προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές όπως για παράδειγμα ψυχολογική, εκπαιδευτική, κοινωνική κ.ά. Δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ειδικούς που ασχολούνται με τη συγκεκριμένη αναπηρία (κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, γιατροί) και προτείνονται ορισμοί ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται. Χρησιμοποιούνται οι όροι Νοητική Υστέρηση, Νοητική Ανεπάρκεια, Νοητική Αναπηρία, Εξελικτική Μειονεξία ή Καθυστέρηση. Σύμφωνα με τις αναπτυξιακές προσεγγίσεις, η νοητική αναπηρία συνδέεται με εξωτερικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, με την ύπαρξη κινήτρων και με την έννοια της αλληλεπίδρασης. Η νοητική αναπηρία θεωρείται δυναμική και εξελίσσεται. Οι μη αναπτυξιακές προσεγγίσεις υποστηρίζουν πως η νοητική αναπηρία σχετίζεται με τα εγγενή χαρακτηριστικά του ατόμου και τις αδυναμίες του (θεωρία ελλείμματος, θεωρία ακαμψίας, ποιοτικής διαφοράς). Οι κοινωνικοπολιτισμικές τονίζουν τη σημασία της διαμεσολάβησης του κοινωνικού περιβάλλοντος για την εξέλιξη του ατόμου. Αναφέρεται και ο όρος Πολιτισμική ή Οικογενειακού Τύπου Καθυστέρηση, ο οποίος αφορά στις περιπτώσεις ατόμων που ζουν σε στερημένα περιβάλλοντα, που η σχέση μητέρας και παιδιού παρουσιάζει δυσκολίες, που το παιδί δεν τρέφεται όπως πρέπει, που δεν καλλιεργούνται κίνητρα για μάθηση, δεν αξιοποιείται η περιέργειά του, και δεν του προσφέρονται ευκαιρίες για την απόκτηση εμπειριών. Η νοητική αναπηρία ορίζεται ως αποτέλεσμα καταστάσεων που δυσκολεύουν και εμποδίζουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η νοητική αναπηρία θεωρείται περισσότερο ως η αποτυχία της σύγχρονης κοινωνίας να παράσχει επαρκή εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη, παρά ως μειονέκτημα του ατόμου (Marc Gold, 1980· Lambrechts & Geurts, 2009). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου: «*Αυτή η άποψη είναι πολύ αισιόδοξη, αφού αφήνει να εννοηθεί ότι το τελικό επίπεδο λειτουργίας του νοητικά καθυστερημένου ατόμου εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη διαθέσιμη τεχνολογία και εκπαίδευση καθώς και από την παρεχόμενη υποστήριξη και ειδική βοήθεια*». Ο πιο αποδεκτός ορισμός προέρχεται από τον Αμερικανικό Σύλλογο για τη Νοητική Αναπηρία (American Association on Mental Retardation, 2002). Σύμφωνα με

αυτόν, η Νοητική Αναπηρία είναι μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σημαντική ανεπάρκεια τόσο στις νοητικές λειτουργίες όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, που περιλαμβάνει αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες προσαρμογής. Η νοητική λειτουργία θεωρείται κάτω από τον μέσο όρο, όταν σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης η βαθμολογία είναι μικρότερη από εκείνη που πετυχαίνει το 96%-98% των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Η δυνατότητα προσαρμογής αναφέρεται στον ρυθμό ανάπτυξης του ατόμου (κίνηση, αυτοεξυπηρέτηση, ομιλία), στη μάθηση (σχολική επίδοση) και στη σχέση που έχει με τους άλλους στον κοινωνικό περίγυρο καθώς μεγαλώνει. Η νοητική αναπηρία εμφανίζεται στα άτομα-παιδιά, όσο η ανάπτυξη του εγκεφάλου συνεχίζεται, πριν την ηλικία των 18 ετών.

Χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική αναπηρία

Οι μαθητές με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν ατομικές διαφορές. Η Παντελιάδου (2002) σημειώνει: «*Αυτή η αναγνώριση των ατομικών διαφορών είναι τελικά το κλειδί της ανατροπής του στερεότυπου. Εστιάζοντας στη διαφοροποίηση αποδυναμώνεται η ισχύς ορισμένων χαρακτηριστικών, που οδηγούν στη σύνθεση στερεότυπων, ενώ προτάσσοντας τις δυνατότητες για σχολική-ακαδημαϊκή μάθηση ανατρέπονται πάγιες αντιλήψεις στον χώρο των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής…*» και αναδεικνύεται επίσης η «*ανάγκη διερεύνησης τρόπων συμμετοχής τους στη γενική εκπαίδευση*».

Τα άτομα με Νοητική Αναπηρία:

- Παρουσιάζουν γενική δυσκολία στη γνωστική λειτουργία. Έχουν αργό ρυθμό πνευματικής ανάπτυξης και έτσι δεν φτάνουν τα ανώτατα πνευματικά στάδια. Στο σχολείο, λοιπόν, κατακτούν δεξιότητες σε πιο μεγάλη ηλικία από το συνηθισμένο. Κι αυτή η καθυστέρηση αφορά και την ικανότητα οργάνωσης του χώρου και τον οπτικοκινητικό συντονισμό.
- Παρουσιάζουν προβλήματα στην προσοχή και στη μνήμη, ιδιαίτερα τη βραχυπρόθεσμη.
- Δεν αξιοποιούν τις γνώσεις που ήδη έχουν αποκτήσει.

- Οι μεταγνωστικές δεξιότητές τους δεν είναι ανεπτυγμένες.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη και την επικοινωνία. Σε μια κοινωνία και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που η λεκτική επικοινωνία είναι κυρίαρχη, μπορούμε να καταλάβουμε πόσες δυσκολίες συνεπάγεται για τα εν λόγω άτομα. Οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση περίπλοκων καταστάσεων και επειδή δεν μπορούν πάντα να εκφράσουν λεκτικά αυτό που νιώθουν, οδηγούνται να εξωτερικεύουν την ένταση, την αγωνία, τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους με ιδιαίτερες, μη αποδεκτές συμπεριφορές, που με τη σειρά τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα σε όσους βρίσκονται γύρω τους και δεν κατανοούν. Οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα συχνά φτάνουν στο σχολείο απροετοίμαστοι στη γλωσσική επικοινωνία με τον τρόπο που έχει ορίσει το σχολείο, το οποίο συχνά δεν αποδέχεται τη γλώσσα του σπιτιού, και τους προσδίδεται ο χαρακτηρισμός του «νοητικά καθυστερημένου».
- Παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Ίσως γιατί έχουν γευθεί πολλές αποτυχίες μέχρι να φτάσουν στο σχολείο και πιστεύουν ότι κάνουν μόνο λάθη ή/και γιατί απαιτείται να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, πράγμα που τα κουράζει πολύ. Προτιμούν, λοιπόν, να αποσυρθούν παρά να προσπαθήσουν. Πολλές φορές λένε πως δεν μπορούν, ή εκδηλώνουν και επιθετική συμπεριφορά, ακόμα και προς τον δάσκαλό τους, γιατί όλη αυτή η κατάσταση είναι απειλητική για τα ίδια.
- Παρουσιάζουν δυσκολίες στην κίνηση, στην όραση και την ακοή.
- Εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί έχουν μειωμένες δεξιότητες αντίδρασης στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Έτσι, επιλέγουν συμπεριφορές που τα εκθέτουν (λένε συχνά ψέματα, κλέβουν, εκδηλώνουν επιθετικότητα ή φόβο και παθητικότητα κ.ά.) και συχνά αντιδρούν παρορμητικά.

Παιδαγωγική αξιολόγηση των μαθητών με νοητική αναπηρία

Για μια επιτυχημένη ένταξη μαθητή με Νοητική Αναπηρία είναι απαραίτητη η παιδαγωγική αξιολόγηση που θα προηγηθεί της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στόχος είναι να σχηματιστεί το προφίλ του συγκεκριμένου μαθητή, ώστε να σχεδιαστεί η παρέμβαση που του ταιριάζει.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συγκεντρώνει πληροφορίες που αφορούν στα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή και προτείνει τρόπους παρέμβασης και συνεργάζεται με όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού (εκπαιδευτικός γενικής τάξης, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, ψυχολόγος σχολείου, οικογένεια, ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), για τον σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.) για τον μαθητή. Μελετά τη σχετική γνωμάτευση από τον αρμόδιο φορέα (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), αν υφίσταται διάγνωση, αλλά δεν περιορίζεται στις πληροφορίες της γνωμάτευσης. Πληροφορείται το οικογενειακό και ιατρικό ιστορικό του μαθητή από την οικογένεια, την προηγούμενη σχολική εμπειρία του από το Νηπιαγωγείο ή τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων τάξεων, αξιολογεί το ακριβές επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων με δείγματα και από τις εργασίες της γενική τάξης και με δικά του κριτήρια αξιολόγησης, γίνεται συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς στην αίθουσα, στο προαύλιο, σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Αξιολογεί τις δεξιότητες κοινωνικής προσαρμογής και το επίπεδο αυτονομίας του μαθητή, ενημερώνεται για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του από την οικογένεια, τους συμμαθητές και φυσικά τον ίδιο τον μαθητή. Σχεδιάζεται το Ε.Π.Ε. και υλοποιείται σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης. Ενημερώνονται όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με Νοητική Αναπηρία βασίζονται σε παιδαγωγική αξιολόγηση δυναμικού-ολιστικού χαρακτήρα, η οποία δε στηρίζεται μόνο στις αδυναμίες του μαθητή, αλλά εντοπίζει και αξιολογεί και τις δυνατότητές του. Προτείνονται διαφοροποιημένες μέθοδοι αξιολόγησης και διδασκαλίας και συνεκτιμάται το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή. Το τι θα διδαχθεί ο μαθητής μας και με ποια μέθοδο εξαρτάται αποκλειστικά από τις ανάγκες του.

Αρχές στην εκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία

Είναι απαραίτητο να εξασφαλισθεί πως το σχολείο θα προσφέρει σε όλους τους μαθητές του ευκαιρίες για επιτυχία. Αυτή η άποψη προϋποθέτει την «*αναμόρφωση και αναδιοργάνωση της τάξης και του σχολείου γενικότερα, με γνώμονα την εξομάλυνση και όχι τη διαιώνιση των προβλημάτων του μαθητή*» (Γενά, 2010). Το σχολείο λειτουργεί προληπτικά, ώστε κανείς να μην αμφισβητήσει την παρουσία του μαθητή με Νοητική Αναπηρία στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης οργανώνει την τάξη του έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του. Κατά τον Vygotsky, η σχολική αίθουσα θεωρείται ένα περιβάλλον στο οποίο το παιδί θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να πειραματιστεί, να δοκιμάσει νέες δραστηριότητες και να συναναστραφεί με άλλα άτομα (Vygotsky, 1926· 1997). Ο Vygotsky θεωρούσε το παιδί ως μαθητευόμενο που διδάσκεται γνωστικές στρατηγικές και άλλες δεξιότητες από ενήλικες και συνομηλίκους του μέντορες, οι οποίοι όχι μόνον επιδεικνύουν νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων, αλλά επίσης, προσφέρουν βοήθεια, οδηγίες και κίνητρα. Κατά τον Ainscow (1998), πρώτο μέλημα του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία τάξεων για όλα τα παιδιά, πρέπει να είναι η οργάνωση δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν ολόκληρη την τάξη ως σύνολο. Δεύτερο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει την εργασία του με τους μαθητές του και για τους μαθητές του. Να αξιοποιεί τις ιδέες τους, την έμπνευσή τους και να καθοδηγεί όλη αυτή την ενέργειά των μαθητών του. Και τρίτο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αυτοσχεδιάζει, «*Να μπορεί να αλλάζει τα σχέδια και τις δραστηριότητες την ώρα που βρίσκονται σε εξέλιξη, ανταποκρινόμενος στις αντιδράσεις των μαθητών του στην τάξη*» (Ainscow, 1998, σ. 34). Στην τάξη θα πρέπει να εφαρμόζονται μέθοδοι συνεργατικής μάθησης, άμεση διδασκαλία με σαφή και ρητή καθοδήγηση, να προωθείται η συνεργατικότητα και να καλλιεργείται η φιλία και στήριξη μεταξύ των μαθητών της τάξης. Σε αυτό το υποστηρικτικό περιβάλλον ο μαθητής διδάσκεται δεξιότητες αυτορρύθμισης και αξιοποιείται η μη λεκτική συμπεριφορά του, ώστε να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες του. Οργανώνεται το διάλειμμα του μαθητή που είναι η πιο δύσκολη περίοδος στη σχολική μέρα. Ο μαθητής με Νοητική Αναπηρία συχνά δεν έχει ακόμη δεξιότητες

να προσεγγίζει τα άλλα παιδιά για να παίξει μαζί τους. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και έτσι συνήθως είναι μόνος. Συνήθως περιμένει από τους άλλους να τον πλησιάσουν και ακόμη κι όταν παίζει, του είναι τόσο δύσκολο να αντιληφθεί κανόνες, οδηγίες, συμπεριφορές και πολλές φορές δείχνει να υποφέρει. Θα πρέπει να καλλιεργείται πολύ καλή συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή και να οριοθετούνται οι ρόλοι. Άλλο εκπαιδευτικός, άλλο γονιός! Με σεβασμό όμως, στη δύσκολη πραγματικότητά τους. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει για το πρόγραμμα, εξηγεί τους στόχους, τις μεθόδους και δίνει οδηγίες, ώστε η εκπαίδευση να είναι η ίδια και στο σπίτι (μαθήματα, συμπεριφορά). Ενισχύει τους γονείς αποδεικνύοντάς τους τις θετικές πλευρές του παιδιού τους κι όχι μόνο τις αρνητικές και, αν αντιλαμβάνεται πως οι γονείς έχουν πολύ χαμηλές προσδοκίες και δεν υποστηρίζουν το παιδί τους, τους βοηθάει να αντιληφθούν την μοναδικότητά του και την αξία του, ώστε η ζωή του παιδιού στο σπίτι και στον κοινωνικό του περίγυρο να βελτιώνεται.

Στρατηγικές διαφοροποίησης για μαθητές με νοητική αναπηρία

Η διαφοροποίηση αναφέρεται στην αλλαγή κουλτούρας του γενικού σχολείου, που μετατρέπεται σε σχολείο για όλους. Αναφέρεται στην τροποποίηση του περιβάλλοντος της αίθουσας, στην προσαρμογή της ύλης στις ανάγκες όλων των μαθητών, στην επιλογή των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, στην τροποποίηση των μεθόδων αξιολόγησης.

Η σχολική αίθουσα αποκτά «γωνιές» με διαφορετικό μαθησιακό αντικείμενο και ύφος, με ποικιλία υλικών, που μπορεί κάθε μαθητής να επισκεφθεί. Οι «γωνιές» έχουν τους κανόνες τους, που διδάσκονται σε όλους τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Υπάρχει στην αίθουσα οπτικοποιημένο υλικό και ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Προϋπόθεση για την όποια διαφοροποίηση στην ύλη της τάξης είναι η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και οι στόχοι που θέτει. Μετά από την παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή του με Νοητική Αναπηρία, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή και όλους τους εμπλεκομένους σχεδιάζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θέτει τους στόχους και επιλέγει τις μεθόδους που

θα εφαρμόσει. Οι μέθοδοι που προτείνονται είναι η άμεση διδασκαλία, η ανάλυση έργου, η μίμηση προτύπου με λεκτική καθοδήγηση, η λεκτική αυτοκαθοδήγηση, η συνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος της «ανακάλυψης». Η πρόοδος της έρευνας και η ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε ατόμου με Νοητική Αναπηρία δεν ενθαρρύνει δογματισμούς, ούτε απορρίψεις κάποιας διδακτικής προσέγγισης. Ο μαθητής με Νοητική Αναπηρία γίνεται συνεργάτης και συμμετέχει στη διδασκαλία. Του παρέχονται ενισχυτές, που υποστηρίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά, και διαλείμματα, όταν είναι απαραίτητο. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εναλλακτικές μεθόδους επικοινωνίας και δεν περιορίζεται στη λεκτική επικοινωνία για να μεταδώσει την πληροφορία. Αναφέρεται σε οικείες στον μαθητή έννοιες, για να διδάξει το νέο, προσαρμόζει τα κείμενα, ώστε να διευκολύνεται ο μαθητής στη μελέτη τους. Χρησιμοποιεί διαφοροποιημένο υλικό που υπάρχει ή κατασκευάζει. Αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες. Ο Ken Robinson (2011) υποστηρίζει πως «*η εξατομικευμένη μάθηση είναι εφικτή για κάθε μαθητή ... μέσα από τη δημιουργική χρήση των νέων τεχνολογιών*». Στη Σύμβαση του ΟΗΕ επισημαίνεται η αξία της χρήσης των νέων τεχνολογιών για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η αξιολόγηση, τέλος, έχει στόχο να αποτυπωθεί η προσωπική πρόοδος του μαθητή με βάση τον αρχικό σχεδιασμό, να εντοπιστούν τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν, να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των στρατηγικών που επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν και να σχεδιαστεί εκ νέου το πρόγραμμα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ερωτηματολόγιο και συνέντευξη.

Μια μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με Σύνδρομο Down

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μια μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με Νοητική Αναπηρία. Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αναφέρεται σε μαθήτρια με Σύνδρομο Down και ελαφρά νοητική αναπηρία (βάσει της διάγνωσης) που φοίτησε σε γενικό σχολείο. Επίσης, θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά των ατόμων με σύνδρομο Down που επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόοδό τους, αλλά και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που σχεδιάζουν τα Ε.Π.Ε.

Επισημαίνεται πως η προσωπικότητα του κάθε ατόμου είναι διαφορετική. Η Oelwein (1995) αναφέρει πως «*...τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν είναι μεταξύ τους ούτε όμοια, ούτε ίδια. Δεν έχουν όλα το ίδιο μαθησιακό προσδοκώμενο, όπως το ίδιο ισχύει και για τον υπόλοιπο ανθρώπινο πληθυσμό. Ούτε μαθαίνουν όλα με τον ίδιο τρόπο, ούτε παρουσιάζουν τις ίδιες μαθησιακές δυσκολίες...*»

Γενικά μαθησιακά χαρακτηριστικά μαθητών με σύνδρομο Down: Παρουσιάζουν το φαινόμενο της αγκύλωσης ή στασιμότητας της προόδου τους (plateau). Ο όρος που χρησιμοποιεί η Τζουριάδου (1996) είναι «*επίπεδη ανάπτυξη*». Παρατηρείται κατά την ηλικιακή περίοδο μεταξύ οκτώ και έντεκα ετών (Δαραής, 2002) και από ερευνητές αναφέρεται πως για την εμφάνισή του μπορεί να ευθύνεται και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθείται. Η Oelwein (1995) αναφέρει πως το επίπεδο στατικής προόδου «*θα το επισκεφθούν μερικά παιδιά με σύνδρομο Down»* (Δαραής, 2002), όμως, όσοι φροντίζουν την εκπαίδευσή τους, πρέπει να βοηθήσουν, ώστε να είναι προσωρινή αυτή η κατάσταση. Οι μαθητές με σύνδρομο Down συχνά, προκειμένου να αποφύγουν να ασχοληθούν με μαθησιακού χαρακτήρα δραστηριότητες, επινοούν συμπεριφορές, για να αποπροσανατολίσουν τον εκπαιδευτικό ή εκδηλώνουν άρνηση να εργαστούν, να απαντήσουν, εκδηλώνουν επιθετικότητα, ξαπλώνουν στο πάτωμα, κρύβονται. Κάποτε παρατηρείται το φαινόμενο της αυτοδιέγερσης, και το παιδί κάνει μια κίνηση, όπως το τρίξιμο των δοντιών, το μάσημα των μαλλιών. Η πρόοδός τους παρεμποδίζεται από χρόνια προβλήματα υγείας και πολλά παιδιά, πριν ξεκινήσουν τη φοίτηση, έχουν υποβληθεί σε ιατρικές επεμβάσεις. Δυσκολεύονται να συλλέξουν πληροφορίες με τις αισθήσεις τους. Η ακουστική λειτουργία δεν είναι ικανοποιητικά ανεπτυγμένη και αναφέρεται πως είναι κυρίως οπτικοί τύποι (Δαραής, 2002). Η εκφραστική γλώσσα των μαθητών με σύνδρομο Down συνήθως διαφοροποιείται, δεν συμβαδίζει με τη γλώσσα των συνομηλίκων τους, οι δεξιότητες κατανόησης όμως είναι ανεπτυγμένες. Δεν μπορούν εύκολα να εκφράσουν μέσω της ομιλίας τις ανάγκες τους. Έχουν πιο αργό ρυθμό στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής, λόγω δυσκολιών στη λεπτή κινητικότητα. Ο Δαραής (2002) αναφέρει πως, αν στην εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Down υπάρχει μόχθος, είναι πολύ πιθανόν να μην υπάρχει πρόοδος. Αντίθετα, ένα ισχυρό, χειροπιαστό κίνητρο ενεργοποιεί τον μαθητή με σύνδρομο

Down, ώστε να προσπαθήσει να ξεκινήσει ή και να ολοκληρώσει μια δραστηριότητα.

Σχεδιασμός Ε.Π.Ε.: Κατά τον σχεδιασμό ενός Ε.Π.Ε. για μαθητές με σύνδρομο Down, λαμβάνεται υπόψη το προφίλ του ατόμου και οι στόχοι που έχουν τεθεί. Η ύλη διαφοροποιείται, και αν κριθεί αναγκαίο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή ή της μαθήτριας δίνεται προτεραιότητα στην κοινωνική μάθηση. Επιλέγονται στρατηγικές διαφοροποίησης που αποσκοπούν στο να άρουν τα προαναφερθέντα εμπόδια και να ανακαλύψουν νέους δρόμους πρόσβασης στη γνώση για τον μαθητή. Η εργασία παρουσιάζεται στον μαθητή σε μικρά τμήματα, που εξασφαλίζουν την επιτυχία. Η Oelwein (1995) τονίζει την μεγάλη σημασία του αισθήματος της επιτυχίας («*success is the key*») στην πρόοδο. Η συνεχής και μονότονη επανάληψη είναι απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία, η παιγνιώδης και ευχάριστη μορφή των ασκήσεων λειτουργεί αποτελεσματικά και ο ενθουσιώδης έπαινος, όταν χρησιμοποιείται σωστά, χωρίς υπερβολές, ενισχύει κάθε προσπάθεια. Ιδιαίτερη σημασία φαίνεται πως έχει στην εκπαίδευσή τους η προσωπική σχέση που καλλιεργείται ανάμεσα στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού είναι μεταδοτικός και συνεπαίρνει το παιδί. Οι δραστηριότητες, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η οργάνωση της διδασκαλίας συνδέεται με τον μαθητή, αλλά και τη δυναμική της ομάδας.

Το προφίλ της μαθήτριας Μ.: Η Μ. φοίτησε στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου το 2006, σε ηλικία επτά ετών. Η διάγνωση από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο ανέφερε σύνδρομο Down και ελαφρά νοητική υστέρηση. Είχε φοιτήσει δυο χρόνια στο νηπιαγωγείο, υποστηριζόταν από εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή. Η μητέρα της είχε καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευσή της και, πριν η Μ. έρθει στο σχολείο, της είχε διδάξει τους φθόγγους και τους αριθμούς. Πίστευε πως η Μ., χωρίς να δεχθεί εξατομικευμένη διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης, θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος της γενικής τάξης, χωρίς καμιά προσαρμογή. Η ομιλία της Μ. ήταν φτωχή και η άρθρωση παρουσίαζε δυσκολίες. Κάποιες φορές ο λόγος της δεν ήταν κατανοητός. Μιλούσε σπάνια με δική της πρωτοβουλία και συνήθως απαντούσε μονολεκτικά. Αντιλαμβανόταν οδηγίες, αλλά αρνιόταν να τις ακολουθήσει. Είχε την τάση να απομονώνεται και να κρύβεται, κυρίως όταν επρόκειτο να εργαστεί. Μετά το

διάλειμμα αρνιόταν να επιστρέψει στην αίθουσα, κρυβόταν στην τουαλέτα ή πίσω από θάμνους και δέντρα μέσα σε παρτέρια. Δυσκολευόταν να παραμείνει στο κάθισμά της, σερνόταν στο δάπεδο της αίθουσας, γελούσε, φώναζε. Έδειχνε την προτίμησή της σε κάποιους συμμαθητές της, όμως τους αγκάλιαζε πολύ σφιχτά, πράγμα που άλλους τους τρόμαζε και σε άλλους προκαλούσε δυσφορία. Δεν εμφάνιζε επιθετική συμπεριφορά, όμως κάποιες φορές χτυπούσε ή έσπρωχνε τα παιδιά. Προτιμούσε να είναι μόνη της στο διάλειμμα. Δεν μπορούσε να ακολουθήσει κανόνες στο ομαδικό παιχνίδι. Στο μάθημα της γυμναστικής δεν συμμετείχε σχεδόν καθόλου. Είχε χιούμορ και διασκέδαζε με αστείες ιστορίες. Της άρεσαν τα βιβλία, τα παραμύθια, παρακολουθούσε παιδικές ταινίες και γνώριζε πολλούς ήρωες παιδικών εκπομπών. Είχε εξοικειωθεί με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Εκπαιδευτική προσέγγιση: *Στόχοι, δράσεις, αξιολόγηση.* Οι πρώτοι στόχοι που τέθηκαν για την εκπαίδευσή της από την εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης και την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης ήταν η ομαλή ένταξή της στην ομάδα της τάξης με τη διδασκαλία – επίδειξη αποδεκτών συμπεριφορών, η διδασκαλία κανόνων (κάθομαι στο κάθισμά μου, σηκώνω το χέρι μου για να πάρω άδεια, βγάζω το βιβλίο, τα μολύβια όταν το ζητάει η δασκάλα μου). Τέθηκαν και μαθησιακοί στόχοι, όπως να γράφει και να διαβάζει, οι οποίοι όμως σύντομα έγιναν δευτερεύουσας σημασίας, γιατί δεν ήταν εφικτό να υλοποιηθούν στη γενική τάξη. Ένας ακόμη στόχος ήταν να νιώσει η οικογένεια εμπιστοσύνη στο σχολείο και να γίνουν σαφείς οι ρόλοι.

Στην εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποιήθηκαν οι αγαπημένοι της ήρωες, ο Η/Υ, παραμύθια, η οικογένειά της, πολλά διαφοροποιημένα υλικά, έγιναν βιωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση. Όλες οι δραστηριότητες παρουσιάζονταν άλλοτε ως εξερεύνηση («ας ανακαλύψουμε τι κρύβεται…»), άλλοτε ως πρόκληση («ποιος θα κερδίσει…»). Άλλες φορές καλούνταν να διορθώσει ή να βοηθήσει τη δασκάλα («έκανα λάθος νομίζω, μπορείς να το διορθώσεις, παρακαλώ» ή «ξέχασα πώς γράφεται, βοήθησέ με…»). Χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστες φωτοτυπημένες εργασίες, έτοιμες από πριν. Οι περισσότερες εργασίες δημιουργούνταν μαζί της. Χρησιμοποιήθηκε πλαστελίνη για τη γραφή φθόγγων, λέξεων και προτάσεων αργότερα, μικρές κάρτες με φθόγγους και

συλλαβές για τη σύνθεση λέξεων, το επιτραπέζιο παιχνίδι «Scrabble». Δεν έγραφε στο κλασσικό τετράδιο, αλλά σε αυτοσχέδια βιβλιοτετράδια, όπου έγραφε με χοντρούς μαρκαδόρους στην αρχή, με λεπτούς αργότερα, με μολύβι στο τέλος, σε σελίδες χωρίς γραμμές αρχικά, με γραμμές αργότερα. Τα λάθη της αξιοποιούνταν άμεσα, αποτελούσαν ευκαιρία προβληματισμού που οδηγούσε στην αυτο-διόρθωση και την κατάκτηση της νέας γνώσης. Έδειχνε ενδιαφέρον για τη διαδικασία, για τις εργασίες, για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς της. Χαιρόταν με την επιβράβευση, αντιδρούσε θετικά σε προκλήσεις και δραστηριοποιούνταν περισσότερο. Εμφάνιζε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αλλά πιο σπάνια, έτριζε τα δόντια της την ώρα που έγραφε και μασούσε τα μαλλιά της, κυρίως όταν ήταν κουρασμένη. Η μητέρα της ενημερωνόταν συχνά για τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούνταν, για τις τροποποιήσεις στους στόχους και τους τρόπους παρέμβασης στη συμπεριφορά και υπήρχε έτσι συνέχεια και στο σπίτι. Δίνονταν οδηγίες για τις ασκήσεις της, για τις επαναλήψεις που ήταν απαραίτητες και πολλές φορές προετοίμαζε μαζί με τους γονείς της υλικό, που χρησιμοποιούνταν από τη δασκάλα της τάξης στη διδασκαλία.

Στο τέλος του πρώτου τριμήνου είχε επιτευχθεί η αποδοχή της Μ. από την ομάδα της τάξης. Οι συμμαθητές της νοιάζονταν για εκείνη και την σέβονταν. Η μητέρα της επίσης εμπιστεύθηκε το σχολείο, αντιλήφθηκε τον ρόλο της και ξεκίνησε μια πολύ καλή συνεργασία. Πρόοδος σε μαθησιακό επίπεδο διαπιστώθηκε, όταν όλοι αυτοί οι στόχοι άρχισαν να υλοποιούνται με άμεση διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης, από το δεύτερο τρίμηνο και μετά και να υποστηρίζεται η γενίκευση της νέας συμπεριφοράς στην τάξη της, σε πραγματικές συνθήκες. Τέθηκαν νέοι, μαθησιακοί στόχοι (εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, όχι όμως μαθηματικά ακόμη) και υπήρξαν πολύ καλά αποτελέσματα. Απέκτησε φωνολογική επίγνωση, έμαθε να συνθέτει συλλαβές, να διαβάζει λέξεις. Είχε εξαιρετική οπτική αντίληψη.

Από τον Οκτώβρη του 2007 η Μ. παρακολουθούσε Ε.Π.Ε. με γνωμάτευση του Α΄ Κέντρου Διάγνωσης Αξιολόγησης Υποστήριξης (Α΄ Κ.Δ.Α.Υ.). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες-προτεραιότητες αφορούσαν την προσαρμογή, το κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, τη συγκέντρωση προσοχής, την αύξηση σκόπιμου-ενεργητικού χρόνου, την αποδοχή των τυπικών κανόνων τάξης και την αποδοχή ορίων, την παρακολούθηση τροποποιημένου αναλυτι-

κού προγράμματος και τη μαθησιακή ενσωμάτωση και τέλος την παρακολούθηση εξατομικευμένου προγράμματος γλώσσας και μαθηματικών στο Τμήμα Ένταξης. Οι προτεινόμενες υπηρεσίες θα παρέχονταν από τη δασκάλα της τάξης σε συνεργασία με το Τμήμα Ένταξης και γινόταν αναφορά και σε παράλληλη στήριξη. Υπήρχε υποσημείωση πως ο εκπαιδευτικός-συνοδός θα βοηθούσε στην εντατική και συστηματική παρέμβαση σε πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφοράς που θα εφαρμοζόταν παράλληλα και σε συνδιδασκαλία στην τάξη. Η χρονική διάρκεια καθορίστηκε σε ένα σχολικό έτος. Στο Ε.Π.Ε. γινόταν αναφορά αναλυτικά στις προτεινόμενες περιοχές παρέμβασης, το προφίλ σε όλους τους τομείς ανάπτυξης της Μ. εκείνη την περίοδο, τους μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους και τη χρονική διάρκεια κάθε παρέμβασης. Στην περιοχή «Κοινωνικότητα» αναφερόταν πως η Μ., μετά την αξιολόγηση που είχε προηγηθεί, ήταν πρόσχαρη και πεισματάρα, αντιδραστική αλλά με ενδιαφέρον στο περιβάλλον και περιέργεια. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να ακολουθεί τις εντολές της δασκάλας στη ρουτίνα της τάξης, να επικοινωνεί στο σχολείο σύμφωνα με τα αναμενόμενα. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αναγνωρίζει και να εφαρμόζει στον ζητούμενο χρόνο τις εντολές των μαθησιακών δεξιοτήτων που προβλέπει το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα. Στην περιοχή «Συγκέντρωση» αναφερόταν πως η Μ. παρουσίαζε διάχυση προσοχής, δεκάλεπτο διάστημα επικέντρωσης σε σκόπιμη δραστηριότητα. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αυξηθεί ο χρόνος ωφέλιμης μαθησιακά απασχόλησης στην τάξη και να ολοκληρώνει εργασία που της ανατίθεται, πριν κάνει μικρό διάλειμμα. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν να μειωθεί η συχνότητα απόσυρσης από τη δραστηριότητα και να αυξηθεί ο χρόνος εργασίας σε σιωπηρή εργασία. Στην περιοχή «Αποδοχή ορίων και κανόνων» αναφερόταν πως η Μ. δεν αποδεχόταν τα όρια και δραστηριοποιούνταν σε άσκοπες ενέργειες, αυτοερεθισμούς. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αποδεχθεί τη δασκάλα ως συντονιστή της ομάδας, να μην παρενοχλεί την τάξη, να ακολουθεί τη ρουτίνα και τους κανόνες της τάξης και να τηρεί κανόνες ορθής και ενεργητικής συμπεριφοράς. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αυξηθεί ο χρόνος αναμονής, να ασκηθεί στη ματαίωση επιθυμιών. Στην περιοχή «Ακαδημαϊκή πρόοδος στη γλώσσα και τα μαθηματικά» αναφερόταν πως η Μ. είχε κατακτήσει πρώτη γραφή και βασικές δεξιότητες φωνολογικής

ενημερότητας, βασικές δεξιότητες μέσα στη δεκάδα, δεν αναγνώριζε όμως τα αριθμητικά σύμβολα. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι ήταν να κατακτήσει τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος της τάξης της σύμφωνα με τη μέγιστη διαφοροποίηση Α.Π.Σ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004), να παρακολουθεί την ύλη όλων των μαθημάτων της τάξης ως προς τους ατομικούς στόχους, να παρακολουθήσει το πρόγραμμα των Μαθηματικών για παιδιά με νοητική αναπηρία και να παρακολουθήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα στο Τμήμα Ένταξης. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι ήταν να αναλύει και να συνθέτει λέξεις με δίψηφα και διπλά σ και φ, να μάθει να διαβάζει και να γράφει το βασικό λεξιλόγιο των μαθημάτων, να αριθμεί, να προσθέτει και να αφαιρεί με ευχέρεια στη δεκάδα, να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα κέρματα. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έγιναν συναντήσεις της ομάδας συνεργασίας (εκπαιδευτικός τάξης, Τμήμα Ένταξης, Α΄ Κ.Δ.Α.Υ., οικογένεια) και παρακολουθήθηκε η πρόοδος, η στασιμότητα και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν.

Τον Σεπτέμβρη του 2008 έγινε επαναξιολόγηση της Μ., όπου διαπιστώθηκε η σημαντική πρόοδός της σε όλους τους τομείς. Τέθηκαν οι νέοι στόχοι για τη νέα σχολική χρονιά. Οι νέες προτεραιότητες ήταν η αυτορρύθμιση στις αλλαγές του προγράμματος, η ατομική σιωπηρή μελέτη, η μαθησιακή ενσωμάτωση σε μαθήματα ειδικοτήτων (Αγγλικά). Η Μ. στο Τμήμα Ένταξης παρακολουθούσε τροποποιημένη την ύλη της τάξης της, μάθαινε ιστορία, θρησκευτικά, μελέτη περιβάλλοντος και συμμετείχε σε εκδηλώσεις του σχολείου. Γινόταν επιλογή των ενοτήτων που παρουσίαζαν ενδιαφέρον για την ίδια και οι ασκήσεις της είχαν παιγνιώδη μορφή (Δαραής, 2002). Έκανε κατασκευές με τη βοήθεια της οικογένειάς της, έβρισκε στο Internet πληροφορίες που αξιοποιούνταν από την εκπαιδευτικό της τάξης, έμαθε να φωτογραφίζει εικόνες της καθημερινότητας που μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία, έκανε η ίδια παρουσίαση του υλικού που είχε συγκεντρώσει στην ομάδα της τάξης, συμμετείχε σε ομαδικές εργασίες. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στην καλλιέργεια της αυτενέργειας στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών της, της αυτοδιόρθωσης με ή χωρίς επισήμανση των λαθών της από άλλον, στην καλλιέργεια κινήτρων για επιτυχία. Έμαθε να γράφει, να διαβάζει, να κατανοεί μικρό κείμενο και να απαντά σε ερωτήσεις, έμαθε πρόσθεση και αφαίρεση, να κατανοεί και να λύνει προβλήματα αριθμητικής, να αναγνωρίζει τα χρήματα και τη δεκαδική μορφή τους.

Γενικά η Μ. ανταποκρινόταν με μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό σε ό,τι σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντά της και σε ό,τι της εξασφάλιζε την επιτυχία (Oelwein, 1995). Αυτή η διαπίστωση υπήρξε καθοριστική στην υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Ταυτόχρονα δόθηκε μεγάλη έμφαση στην πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών που θα εμπόδιζαν την πρόοδό της. Όλοι οι συνάδελφοι του σχολείου ήταν ενημερωμένοι για τις ανάγκες και τις δυνατότητές της και επιδιώχθηκε μια σταθερότητα στη στάση τους προς τη Μ. Υπήρξε στενή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών με το Τμήμα Ένταξης και συμβουλευτική. Στενή υπήρξε και η συνεργασία με την οικογένειά της.

Επίλογος

Η επιτυχημένη ένταξη της Μ. στο γενικό σχολείο φανερώνει πως, όταν οι φορείς της εκπαίδευσης δραστηριοποιούνται, όταν υπάρχει ένα οργανωμένο πλαίσιο συνεργασίας και παρέμβασης, όπου τίποτα δεν είναι τυχαίο, όταν τηρούνται οι προβλεπόμενες διαδικασίες και επίσης, όταν επικρατούν σχέσεις αποδοχής, σεβασμού και γνήσιου ενδιαφέροντος, τα αποτελέσματα είναι θετικά.

Βιβλιογραφία

Ainscow, Mel (1998). *Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* Επιμέλεια Ε. Τάφα Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενά, Αγγελική (1998).*Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* Επιμέλεια Ε. Τάφα Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2000). *Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση. Στο Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους.*Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), σελ.79-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκαλλάν, Α., Γκαλλάν, Ζ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία.* Αθήνα: Πατάκης.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση* Επιστημονική υπεύθυνη Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα.

Δαραής, Κ. Α. (2002). *Ανάγνωση, γραφή και άτομα με σύνδρομο Down* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση – Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*, Odense, Denmark.

Ευσταθίου, Μηνάς (2015). *Η Διάγνωση, η Αξιολόγηση, η Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* Θεσσαλονίκη.

Feldman, S. Robert (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια Βίου Ανάπτυξη, Τόμος πρώτος* Επιστημονική επιμέλεια Ηλίας Μπεζεβέγκης Αθήνα: Gutenberg.

Henderson, Nan Milstein, Mike M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στην κανονική τάξη. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* Επιστημονική επιμέλεια: Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Λιβανίου, Ελένη (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη* Αθήνα: Κέδρος.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση* Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *«Δειγματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Εξειδικευμένη εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη Μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες http://1pek-athin.att.sch.gr/YLIKO.pdf*

Πόρποδας, Κωνσταντίνος (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)* Πάτρα.

Συλλογικός τόμος *Προσαρμογή στο σχολείο Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (2010). Επιστημονική επιμέλεια Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι, Μαρία Ζαφειροπούλου Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Robinson, Ken (2011). *Άλλη λογική Για μια επανάσταση δημιουργικότητας* Αθήνα: Εν πλω.

Στρογγυλός, Β. (2010). *Η Πολυαισθητηριακή προσέγγιση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης. Μια βασική ενταξιακή προσέγγιση.* Στο Πολεμικός, Ν., Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε., Στρογγυλός, Β. Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση. Αθήνα: Πεδίο.

Tien, Barbara *(1999).Effective Teaching Strategies for successful inclusion: A focus on Down syndrome (PREP program) Αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για μια επιτυχημένη ένταξη για παιδιά με σύνδρομο Down και όχι μόνο…* (2004). Μετάφραση και Επιμέλεια Ειρήνη Π. Γράψια Ελληνική έκδοση Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.

Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με Προβλήματα Συμπεριφοράς και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Χρήστος Σκαλούμπακας

Ειδικός Παιδαγωγός, ΓΝΠ «Π. & Α. Κυριακού», Β΄ Παιδοψυχιατρικό τμήμα

Μονάδα Διαταραχών Προσοχής, Υπερκινητικότητας & Μάθησης

skaloumbakas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Διαταραχές της Συμπεριφοράς αποτελούν σοβαρή πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Από τις σοβαρότερες Διαταραχές Συμπεριφοράς είναι και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Η ΔΕΠΥ αποτελεί πρόκληση για το σχολικό περιβάλλον και η ορθή αντιμετώπισή της προϋποθέτει την ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ στο σχολικό πλαίσιο συνεπάγεται προσαρμογές στη διδασκαλία, αξιολόγηση της απόδοσης αλλά, το κυριότερο, την αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με απώτερο στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής τους αποτελεσματικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας, ΔΕΠΥ, Διαταραχές Συμπεριφοράς, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*

Εισαγωγή

Ο μαθητικός πληθυσμός που αναφέρεται στον τίτλο της εισήγησης αυτής δεν προσδιορίζεται στο στενό πλαίσιο που οριοθετείται από μία κλινική διάγνωση, αλλά εκτείνεται πέρα από αυτή για να συμπεριλάβει τους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες που έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά τους, τη σχολική τους απόδοση, τις σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και τη συνολικότερη προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Kaufmann, 2014). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε αυτόν τον πληθυσμό υπάγονται πολλές φορές και παιδιά που εκδηλώνουν τις παραπάνω δυσκολίες, χωρίς απαραίτητα να έχουν διαγνωστεί με κάποια ψυχική ή μαθησιακή διαταραχή.

Στις Διαταραχές Συμπεριφοράς (ΔΣ) θα συμπεριλαμβάναμε τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), τη Διαταραχή Διαγωγής, την Εναντιωματική Διαταραχή και τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Η ΔΕΠΥ παρουσιάζεται στο 5-7% του σχολικού πληθυσμού (Skounti, 2006) χαρακτηρίζεται από υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και δυσκολία στην συγκέντρωση της προσοχής (DSM V, 2013) και αποτελεί την τυπικότερη εκπρόσωπο των Διαταραχών Συμπεριφοράς αφού εμφανίζεται συχνότερα στον σχολικό πληθυσμό από όλες τις ΔΣ. Άνω του 60% των παιδιών με ΔΕΠΥ εμφανίζουν και κάποια άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή δηλαδή Διαταραχή της Μάθησης (π.χ. Δυσλεξία), Διαταραχή του Λόγου, Διαταραχή Κινητικού Συντονισμού ή ακόμα και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Από το σύνολο των παιδιών με ΔΕΠΥ που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ στην παιδική ηλικία ένα 70% θα συνεχίζουν να παρουσιάζουν ΔΕΠΥ και ως ενήλικες.

ΔΕΠΥ και σχολείο

Ο χαρακτηρισμός της ΔΕΠΥ ως «ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης» στον νόμο 3699/08 (ΦΕΚ 103, 2008) αποτέλεσε καθοριστικής σημασίας γεγονός για την αναγνώριση της ΔΕΠΥ ως διαταραχής που χρήζει ειδικής αντιμετώπισης (και) στο σχολικό περιβάλλον και για την αναγνώριση των επιπτώσεων που έχει η διαταραχή στη σχολική προσαρμογή των παιδιών που εμφανίζουν ΔΕΠΥ. Το γεγονός αυτό συνέβαλλε στην επιτάχυνση της διάχυσης της γνώσης αναφορικά με τη ΔΕΠΥ στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και συνέβαλλε στην αύξηση της συχνότητας διάγνωσής της. Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός της ΔΕΠΥ ως ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης συνέβαλλε:

- στην αύξηση της ανάγκης κατάρτισης παρεμβάσεων για την αντιμετώπισή της στο σχολικό πλαίσιο,
- στην ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας, αξιολόγησης αλλά και διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών με συμπτώματα ΔΕΠΥ στο σχολικό περιβάλλον,
- στην προώθηση της ιδέας της «διαφοροποιημένης διδασκαλίας» στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή, της ενίσχυσης της εξατομικευμένης διδακτικής προσέγγισης των μαθητών με ΔΕΠΥ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ (DSM 5, 2013)

Ελλειμματική Προσοχή	*Υπερκινητικότητα*	*Παρορμητικότητα*
• Συχνά δεν μπορεί να προσηλωθεί σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο, την εργασία ή άλλες δραστηριότητες • Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του σε εργασίες ή παιχνίδια • Συχνά δεν ακούει όταν του απευθύνουν τον λόγο • Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους τις οδηγίες και δεν ολοκληρώνει τις σχολικές εργασίες, τις δουλειές του σπιτιού ή τα καθήκοντά του στον χώρο εργασίας (όχι λόγω εναντίωσης ή έλλειψης κατανόησης των οδηγιών) • Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει τις εργασίες ή τις δραστηριότητές του • Συχνά αποφεύγει, αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος να ασχοληθεί με εργασίες που απαιτούν διαρκή προσήλωση (όπως σχολική ή κατ' οίκον εργασία • Συχνά χάνει αντικείμενα που είναι απαραίτητα για τις δραστηριότητές του (π.χ. παιχνίδια, σχολικές εργασίες, μολύβια, βιβλία κλπ.) • Αποσπάται συχνά από άσχετα εξωτερικά ερεθίσματα • Ξεχνά συχνά κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων	• Κάνει συχνά νευρικές κινήσεις των χεριών ή των ποδιών ή στριφογυρίζει στο κάθισμά του • Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις που πρέπει να παραμείνει καθιστός • Συχνά τρέχει ή σκαρφαλώνει υπερβολικά σε καταστάσεις που δεν αρμόζει • Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να ασχοληθεί ήσυχα με άλλες δραστηριότητες • Συχνά είναι «σε κίνηση» ή ενεργεί σαν να έχει «μοτεράκι» • Συχνά φλυαρεί υπερβολικά	• Συχνά ξεστομίζει απαντήσεις πριν καν τελειώσει η ερώτηση • Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του • Συχνά διακόπτει τους άλλους ή παρεμβαίνει, π.χ. ανακατεύεται σε συζητήσεις ή παρεμβαίνει σε παιχνίδια

Τι πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί για τη ΔΕΠΥ

Η ΔΕΠΥ είναι μια θεραπεύσιμη, αλλά όχι ιάσιμη διαταραχή. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι αντιμετωπίσιμα, αλλά συνεχίζουν να εκδηλώνονται με κάποιες διακυμάνσεις σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του μαθητή. Σε σχετική έρευνα-σταθμό που έγινε στις ΗΠΑ προέκυψε ότι ένας συνδυασμός χορήγησης φαρμακευτικής αγωγής και συμπεριφοριστικής παρέμβασης αποτελεί την αποτελεσματικότερη μέθοδο αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ (MTA, 2001). Κατά συνέπεια, βασικός στόχος στην αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ είναι η *ελαχιστοποίηση των δευτερογενών συνεπειών (κοινωνική απόρριψη, ακαδημαϊκή αποτυχία, χαμηλές προσδοκίες σχολικής επίδοσης, ψυχολογικές δυσκολίες).*

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ΔΕΠΥ δεν οφείλεται σε έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων (Barkley, 2006) αλλά σε αδυναμία διατήρησης σταθερού επιπέδου κινητοποίησης, προσοχής και προσπάθειας. Η αδυναμία αυτή εκδηλώνεται με διακυμάνσεις στην απόδοση και τη συμπεριφορά, που συχνά δημιουργούν μια αντιφατική εικόνα και προβληματίζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να ανταποκρίνονται σποραδικά και απρόβλεπτα σε πολλές από τις σχολικές απαιτήσεις, ενώ άλλες φορές να αποτυγχάνουν με επίσης απρόβλεπτο αλλά εμφαντικό τρόπο. Αποτέλεσμα αυτού είναι να χαρακτηρίζονται ως «τεμπέληδες», «αδιάφοροι», «προκλητικοί» κ.ά., με τις συνακόλουθες συνέπειες στην αυτοεικόνα των μαθητών αυτών.

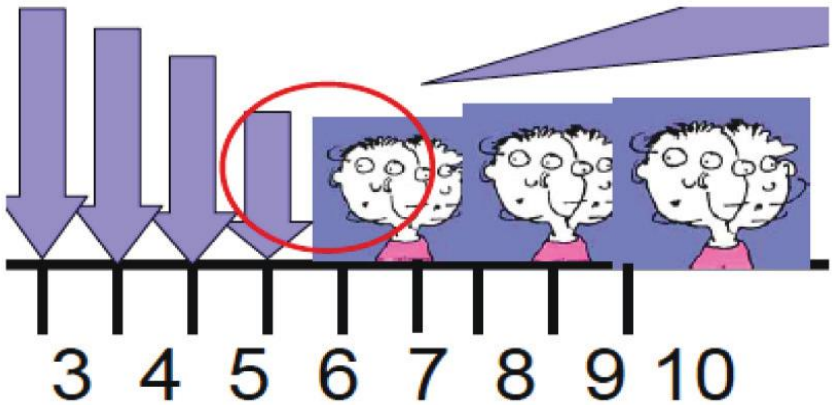
Τι χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός

- Εντολές αλλά ιδίως κανόνες πρέπει να είναι σαφείς, σύντομοι, οπτικοποιημένοι και να επαναλαμβάνονται συχνά

Τα περισσότερα παιδιά με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν ελλειμματική μνήμη εργασίας λόγω αδυναμίας στη συγκέντρωση της προσοχής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να ανακαλούν και να εφαρμόζουν κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της τάξης ή του σχολείου.

- *Οι συνέπειες που ακολουθούν την εκδήλωση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς θα πρέπει να είναι άμεσες έτσι, ώστε να έχουν την προσδοκώμενη επίδραση*

Ιδιαίτερης σημασίας είναι οι συνέπειες που ακολουθούν μια συμπεριφορά. Ακόμα πιο σημαντικό, όμως, είναι οι συνέπειες αυτές να ακολουθούν άμεσα την εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο σύνδεσμος μεταξύ των συνεπειών και της εν λόγω συμπεριφοράς, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα μείωσης της (ανεπιθύμητης) συμπεριφοράς ή ενίσχυσης της (επιθυμητής) συμπεριφοράς (βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Τα γεγονότα που ακολουθούν την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς ασκούν επίδραση σε αυτήν αυξάνοντας ή μειώνοντας την πιθανότητα επανεκδήλωσής της. Τυχόν ελλείμματα στη Μνήμη Εργασίας περιορίζουν αυτήν την επίδραση (Tannock, 2005)

Συχνά οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι οι επανειλημμένες παρατηρήσεις ή οι προσπάθειες νουθεσίας που κάνουν σε μαθητές με ΔΕΠΥ δεν έχουν την προσδοκώμενη επίδραση στη συμπεριφορά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μεν εκπαιδευτικοί να αποθαρρύνονται ως προς την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των χειρισμών τους, οι δε μαθητές με ΔΕΠΥ να συνεχίζουν να εκδηλώνουν διασπαστική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, αυξάνεται το στρες που βιώνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να εντοπίσει και να αξιοποιήσει τα θετικά στοιχεία του μαθητή. Αυτό οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην ολοένα αυξανόμενη χρήση τι-

μωρητικών πρακτικών, στη διαμόρφωση μιας σχέσης αντιπαράθεσης με τον μαθητή, και τέλος στην παραίτηση του εκπαιδευτικού από την όποια προσπάθεια διαχείρισης της συμπεριφοράς.

- *Οι συνέπειες πρέπει να χορηγούνται συχνότερα λόγω των ελλειμμάτων ως προς το κίνητρο και την αυτενέργεια*

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το επίπεδο κινήτρου καθώς και εγρήγορσης παρουσιάζουν πολλές διακυμάνσεις στους μαθητές με ΔΕΠΥ. Σε κάποιες δραστηριότητες οι μαθητές μπορεί να είναι ιδιαίτερα συμμετοχικοί, ενώ σε άλλες η συμμετοχή τους να είναι μηδαμινή. Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί με παιδιά με ΔΕΠΥ υποστηρίζουν ότι οι συνέπειες που ακολουθούν τις εν λόγω συμπεριφορές πρέπει να παρέχονται συχνότερα έτσι, ώστε να έχουν την προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα.

- *Οι συνέπειες πρέπει να είναι μεγαλύτερης έντασης ή βαθμίδας*

Αρκετές ερευνητικές εργασίες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα των ενισχυτών,[5] δηλαδή των συνεπειών που έχουν ως στόχο την αύξηση εκδήλωσης μιας επιθυμητής συμπεριφοράς στους μαθητές με ΔΕΠΥ είναι μικρότερη από την αποτελεσματικότητα των ενισχυτών αυτών στους μαθητές χωρίς ΔΕΠΥ. Αυτό σημαίνει ότι για να επιφέρει ο ενισχυτής το προσδοκώμενο αποτέλεσμα θα πρέπει η συνέπεια να είναι μεγαλύτερης έντασης. Αν για παράδειγμα μια λεκτική ανταμοιβή έχει ένα αποτέλεσμα σε μαθητή χωρίς ΔΕΠΥ η ίδια ανταμοιβή, για να επιφέρει το ίδιο αποτέλεσμα σε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, θα πρέπει να εκφωνείται πιο δυνατά και με ιδιαίτερο χρωματισμό στη φωνή.

- *Πρέπει να χορηγείται μεγαλύτερο εύρος ενισχυτών*

Οι διακυμάνσεις στο επίπεδο κινήτρων και εγρήγορσης που συχνά χαρακτηρίζουν τους μαθητές με ΔΕΠΥ σημαίνει ότι το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση και γενικότερα για τη σχολική διαδικασία παρουσιάζει αυξομειώσεις, πολλές φορές χωρίς φανερό αίτιο. Το φαινόμενο αυτό συχνά

---

[5] Ανταμοιβή που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας επανεμφάνισης μιας επιθυμητής συμπεριφοράς.

αντιμετωπίζεται με τη χρήση όσο το δυνατόν διαφορετικών ενισχυτών, με στόχο τη διατήρηση του επιπέδου εγρήγορσης και κινητοποίησης του μαθητή στο μέγιστο δυνατό επίπεδο. Βέβαια, η επιτυχία της τεχνικής αυτής προϋποθέτει καλή γνώση του μαθητή και εξαιρετική επικοινωνία με τους γονείς, έτσι ώστε να διαμορφωθεί το «μενού» των ενισχυτών που θα έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

- *Οι ενισχυτές πρέπει να εναλλάσσονται και να ανακυκλώνονται για να διατηρούν υψηλά το επίπεδο εγρήγορσης*

Είναι φανερό από τα παραπάνω ότι η εναλλαγή των ενισχυτών επιφέρει πιο συχνά το προσδοκώμενο αποτέλεσμα από ότι η χρήση ενός μόνο ενισχυτή.

- *Συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις*[6] *πρέπει να εφαρμόζονται σταθερά και αδιάκοπα με σταθερή αξιολόγηση*

Εφόσον χρησιμοποιούνται τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, θα πρέπει το πρόγραμμα να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να τροποποιείται ανάλογα με την αποτελεσματικότητά του.

- *Η πρόβλεψη είναι κομβική έννοια στη διδασκαλία των παιδιών με ΔΕΠΥ – ιδιαίτερα στις* ***μεταβάσεις***

Οι μεταβάσεις είναι τα κομβικά σημεία μεταξύ δραστηριοτήτων που έχουν μαθησιακό ή άλλο περιεχόμενο. Κατά τις φάσεις μετάβασης δοκιμάζονται οι μαθητές με ΔΕΠΥ γιατί πρέπει να διατηρήσουν υψηλό επίπεδο συγκέντρωσης έτσι, ώστε να εφαρμόσουν τις οδηγίες που δίνει ο εκπαιδευτικός ή/και να ανακαλέσουν κανόνες που θα πρέπει να εφαρμόσουν. Επίσης, καλούνται να «αλλάξουν ταχύτητα» καθώς επίσης και να αντισταθούν σε παρεισφρέοντα ερεθίσματα (κίνηση και θόρυβος από τους συμμαθητές που προετοιμάζονται για τη μετάβαση), που είναι ιδιαίτερα διασπαστικά για τους μαθητές με ΔΕΠΥ που είναι και πιο ευάλωτοι.

---

[6] Παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο τη μείωση ανεπιθύμητων ή την ενίσχυση επιθυμητών συμπεριφορών με την επιλεκτική χρήση πρότερων της συμπεριφοράς ερεθισμάτων (antecedents) ή συνεπειών.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες τυπικές μεταβάσεις:

- Είσοδος και έξοδος από την τάξη διαφορετικές στιγμές της ημέρας
- Εναρκτήριες δραστηριότητες (πρωινή συγκέντρωση)
- Διάλειμμα ή φαγητό
- Μετακίνηση από τάξη σε τάξη
- Τέλος της ημέρας
- Αποσύροντας υλικά από το θρανίο και προετοιμάζοντας την επόμενη δραστηριότητα
- Μετακινούμενοι από ομαδική σε ατομική εργασία και αντίστροφα
- Παραδίδοντας εργασίες
- Επιλέγοντας συνεργάτες για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες
- Πρόγραμμα Δράσης για τον Εκπαιδευτικό που παρέχει υπηρεσίες Παράλληλης Στήριξης.

Συμπερασματικά

Παιδιά με ΔΕΠΥ χρειάζονται:

– περισσότερη δομή,
– περισσότερη και συχνότερη ενίσχυση,
– σταθερότερη ενίσχυση,
– μεγαλύτερη ποικιλία στην ενίσχυση,
– διευκολύνσεις στο ακαδημαϊκό έργο.

Τι πρέπει επιπλέον να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί;

- *Οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι αυτές που υλοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον*

Κατά τον Barkley (2001), οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τους μαθητές με ΔΕΠΥ είναι αυτές που υλοποιούνται στο μέρος και τη χρονική στιγμή που συνήθως πρέπει να εκτελεστεί ένα έργο ή μια δραστηριότητα. Αν για παράδειγμα ένας μαθητής πρέπει να είναι πιο ταχύς στη μετάβαση από τη μία δραστηριότητα στην άλλη, η υποστήριξή του στην εκτέλεση αυτού του έργου πρέπει να γίνει μέσα στην τάξη, για να γίνει με αποτελεσματικότητα λόγω της αδυναμίας μεταφοράς των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί από τη μία συνθήκη στην άλλη.

Ενημέρωση – γνωριμία με το παιδί

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, για την καλύτερη υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ, να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για το ακαδημαϊκό ιστορικό του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτής της ενημέρωσης είναι ενδεδειγμένη πρακτική να γίνεται και η πρώτη επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του παιδιού. Η επαφή αυτή είναι καθοριστικής σημασίας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη συμπεριφορά. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς ενός μαθητή αφού ο συγκεκριμένος μαθητής εκδηλώσει κάποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία με τους γονείς εγκαινιάζεται κάτω από συνθήκες για τις οποίες ο γονέας ενδέχεται να αισθάνεται ενοχικά. Με αυτόν τον τρόπο όλες οι ευκαιρίες επικοινωνίας, που ενδέχεται να υπάρξουν στο μέλλον, μπορεί να συνοδεύονται από το ίδιο συναίσθημα ενοχικότητας από την πλευρά του γονέα, με αποτέλεσμα να μπαίνει σε μια θέση άμυνας δυσχεραίνοντας με αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό.

Εάν ο μαθητής έχει αξιολογηθεί στο παρελθόν και έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ ή κάποια άλλη συνυπάρχουσα δυσκολία, θα ήταν καλό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός εάν το παιδί ακολουθεί κάποιο εξωσχολικό θεραπευτικό πρόγραμμα έτσι, ώστε να μπορεί σε περίπτωση που χρειαστεί να συνεργαστεί με τους θεραπευτές του παιδιού. Επιπρόσθετα, εάν υπάρχουν συστάσεις που έχουν γίνει από τον φορέα διάγνωσης, θα ήταν καλό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει ποιες είναι αυτές και, αν χρειαστεί, να επικοινωνήσει με τον φορέα για περισσότερες διευκρινίσεις. Τέλος, είναι σημαντικό να γίνεται ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής που δίδασκε τον μαθητή την προηγούμενη χρονιά. Μολονότι, η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι ιδιαίτερη, είναι σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πληροφορίες για την παρουσία του μαθητή μέσα στην τάξη την προηγούμενη χρονιά.

Σημαντικότερο κέρδος από την προαναφερθείσα διαδικασία θα πρέπει να είναι η καταγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων του μαθητή έτσι, ώστε να είναι σε θέση ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει μια «στρατηγική» για την υποστήριξη του μαθητή σε συνδυασμό και με την εμπειρία που θα αποκτά από την καθημερινή επαφή μαζί του.

- **1η Μελέτη Περίπτωσης – Πέτρος**

Η πρώτη περίπτωση αφορά τον Πέτρο, έναν μαθητή της Β΄ Δημοτικού ο οποίος είναι 8 ετών λόγω επαναφοίτησης στον νηπιαγωγείο μετά από σύσταση του ΚΕΔΔΥ αλλά και φορέα ψυχικής υγείας. Ο μαθητής έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ και Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ). Η ΕΠΔ χαρακτηρίζεται από εναντίωση προς τα πρόσωπα εξουσίας και από έλλειψη συμμόρφωσης προς τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της τάξης ή του σχολείου. Σε αντίθεση με τη ΔΕΠΥ, όπου ένας μαθητής μπορεί μην ακολουθήσει κάποιο κανόνα ή να μην εκτελέσει μια εντολή λόγω παρορμητικότητας ή έλλειψης προσοχής, στην ΕΠΔ αυτό γίνεται συστηματικά και ενέχει και το στοιχείο της σκόπιμης συμπεριφοράς.

Ο Πέτρος αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες να συμμορφωθεί με τις εντολές της εκπαιδευτικού, δεν ξεκινά τις εργασίες του την ώρα που πρέπει, ενώ περιστασιακά σηκώνεται όρθιος και περπατά μέσα στην τάξη. Είναι ευερέθιστος και συχνά βρίσκεται σε αντιπαράθεση με συμμαθητές του. Σε πολλές περιπτώσεις αμφισβητεί ανοιχτά την εκπαιδευτικό και κάνει περιπαικτικά σχόλια.

Οι γονείς του Πέτρου είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Ο Πέτρος έχει μια αδελφή 5 ετών, την οποία ενοχλεί πάρα πολύ συχνά. Η μητέρα έχει αναλάβει το μεγαλύτερο βάρος της γονεϊκής φροντίδας λόγω του ότι ο πατέρας έχει αυξημένο φόρτο εργασίας. Είναι πολύ συνεργάσιμη με το σχολείο και πολύ συχνά ζητά πληροφόρηση από την εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και τους άλλους εκπαιδευτικούς για τη συμπεριφορά του Πέτρου. Φαίνεται να μην είναι σίγουρη πώς να συμπεριφερθεί στο παιδί.

Στο σπίτι ο Πέτρος είναι επιθετικός προς την αδελφή του. Συχνά παρουσιάζει χειριστική συμπεριφορά, διαμαρτύρεται επίμονα όταν δεν γίνεται το δικό του και συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με τις εντολές των γονέων του. Ακολουθεί με μεγάλη δυσκολία το απογευματινό πρόγραμμα που έχει συστηθεί από ειδικό ψυχικής υγείας και η μητέρα φαίνεται να μην είναι σε θέση να ανακόψει την αρνητική πορεία του παιδιού.

Στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι. Κάποιοι εκδηλώνουν αμηχανία απέναντι σε μια τόσο προκλητική συμπεριφορά ενώ κάποιοι άλλοι υιοθετούν και υποστηρίζουν δημόσια πιο τιμωρητικές πρακτικές. Ελλείψει κάποια κεντρικής καθοδήγησης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται αντιφατικές και αρκετά συχνά αναποτελεσματικές. Από τον

διευθυντή και αρκετούς από τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται η θεωρία ότι οι δυσκολίες του παιδιού οφείλονται σε εξωσχολικούς παράγοντες (βιολογία, οικογένεια και οικογενειακές σχέσεις), άρα δεν αποτελεί καθήκον του σχολείου η αντιμετώπισή τους.

Η έλλειψη καθοδήγησης από εξειδικευμένο προσωπικό οδηγεί σε σταδιακή παραίτηση των εκπαιδευτικών από την προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο σταδιακά αποδυναμώνεται ως φορέας αλλαγής της κατάστασης του παιδιού. Εάν η οικογένεια δεν αναζητήσει την υποστήριξη ειδικού ή εάν η παρέμβαση δεν είναι αποτελεσματική, το σχολείο στέκεται ανήμπορο απέναντι στο πρόβλημα, αφού δεν θεωρεί τον εαυτό του δυνητικό παράγοντα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του παιδιού.

Λόγω των δυσκολιών στη συμπεριφορά του παιδιού συστήθηκε από το ΚΕΔΔΥ η υποστήριξη του μαθητή από Ειδικό Εκπαιδευτικό (ΕΕ) στα πλαίσια παράλληλης στήριξης (ΠΣ). Δυστυχώς, όμως, ο Ειδικός Εκπαιδευτικός δεν έχει εμπειρία στη διαχείριση ακραίων συμπεριφορών. Επικοινωνεί με τους γονείς περισσότερο ζητώντας υποστήριξη και συμβουλές χωρίς να είναι σε θέση να υποστηρίξει αποτελεσματικά τον μαθητή. Δεν επιλέγει να επικοινωνήσει με τους ειδικούς που εφαρμόζουν εξωσχολικό πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης και με αυτό τον τρόπο δεν ενημερώνεται για θέματα που μπορούν να είναι χρήσιμα για την υποστήριξη του μαθητή. Επιπρόσθετα, ο μαθητής ενοχλείται από τη συνεχή παρουσία του ΕΕ καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και του διαλείμματος. Η συμπεριφορά αυτή δεν αξιολογείται και δεν αντιμετωπίζεται. Προκαλείται μεγάλη ένταση στη σχέση μεταξύ μαθητή και ΕΕ, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα επιπλέον πρόβλημα.

Συνοψίζοντας τα αρνητικά στοιχεία της περίπτωσης του Πέτρου:

- Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ΕΕ και ειδικών που εφαρμόζουν το εξωσχολικό θεραπευτικό πρόγραμμα.
- Έλλειψη ευελιξίας από την πλευρά του ΕΕ σε ό,τι αφορά την υλοποίηση του προγράμματος ΠΣ.
- Έλλειψη κεντρικής καθοδήγησης σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς του Πέτρου.
- Η αντίληψη που εκφράζει το σχολείο, ότι προβλήματα που δεν προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον δεν μπορούν να αντιμετωπι-

στούν στο σχολικό περιβάλλον, επιτείνει τα προβλήματα συμπεριφοράς του Πέτρου.

- **2η Μελέτη Περίπτωσης – Σωτήρης**

Ο Σωτήρης είναι μαθητής της Α΄ δημοτικού. Παρουσιάζει αντιδραστική και εναντιωματική συμπεριφορά με υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. Συχνά απορρίπτεται από τους συμμαθητές του στα παιχνίδια που παίζουν την ώρα του διαλείμματος.

Οι γονείς είναι μέσου μορφωτικού επιπέδου. Αρνούνται ότι ο Σωτήρης εκδηλώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές ή υποβαθμίζουν τη σημασία τους ή αποδίδουν κάποια συμβάντα σε ατυχείς χειρισμούς του σχολείου. Αντιλαμβάνονται όμως ότι η συμπεριφορά του παιδιού προκαλεί αναστάτωση στο σχολείο και επιλέγουν να μην εμφανίζονται συχνά, για να μην γίνονται δέκτες παραπόνων από τους εκπαιδευτικούς ή από άλλους γονείς.

Ο Σωτήρης διαγνώστηκε στην αρχή της χρονιάς με ΔΕΠΥ και ΕΠΔ από φορέα ψυχικής υγείας και συστήθηκε η υποστήριξη του παιδιού από Ειδικό Εκπαιδευτικό στα πλαίσια Παράλληλης Στήριξης. Ο ΕΕ έκανε μια συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς, όπου ενημερώθηκε για το παιδί και συμφωνήθηκαν κάποιοι βασικοί στόχοι ως προς τη διαχείριση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Ο ΕΕ επανέρχεται με δεύτερη επικοινωνία μετά από δύο εβδομάδες όπου δεν αναφέρει σημαντικά προβλήματα. Παράλληλα, περιγράφει λεπτομερώς δυσκολίες του μαθητή σε ημερολόγιο και συζητά τις δυσκολίες αυτές με τους γονείς κατά την τρίτη (τηλεφωνική) επικοινωνία που έχει μαζί τους.

Ο ΕΕ αναλαμβάνει να συντονίσει προσπάθειες διαχείρισης συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο. Συνεργάζεται στενά με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής έτσι, ώστε να εντάξει τον μαθητή σε ομαδικές δραστηριότητες κατά την ώρα του διαλείμματος. Συνεργάζεται με τη διευθύντρια του σχολείου έτσι, ώστε η επικοινωνία με τους γονείς να μην περιλαμβάνει αντιφατικά μηνύματα. Επικοινωνεί με τον εξωσχολικό φορέα παρέμβασης για να ενημερωθεί για το παιδί, αλλά και να ενημερώσει τους θεραπευτές του παιδιού για σχολικά ζητήματα.

Παρατηρείται αργή, αλλά σταδιακή αποδοχή από τους γονείς των δυσκολιών του μαθητή, η οποία όμως παράλληλα συνοδεύεται από άρνηση ανάληψης της ευθύνης για τη συμπεριφορά του. Ισχυρίζονται στους εκπαιδευτικούς ότι «… είναι δική σας δουλειά να τον μαζέψετε».

Ευτυχώς, η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού φέρνει άμεσο αποτέλεσμα με μείωση της συχνότητας εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τον Πέτρο. Ο μαθητής παρουσιάζεται λιγότερο ανήσυχος εντός της τάξης και δείχνει πιο συμμετοχικός στα παιχνίδια την ώρα του διαλείμματος

Συνοψίζοντας, τα θετικά σημεία στην αντιμετώπιση του μαθητή, είναι:

- Ορθή ενημέρωση για το ακαδημαϊκό ιστορικό του μαθητή.
- Σωστός συντονισμός με εκπαιδευτικό γενικής αγωγής και λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Συνεργασία με εξωσχολικό φορέα παρέμβασης.
- Εφαρμογή προγράμματος διαχείρισης συμπεριφοράς.
- Αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς.

Βιβλιογραφία

Alvarez, H. K. (2007). Teachers' thinking about classroom management: the explanatory role of self-reported psychosocial characteristics. *Advances in School Mental Health Promotion,* 42-54.

American Academy of Family Physicians (2008). Oppositional Defiant Disorder. *American Family Physician, 78* (7), 861-866.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Text Revision (DSM-IV-TR). American Psychiatric Association. Washington DC. 2000.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM-IV). American Psychiatric Association. Washington DC. 2013.

Atkins, M. S., Adil, J. A., Jackson, M., McKay, M. M., & Bell, C. C. (2001). An ecological model for school-based mental health services. In C. Newman, C. Liberton, K. Kutash, & R. Friedman (Eds.), The 13th annual research conference proceedings, a system of care for children's mental health: Expanding the research base (pp. 119- 122). Tampa, FL: University of South Florida.

Baker, J. A. (1998a). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology, 36*, 29-44.

Baker, K. (2008). Conduct disorders in children and adolescents. Pediatrics and child health, 19(2), 73-78.

Barnow, S., Lucht, M., and Freyberger, H. J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior, 31*, 24-39.

Becher, R. (1993). "The Aesthetic Classroom Environment and Student Attitude Toward School". *Dissertation Abstracts International, 53*, 37-41.

Benshoff, J. M., Poidevant, J. M., & Cashwell, C. S. (1994). School discipline programs: Issues and implications for school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling, 28,* 163-169.

Brock, St., (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Burke, J.D., Loeber, R., & Lahey, B.B. (2003). Course and Outcomes. In: Essau Cecilia A. (ed), Conduct and Oppositional Defiant Disorders: Epidemiology, Risk factors, and Treatment. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Burns, B. J., Costello, E. J., Angold, A., Tweed, D. L., Stangl, D. K., Farmer, E. M. Z., & Erkanli, A. (1995). Children's mental health service use across service sectors. Health Affairs, 14, 147-159. doi: http://dx.doi.org/10.1377/hlthaff.14.3.147.

Capaldi, D.M., Eddy, J. M. (2005). Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. In: Gullotta Thomas P., Adams Gerald R. (eds)., Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment. Springer Science_Business Media, Inc.

Caplan, G. (1970). The theory and practice of mental health consultation. New York: Basic Books.

Castillo, S. A., Holmes, G. R., Cuccaro, M. L., & Gardner, K. (1997). Group intervention with second graders at risk for behavioral problems: a pilot study. Psychological Reports, 80, 415-418.

Charles, C. M. (1992). Building classroom discipline (4th edn). New York: Longman.

Cohen, E., & Osterweil, Z. (1986). An issue-focused model for mental health consultation with groups of teachers. *Journal of School Psychology, 24*, 304-317.

Colvin, G., Kame'enui, E. J., & Sugai, G. (1993). School-wide and classroom management: Reconceptualizing the integration and management of students with behavior problems in general education. *Education and Treatment of Children, 16*, 361-381.

Connor, D.F., Steeber, J., & McBurnett, K. (2010). A Review of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder Complicated by Symptoms of Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 31*(5), 427-440.

Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: an interim report. Journal of Curriculum Studies, 16(3), 259e277.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues (pp. 97e125). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum Associates.

Elias, M. J., Gager, P., & Leon, S. (1997). Spreading a warm blanket of prevention over all children: Guidelines for selecting substance abuse and related prevention curricula for use in the schools. The Journal of Primary Prevention, 18, 41-69.

Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: the classroom organization and management program. In H. J. Freiberg, & J. E. Brophy (Eds.), Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm (pp. 59e74). Boston: Allyn and Bacon.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006a). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues (pp. 3e15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flaherty, L. T., Garrison, E. G., Waxman, R., Uris. P. F., Keys. S. G., Glass-Siegel, M., & Weist, M. D. (1998). Optimizing the roles of school mental health professionals. Journal of School Health, 68, 420-424.

Foster, S., Rollefson, M., Doksum, T., Noonan, D., Robinson, G., & Teich, J. (2005). School mental health services in the United States 2002-2003. DHHS Pub. No. (SMA) 05-4068. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence. Social, 41, 4, 347-361.

Fraser, A., & Wray, J. (2008). Oppositional defiant Disorder. Australian Family Physician. 37(4), 402-405.

Frick, P. J. (1998). Conduct disorders and severe antisocial behavior. New York: Springer.

Frick, P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. Psychology in the Schools, 4, 8, 823-834.

Gorman – Smith, D. (2003). Effects of Teacher Training and Consultation on Teacher Behavior Toward Students at High Risk for Aggression. Behavior Therapy, 34, 437-452.

Harris, A. H. (1991). “Proactive classroom Management: Several Ounces of Prevention”. Contemporary Education, 62, 156-160.

Hawkins, J.D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K.G (1999). Preventing adolescent health risk behaviors by strengthening protection during childhood. Archives of Pediatrics & AdolescenMedicine, 153, 226-234.

Hill, D. (April 1990). Order in the classroom. Teacher, 70-77.

Hill, DJ. (2005). Conduct disorders. Psychiatry, 4(7), 57-60.

Hudley, C., Britsch, B., Wakefield, W. D., Smith, T., Demorat, M., & Cho, S. (1998). An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school children. Psychology in the Schools,35(3), 271-282.

Itskowitz, R., Alon, M., & Strauss, H. (1989). Increasing sensitivity in teachers toward pupil’s behavior by means of structured sensitivity training. *Small Group Behavior, 20*, 302-319.

Kazdin, A.E. (2004). Treatment of conduct disorders. In: Hill, J., Maughan, B., eds. Conduct disorders in childhood and adolescence. United Kingdom, UK: Cambridge University Press, 408-448.

Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences I*, 1, 1215-1225.

Keenan, K. Loeber, R., and Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: a review of the literature. Clinical Child and Family Psychology Review, 2, 1, 3-19.

Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, and Mayer L.S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 2, 259-281.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133-149.

Lee, D. L., & Belfiore, P. J. (1997). Enhancing classroom performance: a review of reinforcement schedules. *Journal of Behavioral Education, 7*, 205-217.

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children’s reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta, *Beyond the parent: the role of other adults in children: new directions for child development* (pp. 81-107). s lives: San Francisco: Josey-Bass.

Martinussen, R., Tannock, M. & Chaban, P. (2010). Teachers’ reported use of

instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. *Child Youth Care Forum, 40,* 193-210.

Marzano, R. J. (2003). Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA, USA. Association for Supervision & Curriculum Development. http://site.ebrary.com/lib/akdeniz/Doc.

MacGregor, R. R., Nelson, J. R., & Wesch, D. (1997). Creating positive learning environments: the school-wide student management program. Professional School Counseling, 1, 33-36.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. R., & Marzano, J. S. (2005). A handbook for classroom management that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Matthys, W., & Lochman, J.E. (2010). Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood. United Kingdom, UK: John Wiley & Sons.

McMahon, R.J., & Frick, P.J. (2007). Conduct and Oppositional Disorders. In: Mash, E.J., Barkley, R.A., eds. Assessment of Childhood Disorders. 4th ed. New York, NY: The Guilford Press, 132-183.

McMahon, R.J., & Frick, P.J. (2005). Evidence-Based Assessment of Conduct Problems in Children and Adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34(3), 477-505.

Mercer, S., Costa, P., & Galvin, P. (1990). Making discipline positive and making it work. Educational Psychology in Practice, 5, 210-215.

Osher, D., Dwyer, K., & Jackson, S. (2002). Safe, supportive and successful schools: Step by step. Longmont, CO: Sopris West.

Patterson, G. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. In R. D. Peters, R. McMahon, V.

Pearl, E.S. (2009). Parent management training for reducing oppositional and aggressive behavior in preschoolers. Aggression and Violent Behavior, 14, 295-305.

Pianta, R. C. (1992). Beyond the parent: the role of other adults in children's lives: new directions for child development. San Francisco: Josey-Bass.

Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first 2 years of school: teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. Development and Psychopathology,7, 295-312.

Piwowar, V. & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi- experimental study with teachers in secondary schools. Teaching and Teacher Education, 30, 1-12.

Renk, K. (2008). Disorders of conduct in young children: Developmental considerations, diagnoses, and other characteristics. Developmental Review, 28, 316-341.

Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School-based mental health services: A research review. Clinical Child and Family Psychology Review, 3, 223-240.

Ruth, K. L. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64, 1, 64-73.

Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Poduska, J., and Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. Developmental Psychology, 39, 6, 1020-1035.

Sprague & Golly (2004). Best behavior: Building positive behavior supports in schools.Longmont, CO: Sopris West.

Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. Child & Family Behavior Therapy 24(1/2), 23-50.

Veeman, S. (1987). Problems as perceived by new teachers. In : N. Hastings & J. Schwieso (Eds.), New directions in Educational Psychology. Vol. 2: Behavior and Motivation in Classroom. London: The Falmer Press.

Vermeiren, R. (2003). Psychopathology and delinquency in adolescents: a descriptive and developmental perspective. Clinical Psychology Review, 23, 277-318.

Walker, H. M., Stiller, B., Severson, H. H., & Golly, A. (1998). First step to success: intervening at the point of school entry to prevent antisocial behavior patterns. Psychology in the Schools, 35, 259-269.

Walker, H. M., & Walker, J. E. (1991). Coping with non-compliance in the classroom: a positive approach for teachers. Austin, Texas: Pro-Ed.

Webster-Straton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. Journal of Clinical Child Psychology, 30, 283- 302.

Webster-Straton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2002 June). Treating children with early onset conduct problems. Intervention outcomes for parent, child and teacher training. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Prevention Research Washington, DC.

Weist, M. D., & Murray, M. (2007). Advancing school mental health promotion globally. Advances in School Mental Health Promotion, Inaugural Issue, 2-12.

Wilcox, B. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral

assessment in schools. Journal of Positive Behavioral Interventions, 2, 131-143.

Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., and Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: gender and psychopathology. Annual Review of Clinical Psychology, 4, 275-303.

Zastrow, C. (2010) The practice of social work: A comprehensive worktext (9th ed.). George Williams College

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1998). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (1990). Η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε μαθητές. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 50, 49-52 & 51, 68-74.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική κι επιθετική συμπεριφορά. Στο Α.Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ). Προσαρμογή στο σχολείο (σ.255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Εκδόσεις Γράφημα. Βόλος

Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. & Βαβέτση-Τσιβίκη, Σ. (2011). Γονείς κι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα παιδιών κι εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press Α.Ε.

Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ακολουθεί ένας κατάλογος τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς που ενδέχεται να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση προβλημάτων μαθησιακής αποτελεσματικότητας ή την μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

Ερωτηματολόγιο μεθοδολογικών προτιμήσεων στη Διδασκαλία και τη Διαχείριση Συμπεριφοράς (Instructional and Behavior Management Approaches Survey–IBMAS)
(Martinussen, Tannock & Chaban, 2016)

- Επιλογή θέσης του μαθητή
- Εποπτεία κατά τις μεταβάσεις
- Έλεγχος μέσω εγγύτητας
- Παροχή «θετικής» προσοχής, δηλαδή προσοχής που έχει χαρακτήρα ανταμοιβής
- Χρήση μη λεκτικών μέσων για την επαναφορά (π.χ. άγγιγμα στον ώμο)
- Συχνή επικοινωνία με γονείς
- Εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής θετικής συμπεριφοράς
- Επιλεκτική παράβλεψη
- Λεκτική παρατήρηση
- Αρνητικές συνέπειες για ανεπιθύμητη συμπεριφορά
- Διδασκαλία επιθυμητών συμπεριφορών
- Λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς
- Σύστημα αυτό-διαχείρισης (αυτο-παρακολούθησης)
- Δελτίο Καθημερινής Αναφοράς
- Συμπεριφορικό συμβόλαιο
- Αποβολή από δραστηριότητα (time out)
- Κόστος συμπεριφοράς (τιμωρία)
- Αποβολή από την τάξη λόγω ανεπιθύμητης συμπεριφοράς
- Στρατηγικές διδασκαλίας/υποστήριξης
- Τροποποίηση γλώσσας διδασκαλίας
- Κατάτμηση ύλης σε μικρότερα τμήματα
- Απλοποίηση οδηγιών/βήμα προς βήμα διδασκαλία
- Παροχή γραπτών και προφορικών οδηγιών
- Παροχή άμεσης και στοχευμένης ανατροφοδότησης
- Παροχή συγκεκριμένων ή και οπτικών υποδείξεων
- Παροχή συγκεκριμένης στρατηγικής
- Μείωση της έκτασης των εργασιών
- Διδασκαλία δεξιοτήτων οργάνωσης ή προγραμματισμού
- Επισήμανση των κομβικών σημείων της ύλης
- Παροχή δυνατότητας επιλογής των εργασιών κατ' οίκον
- Παροχή συνεργάτη ή δασκάλου συμμαθητή
- Προσαρμογή/τροποποίηση της ύλης
- Παροχή εναλλακτικής εκδοχής της ύλης
- Υποστήριξη του μαθητή στη στοχοθεσία και την παρακολούθηση της προόδου του
- Διδάσκοντας τον μαθητή πώς να χρησιμοποιεί τετράδιο ανάθεσης εργασιών (assignment notebook)
- Παρέχοντας προκαταβολικό οργανωτή
- Μείωση προσδοκιών

Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με κινητικές - πολλαπλές αναπηρίες

Ιωάννης Μπουσδούνης

Διευθυντής 2ου Ειδικού Δημοτικού Σχολείου ΕΛΕΠΑΠ, Αθήνα

gianmpou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μαθητές με κινητική αναπηρία, βασική αιτία της οποίας είναι η εγκεφαλική παράλυση, αποτελούν έναν ιδιαίτερα ανομοιογενή πληθυσμό και στην πλειοψηφία τους είναι άτομα με πολλαπλές αναπηρίες. Τόσο σε επίπεδο αποκατάστασης, όσο και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους απαιτείται η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας. Τα σχολεία οφείλουν να φροντίσουν για όλες τις εργονομικές διευθετήσεις που χρειάζονται, ώστε να γίνουν προσβάσιμα και να διευκολύνουν την καθημερινότητα και την αυτονομία του παιδιού με κινητική αναπηρία. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα και οι κατάλληλες προσαρμογές και δραστηριότητες που θα υιοθετήσει ο/η εκπαιδευτικός, θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ήτριες με κινητική αναπηρία να εκπαιδευτούν σωστά και να ενταχθούν ισότιμα στο σχολείο και στην κοινωνία. Η χρήση και αξιοποίηση της υποστηρικτικής τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην καθημερινή πρακτική, μπορούν να σταθούν σημαντικοί αρωγοί αυτής της προσπάθειας και σε πολλές περιπτώσεις να γίνουν το μέσο επικοινωνίας του παιδιού με εγκεφαλική παράλυση – κινητική αναπηρία με τον κόσμο.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *κινητική αναπηρία, εγκεφαλική παράλυση, εκπαίδευση, υποστηρικτική τεχνολογία*

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) και την Εθνική Ομοσπονδία Κινητικά Αναπήρων (Ε.Ο.Κ.Α.), «Άτομα με κινητική αναπηρία είναι όλα εκείνα τα άτομα που παρουσιάζουν μικρή ή μεγάλη δυσχέρεια στην κίνηση κάποιου ή κάποιων μελών του σώματός τους.» (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2008). Ως κινητική αναπηρία ορίζεται οποιαδήποτε αλλοίωση της κίνησης, η οποία έχει άμεσες συνέπειες στις καθημερινές δραστηριότητες ενός ατόμου, όπως στην αυτοφροντίδα, στην ψυχα-

γωγία, στη μάθηση, στις κοινωνικές συναναστροφές, στην επαγγελματική απασχόληση και στην ανεξαρτητοποίηση (Jones, Morgan, Shelton & Thorogood, 2007).

Οι μαθητές με κινητική αναπηρία αποτελούν έναν ιδιαίτερα σύνθετο και ετερογενή πληθυσμό (Πέτρου & Δημητρακοπούλου, 2005). Υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές ως προς το είδος της κίνησης, το βαθμό δυσκολίας της κίνησης, τη δυνατότητα επικοινωνίας (προφορικής και γραπτής) και τις σύνοδες δυσκολίες (νοητική αναπηρία, αυτισμός, προβλήματα λόγου, διάσπαση προσοχής, επιληπτικές κρίσεις κλπ.). Αυτό σημαίνει ότι συναντούν πολλά εμπόδια στην προσπάθεια συμμετοχής τους σε καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου, με αποτέλεσμα να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη και πολλές φορές ελλιπής η παρακολούθηση του αναλυτικού προγράμματος (Δαδαμόγια, 2009).

Αιτίες κινητικής αναπηρίας

Οι αιτίες που προκαλούν κινητική αναπηρία άλλοτε είναι εμφανείς με τη γέννηση και άλλοτε αναπτύσσονται αργότερα. Τέτοιες είναι:

- Συγγενείς παθήσεις
- Κληρονομικές παθήσεις
- Μεταβολικά νοσήματα
- Έλλειψη μελών ή τμημάτων αυτών
- Υποπλασίες και ατροφίες μελών
- Πολυομυελίτιδα
- Δισχιδής ράχη
- Διάφορα σύνδρομα με εκδηλώσεις και από το κινητικό σύστημα
- Νευρομυϊκές παθήσεις
- Κακώσεις (μετατραυματικές, κρανιοεγκεφαλικές, νωτιαίου μυελού) και κατάγματα

Η κυριότερη, όμως, αιτία κινητικής αναπηρίας στην παιδική ηλικία, είναι η εγκεφαλική παράλυση (Krägeloh-Mann & Cans, 2009· Quinby & Abraham, 2005) και σε αυτήν θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη συνέχεια.

Εγκεφαλική παράλυση

Η εγκεφαλική παράλυση είναι πάθηση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ: εγκέφαλος, νωτιαίος μυελός) και προέρχεται από μη εξελισσόμενη βλάβη αυτού. Εκφράζεται ως διαταραχή της στάσης του σώματος και της κίνησης με συχνά και ποικίλα συνοδά νευροαναπτυξιακά προβλήματα και σε πολλές περιπτώσεις, αλλά όχι πάντα, συνοδεύεται από νοητική αναπηρία (Parkes & McCusker, 2008· Πολεμικού, 2010· Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003). Εκδηλώνεται με συχνότητα 2,0 – 2,5 για 1.000 παιδιά που γεννιούνται ζωντανά. Έτσι, υπολογίζεται ότι στην Ελλάδα περίπου 10.000 άτομα πάσχουν από εγκεφαλική παράλυση, ενώ γεννιούνται 300 πάσχοντα παιδιά τον χρόνο. Αποτελεί σοβαρό ιατρικό και κοινωνικό πρόβλημα, λόγω της δυσκολίας, αν όχι της αδυναμίας, στη θεραπεία της σοβαρής αυτής πάθησης. Έτσι, όπως κάθε πάθηση που δεν θεραπεύεται, έχει το κλασικό χαρακτηριστικό να εμπλέκονται στη διάγνωση και στην αποκατάσταση αρκετές ιατρικές ειδικότητες (παιδίατροι, νεογνολόγοι, παιδονευρολόγοι, φυσίατροι, νευροχειρουργοί, ορθοπεδικοί κλπ.), αλλά και πολλά από τα αποκαλούμενα «παραϊατρικά» επαγγέλματα (φυσικοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, γυμναστές, μουσικοθεραπευτές) (Νεστορίδης, 2004).

Τα αίτια της εγκεφαλικής παράλυσης ταξινομούνται ανάλογα με την περίοδο εμφάνισης της βλάβης σε αίτια κατά τη διάρκεια της κύησης, κατά τον τοκετό και μετά τον τοκετό κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Στα αίτια κατά την κύηση περιλαμβάνονται οι συγγενείς λοιμώξεις (έρπης, τοξοπλάσμωση, ερυθρά, κυτταρομεγαλοϊός, σύφιλη κ.ά.), οι συγγενείς ανωμαλίες του ΚΝΣ (αγενεσία μεσολοβίου, σύνδρομο Dandy-Walker, συγγενής υδροκέφαλος κ.ά.) και χρωμοσωμικές ανωμαλίες (Νεστορίδης, 2004). Υπολογίζεται ότι το 75% των περιστατικών εγκεφαλικής παράλυσης οφείλεται σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος κατά την ενδομήτριο ζωή. Στα αίτια κατά τον τοκετό περιλαμβάνονται η περιγεννητική ασφυξία, η ανοξαιμία του εγκεφάλου, η οποία είναι και η συχνότερη αιτία κ.ά. Τα πρόωρα παιδιά έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν εγκεφαλική παράλυση. Υπολογίζεται ότι το 5% των περιστατικών εγκεφαλικής παράλυσης οφείλεται σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος κατά τον τοκετό. Στα αίτια μετά τον τοκετό και μέχρι την ηλικία των 2-3 ετών, οπότε

έχουμε την ωρίμανση του ΚΝΣ, περιλαμβάνονται ο πυρηνικός ίκτερος των νεογνών, η μηνιγγίτιδα, η εγκεφαλίτιδα, οι κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις κ.ά. Υπολογίζεται ότι το 15% των περιστατικών εγκεφαλικής παράλυσης οφείλεται σε βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος κατά την περίοδο 0-3 ετών (Ελευθεριάδου, 2009· Πέτρου, 2008· Νεστορίδης 2004).

Οι μορφές της εγκεφαλικής παράλυσης ταξινομούνται ανάλογα με τη διαταραχή του μυϊκού τόνου και ανάλογα με την «ανατομική κατανομή», δηλαδή ανάλογα με τα πάσχοντα άκρα. Ανάλογα με τη διαταραχή του μυϊκού τόνου διακρίνονται πέντε μορφές: η σπαστική, η αθετωσική, η αταξική, η δυσκαμπτική και η υποτονική, ενώ σπάνια εμφανίζονται και μεικτές μορφές. Στη σπαστικότητα υπάρχει γενικευμένη αύξηση του μυϊκού τόνου και διαταραχή του ελέγχου των εκούσιων κινήσεων, όπου μια ομάδα μυών υπερτερεί σε δράση έναντι δεύτερης ανταγωνίστριας ομάδας. Είναι η πιο συνηθισμένη μορφή, σε ποσοστό 65%. Τα κλινικά σημεία της αθέτωσης είναι η αναστολή του ελέγχου των εκούσιων κινήσεων, η εμφάνιση ανεξέλεγκτων κινήσεων και οι στάσεις άκρων με συχνή εναλλαγή, χωρίς τη θέληση του ασθενούς. Η συχνότητα εμφάνισής της είναι 20%. Τα κλινικά σημεία της αταξικής μορφής αφορούν κυρίως διαταραχή της ισορροπίας. Στις βαριές περιπτώσεις ο ασθενής αδυνατεί να ορθοστατήσει και να βαδίσει. Η συχνότητα εμφάνισής της είναι σχεδόν 5%. Στη δυσκαμπτική μορφή, υπάρχει διάχυτη βλάβη του ΚΝΣ και έντονη σπαστικότητα σε όλα σχεδόν τα μέλη, ενώ στην υποτονική μορφή εμφανίζεται γενικευμένη ελάττωση του μυϊκού τόνου και οι αρθρώσεις είναι χαλαρές. Η συχνότητα εμφάνισης των δύο αυτών μορφών ανέρχεται σε 5% για την καθεμιά (Ελευθεριάδου, 2009· Πέτρου, 2008· Νεστορίδης 2004).

Ανάλογα με την «ανατομική κατανομή», έχουμε την τετραπληγία, όταν πάσχουν και τα τέσσερα άκρα (δύο χέρια και δύο πόδια), την ημιπληγία, όταν πάσχουν ένα χέρι και ένα πόδι της ίδιας πλευράς, την παραπληγία, όταν πάσχουν τα δύο κάτω άκρα, τη μονοπληγία, όπου πάσχει μόνο ένα άκρο είτε άνω είτε κάτω και, τέλος, τη διπληγία, όταν πάσχουν και τα τέσσερα άκρα, αλλά τα δύο κάτω περισσότερο από τα άνω. Οι δύο τελευταίες μορφές είναι σπάνιες (Ελευθεριάδου, 2009· Πέτρου, 2008· Νεστορίδης 2004).

Πλαίσιο υποστήριξης μαθητών με κινητική αναπηρία

Ανεξάρτητα από τις αιτίες και, γενικότερα, τα χαρακτηριστικά της κινητικής αναπηρίας, απαιτείται ένα οργανωμένο θεραπευτικό και εκπαιδευτικό ομαδικό πλαίσιο, όπου θα καταβληθεί προσπάθεια περιορισμού των ελλειμμάτων του/της μαθητή/μαθήτριας (κινητικών, λειτουργικών, γνωστικών, επικοινωνιακών) από εξειδικευμένους επιστήμονες (Νεστορίδης, 2004).

Η ομάδα αποκατάστασης αποτελούμενη από ιατρικές και παραϊατρικές ειδικότητες, που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, είναι αυτή που θα καθορίσει τους στόχους που θα διέπουν το θεραπευτικό πλαίσιο και το πλαίσιο αποκατάστασης. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνουν τον πολύ σημαντικό ρόλο να υποστηρίξουν το παιδί με κινητική αναπηρία να ενταχθεί ισότιμα στην κοινωνία. Αρωγός και των δύο η οικογένεια, η οποία πρέπει να γνωρίζει την πραγματικότητα και έχει το διπλό ρόλο να καθοδηγεί και να καθοδηγείται από τους ειδικούς στη συνέχιση της αποκατάστασης και του εκπαιδευτικού προγράμματος στην καθημερινή ζωή (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015· Νεστορίδης, 2004).

Υποδομές και εργονομικές παρεμβάσεις προσπελασιμότητας

Για να μπορεί ένα σχολείο να φιλοξενήσει μαθητές με κινητική αναπηρία και να εξασφαλίσει τη διευκόλυνση της κινητικότητάς τους στον χώρο του σχολείου, είναι απαραίτητο να γίνουν παρεμβάσεις και εργονομικές διευθετήσεις τόσο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όσο και στο γενικότερο περιβάλλον του σχολείου (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015). Για τη διευκόλυνση της προσβασιμότητας στον χώρο του σχολείου, είναι απαραίτητη η κατασκευή ραμπών που θα επιτρέπουν την κίνηση αμαξιδίου με κλίση 5% οπουδήποτε υπάρχουν σκάλες και σκαλάκια (από το πεζοδρόμιο στην αυλή, από την αυλή στο ισόγειο κλπ.). Αν το σχολείο έχει ορόφους, χρειάζεται ανελκυστήρας ή ένα αναβατόριο σκάλας για το αμαξίδιο. Για τα παιδιά που έχουν βάδιση, είναι απαραίτητη η τοποθέτηση ειδικής αντιολισθητικής ταινίας στα σκαλοπάτια. Επίσης, πρέπει να τοποθετηθούν χειρολαβές και μπάρες στήριξης σε διαδρόμους και σκάλες, το προαύλιο να στρωθεί με ειδικά διαμορφωμένο δάπεδο και να τοποθετηθούν πα-

γκάκια σε διάφορα σημεία της αυλής. Βασική ανάγκη είναι η κατασκευή τουαλέτας κατάλληλα διαμορφωμένης για μαθητές με αναπηρία και η πρόβλεψη, ώστε τα πόμολα στις πόρτες, οι κάδοι απορριμμάτων και ο πάγκος του κυλικείου να βρίσκονται σε κατάλληλο ύψος για να μπορεί να φτάσει και ο μαθητής με το αμαξίδιο και να μην εξαρτάται συνεχώς από τη βοήθεια των άλλων (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015).

Για την πρόσβαση στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και σε άλλες αίθουσες του σχολείου (βιβλιοθήκη, αμφιθέατρο κλπ.), πρέπει να υπάρχουν πόρτες με μεγάλο άνοιγμα για το απρόσκοπτο πέρασμα του αμαξιδίου. Εντός της αίθουσας διδασκαλίας είναι απαραίτητο να υπάρχει επαρκής χώρος μεταξύ των θρανίων, αντιολισθητικό δάπεδο, πίνακας, διακόπτες και κρεμάστρες σε κατάλληλο ύψος. Μέσω της συνεργασίας του σχολείου με τους θεραπευτές του παιδιού (φυσικοθεραπευτή-εργοθεραπευτή) θα αποφασιστεί αν ο/η μαθητής/μαθήτρια θα μπορεί να χρησιμοποιήσει τα συνηθισμένα έπιπλα του σχολείου (θρανίο, καρέκλα) όπως είναι ή με κάποιες μικρές προσαρμογές ή αν θα πρέπει να προμηθευτεί το σχολείο ειδικό τραπεζάκι-θρανίο και ειδικό κάθισμα (Εικ. 1 και 2). Τραπεζάκι και κάθισμα το σχολείο μπορεί να προμηθευτεί από τις Κτιριακές Υποδομές, υπηρεσία που αντικατέστησε τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) και η ηλεκτρονική διεύθυνσή της είναι: http://www.ktyp.gr/el/ (Επιλογή: Προδιαγραφές/Εξοπλισμοί σχολείων/Εξοπλισμός ΑΜΕΑ).

Εικόνα 1. Ειδικό ατομικό τραπεζάκι-θρανίο

Εικόνα 2. Ειδικό κάθισμα

Από την ίδια υπηρεσία μπορεί να προμηθευτεί και περιπατητήρες (Εικ. 3) και ορθοστάτες (Εικ. 4).

Εικόνα 3. Οπίσθιος Περιπατητήρας

Εικόνα 4. Ορθοστάτης

Επίσης, πρέπει να προβλεφθεί η τοποθέτηση του παιδιού σε θέση όπου θα μπορεί να έχει οπτική επαφή με την πόρτα, τον πίνακα, τον/την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Τα υλικά (βιβλία, τετράδια κλπ.) που θα χρησιμοποιεί το παιδί, πρέπει να βρίσκονται σε θέση που θα τα φτάνει μόνο του και, αν χρειάζεται, να γίνουν κατάλληλες προσαρμογές, ώστε να σταθεροποιούνται πάνω στο θρανίο του. Για τον ευχερή διαχωρισμό των σελίδων μπορούν να τοποθετούνται ανάμεσά τους κομμάτια από σφουγγάρι, velcro, μεγάλοι συνδετήρες κλπ.

Γενικές οδηγίες, προδιαγραφές, καθώς και η σχετική νομοθεσία σχετικά με την προσβασιμότητα των κτιρίων, μπορούν να αναζητηθούν στις παρακάτω ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

http://teeserver.tee.gr/online/afieromata/2000/2122/index.shtml

(Νόμος 2831/2000, ΦΕΚ Α 140/13-6-2000, «Τροποποίηση διατάξεων Γενικού Οικοδομικού Κανονισμού», άρθρο 28, «Ειδικές ρυθμίσεις για την εξυπηρέτηση ατόμων με ειδικές ανάγκες»)

http://www.ypeka.gr/Default.aspx?tabid=380

(ο ιστότοπος του Υπουργείου Περιβάλλοντος και Ενέργειας, «Σχεδιάζοντας για όλους»)

http://www.pasipka.gr/appdata/documents/οδηγοσ%20προσβασιμοτητασ.pdf

(ο ιστότοπος του Πανελλαδικού Συνδέσμου Παραπληγικών και Κινητικά Αναπήρων, «Σχεδιαστικός Οδηγός Προσβασιμότητας»)

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Βασικές αρχές της εκπαίδευσης των μαθητών με κινητική αναπηρία αποτελούν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθητές με κινητική αναπηρία έχουν ιδιαίτερα αυξημένες ανάγκες και μεγάλες διαφορές ως προς τις δυσκολίες και τις δυνατότητές τους. Σε κάθε σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικής παρέμβασης η συνεργασία αποτελεί λέξη κλειδί και σημείο αναφοράς. Διεπιστημονική συνεργασία, συνεργασία και συμμετοχή του/της Διευθυντή/ύντριας και του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και, τέλος, συνεργασία με την οικογένεια (Cobello, Grison, Aldrijhetti, 2012).

Η συνηθέστερη αιτία κινητικής αναπηρίας είναι η εγκεφαλική παράλυση. Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, εκτός από τις δυσκολίες στην κίνηση, εμφανίζουν και άλλα χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Το νοητικό δυναμικό που ποικίλει από παιδί σε παιδί, τα προβλήματα λόγου και επικοινωνίας και η ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα είναι τα πιο εμφανή από αυτά. Επίσης, οι αργοί ρυθμοί ανταπόκρισης, οι διαταραχές αισθητηριακής διαδικασίας, η μειωμένη αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης αποτελούν χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στα περισσότερα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Οι δυσκολίες στην κίνηση και στην επικοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα τις μειωμένες εμπειρίες, τις φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, τις δυσκολίες στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και την εμφάνιση εκδηλώσεων άγχους και πιθανών συναισθηματικών μεταπτώσεων (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004· Παπαδημητρίου, 2007).

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζουν δυσκολίες στον χωροχρονικό προσανατολισμό, στην αντιληπτική ικανότητα, στην αναγνώριση σχήματος και μεγέθους, στις μνημονικές διαδικασίες, στην επεξεργασία πληροφοριών, στην ευκολία μετάβασης από μια δραστηριότητα σε μια άλλη, στην αφηρημένη σκέψη, στη συμβολική χρήση αντικειμένων, στην ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση, στην αισθητικοκινητική ικανότητα, στον οπτικοκινητικό συντονισμό και στην αδρή και λεπτή κινητικότητα (Παπαδημητρίου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την εκπαίδευση ενός παιδιού με κινητική αναπηρία, λαμβάνοντας υπόψη του όλα τα παραπάνω, θα ξεκινήσει την παρέμβασή του διεξάγοντας την αρχική εκπαιδευτική αξιολόγησή του. Σε αυτήν, είναι απαραίτητο να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των δυνατοτήτων του παιδιού και όχι των αδυναμιών του. Αξιολογείται η σχολική ετοιμότητα σε τομείς όπως η επικοινωνία, η κινητικότητα, οι προγλωσσικές και οι προμαθηματικές έννοιες και οι σχολικές δεξιότητες στους τομείς των γνωστικών αντικειμένων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Επίσης, αξιολογούνται η συναισθηματική οργάνωση και η κοινωνική προσαρμογή σε τομείς όπως η συμπεριφορά, η αυτονομία και η προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Βάσιος, Στεργιούλης & Σαρρής, 2006· Γεροδιάκομος, 2004· Παπαδημητρίου, 2007).

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός, έχοντας στα χέρια του τα αποτελέσματα μιας αξιόπιστης αξιολόγησης, προχωρά στην κατάρτιση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, το οποίο πρέπει να προσαρμόζεται στο κιναισθητικό και γνωστικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και να σέβεται το μαθησιακό ύφος και το ρυθμό εργασίας του. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται μικρά βήματα επίτευξης των στόχων, η κατάκτηση των οποίων ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού και η διάρκεια των προτεινόμενων δραστηριοτήτων να καθορίζεται από τη διάρκεια προσοχής του/της μαθητή/ήτριας (Βάσιος, Στεργιούλης & Σαρρής, 2006· Παπαδημητρίου, 2007). Το ΕΕΠ στηρίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και είναι ευέλικτο ως προς τις πιθανές ανάγκες τροποποίησής του. Είναι απαραίτητο να εκτελείται με πλήρη δέσμευση και ιδιαίτερη προσοχή, να παρακολουθείται συνεχώς η πρόοδος του παιδιού και να παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση. Οι φάσεις σχεδιασμού του ΕΕΠ περιλαμβάνουν την αρχική αξιολόγηση, την επιλογή των διδακτικών στόχων, οι οποίοι απαιτείται να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστικοί, τις απαραίτητες προσαρμογές (στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο εποπτικό υλικό, στη θέση και το κάθισμα του μαθητή, στα υλικά και μέσα γραφής), τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, την πρόβλεψη διαμορφωτικής αξιολόγησης και καταγραφής της προόδου και την εξαρχής σχεδιασμένη τελική αξιολόγηση για τη διαπίστωση της επίτευξης των στόχων. Η βασική αρχή στην οποία

στοχεύει το ΕΕΠ είναι ότι δεν ζητείται από τον/τη μαθητή/ μαθήτρια να κάνει πράγματα έξω από τις δυνατότητές του/της, αλλά και δεν του/της «επιτρέπει» να πετύχει λιγότερα από όσα μπορεί να καταφέρει (Βάσιος, Στεργιούλης & Σαρρής, 2006· Παπαδημητρίου, 2007· Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΕΕΠ και της διδασκαλίας του, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί την πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης και να χρησιμοποιεί πλούσιο εποπτικό υλικό. Είναι σημαντικό να προβαίνει σε εύλογες προσαρμογές στο μαθησιακό περιβάλλον, να δίνει ευκαιρίες συνεργατικής μάθησης και έμφαση σε δραστηριότητες και δεξιότητες που προάγουν την αυτονομία και την κοινωνική συμμετοχή. Η ανάλυση έργου (κατάτμηση της δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα) και η φθίνουσα καθοδήγηση σε συνδυασμό με τη βιωματική διδασκαλία και την «πραξιακή» μάθηση είναι «εργαλεία» ιδιαίτερα βοηθητικά. Επίσης, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας απαιτείται ο σεβασμός στον προσωπικό ρυθμό μάθησης του/της μαθητή/ μαθήτριας με κινητική αναπηρία δίνοντας περισσότερο χρόνο και κάνοντας συχνά διαλείμματα κατά τη διάρκεια και μεταξύ των δραστηριοτήτων (Βάσιος, Στεργιούλης & Σαρρής, 2006). Η αξιοποίηση συστημάτων εναλλακτικής επικοινωνίας και υποστηρικτικής τεχνολογίας, για τα οποία θα γίνει εκτενέστερη αναφορά πιο κάτω, μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και του ΕΕΠ. Η τήρηση ατομικού φακέλου, οι ποικίλες μορφές αξιολόγησης, η απλοποίηση των οδηγιών, η αυτοκαθοδήγηση του παιδιού με φωναχτή επανάληψη των οδηγιών, ο σταθερός χρόνος έναρξης και λήξης της δραστηριότητας, η υπενθύμιση του χρόνου, η εξαρχής ενημέρωση για τους μαθησιακούς στόχους και η επιβράβευση ή επίπληξη σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, αποτελούν απαραίτητες ενέργειες από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Ακόμη, το αμαξίδιο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέσο υποστήριξης της μάθησης και όχι ως περιορισμός. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πάντα οπτική επαφή με το παιδί με κινητική αναπηρία και να μην ξεχνά την αρχή της διαφορικής προσοχής. Δηλαδή, δεν θα στρέφεται στο παιδί μόνο όταν αυτό αδυνατεί να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα, αλλά θα το ενισχύει συχνά, ακόμα κι όταν η δραστηριότητα προχωρά με πολύ μικρά βήματα (Βασαλάκης & Μούκα, 2007· Παπαδημητρίου, 2007).

Η δυσκολία στην κίνηση, η έλλειψη προσβασιμότητας και το συνεχές εβδομαδιαίο τρέξιμο της οικογένειας σε ειδικούς, θεραπείες, γιατρούς αναγκάζει τα παιδιά με κινητική αναπηρία να έχουν φτωχές εικόνες της «αληθινής ζωής» έξω από το σπίτι, τα θεραπευτήρια και το σχολείο. Είναι στα άμεσα καθήκοντα του σχολείου, λοιπόν, η οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων για να γνωρίσουν τα παιδιά τον κόσμο, όπως είναι οι επισκέψεις σε θέατρα, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, σχολεία, επαγγελματικούς χώρους, καταστήματα της γειτονιάς, δημόσιες υπηρεσίες κ.α. Το σχολείο, επίσης, είτε μόνο του είτε σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς μπορεί να αναλάβει δράσεις για την προσβασιμότητα στη γειτονιά και, γενικότερα, στον δήμο του. Αλλά και μέσα στον χώρο του σχολείου μπορούν να πραγματοποιούνται δραστηριότητες και προγράμματα αυτοφροντίδας, μαγειρικής, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής αγωγής, βιβλιοθήκης, θεατρικού παιχνιδιού κ.ά. (Λάππα & Τζουβελέκης, 2015).

Προσαρμογές και δραστηριότητες για τη γραφή

Με δεδομένες τις δυσκολίες του παιδιού στη γραφή, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει υλικά και δραστηριότητες στην κατεύθυνση της απόσβεσης ή της μείωσης αυτών των δυσκολιών. Αρχικά γίνονται προσαρμογές που εξυπηρετούν στη σωστότερη σύλληψη του μολυβιού. Αν γλιστράει από τα χέρια του παιδιού, τοποθετείται στην περιοχή σύλληψης αφρώδες υλικό (Εικ. 5). Αν το παιδί δεν κρατάει το μολύβι στο σωστό σημείο, τοποθετείται κατάλληλη λαβή, που καθορίζει την περιοχή σύλληψης (Εικ. 6). Είναι προτιμότερη η χρήση χοντρού μολυβιού, μαρκαδόρου και ξυλομπογιάς, και πολλές φορές είναι καλύτερα αυτά να έχουν μικρό μήκος.

Εικόνα 5. Αφρώδες υλικό

Εικόνα 6. Λαβή σύλληψης

Για τη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας προτείνονται προγραφικές δραστηριότητες όπως η εξάσκηση της «γραφής» με το δάχτυλο στον αέρα, η «γραφή» (με το δάχτυλο ή το μολύβι) γραμμών, σχημάτων και γραμμάτων σε πιάτο με ρύζι ή άμμο, ο σχεδιασμός διαγωνίων γραμμών και γωνιών σε τετράγωνο. Επίσης, το παιδί εξασκείται να ακολουθεί με το μολύβι του την πορεία λαβύρινθων για να φτάσει στο στόχο. Για την βελτίωση της κίνησης των μυών της παλάμης και των δαχτύλων μαθαίνει να τσαλακώνει πρώτα με τα χέρια του το χαρτί που θέλει να πετάξει. Χρησιμοποιούνται επιτραπέζια παιχνίδια που απαιτούν τη ρίψη ζαριού και το μοίρασμα καρτών (φιδάκι, monopoly, τόμπολα ζώων κ.ά.). Για τη ζωγραφική προτείνεται η χρήση καβαλέτου, η οποία βελτιώνει τον καρπό που βρίσκεται σε κάμψη, καθώς και η χρήση stencil. Άλλες δραστηριότητες που μπορεί να κάνει το παιδί είναι να γυρίζει κέρματα χρησιμοποιώντας τον αντίχειρα, τον δείκτη και τον μέσο, να βάζει συνδετήρες στα χαρτιά πριν τα παραδώσει και να πλάθει πλαστελίνη με τα χέρια του προσπαθώντας να ανακαλύψει μικρά αντικείμενα κρυμμένα μέσα σ' αυτή. Προσοχή μόνο, να μην καταπιεί κάποιο από αυτά (Βασαλάκης & Μούκα, 2007).

Για τη βελτίωση της γραφοκινητικής ικανότητας πιθανόν να απαιτείται η στερέωση των τετραδίων ή των φυλλαδίων στο τραπέζι εργασίας. Ιδιαίτερα βοηθητική είναι η χρήση ειδικού χαρτιού ή τετραδίου, το οποίο μπορεί να αγοραστεί ή να κατασκευαστεί από τον/την εκπαιδευτικό, όπου η κάθε σειρά θα ορίζεται από τρεις γραμμές. Η ενδιάμεση λειτουργεί ως οδηγός για το ύψος των γραμμάτων και δεν μοιάζει με τις άλλες. Η κάτω γραμμή μπορεί να είναι καφέ, όπως το έδαφος για να ακουμπά το γράμμα, η πάνω μπλε, όπως ο ουρανός και η μεσαία διακεκομμένη κίτρινη, όπως ο ήλιος (Βασαλάκης & Μούκα, 2007).

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ανάγνωσης

Για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων το παιδί εξασκείται με δραστηριότητες ακρόασης (ιστορίες, συζητήσεις) και την ενεργή συμμετοχή του σε αυτές με ερωτήσεις κατανόησης και ανάκλησης των όσων άκουσε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Πολύ σημαντική είναι η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου αντίστοιχου της ηλικίας και των εμπειριών-βιωμά-

των του/της μαθητή/ήτριας. Να τονιστεί ότι απουσιάζει αυτό που λέγεται «αυτόματη μάθηση» κι έτσι, κάθε καινούρια λέξη που προστίθεται στο λεξιλόγιο, πρέπει να εξηγείται απόλυτα και να γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας, αν χρειάζεται. Στο παιδί είναι απαραίτητο να δίνονται ευκαιρίες προφορικής έκφρασης με ανοιχτές ερωτήσεις, παροχή επιλογών και χρόνου να μιλήσει. Ο/η εκπαιδευτικός δεν βιάζεται και δεν «προτρέχει» την απάντηση του παιδιού. Άλλη δραστηριότητα είναι να ηχογραφείται το παιδί κατά τη διάρκεια της προφορικής του έκφρασης και στη συνέχεια να ακούει τις δικές του «παραγωγές», να πειραματίζεται και να αυτοδιορθώνεται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004· Παπαδημητρίου, 2007).

Για την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων απαιτείται η ανάπτυξη του λεξιλογίου με την αξιοποίηση της εικονογράφησης, της δραματοποίησης, του κουκλοθέατρου, της αφήγησης ιστοριών, των τραγουδιών, των λεκτικών παιχνιδιών και τη δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης και γωνιάς «παραμυθιών και ιστοριών». Για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και της γραπτής έκφρασης του παιδιού πρέπει να προηγηθούν δραστηριότητες κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης. Τέτοιες είναι η ανάλυση της πρότασης σε λέξεις, της λέξης σε συλλαβές και της συλλαβής σε φωνήματα, η σύνθεση φωνημάτων σε συλλαβή και των συλλαβών σε λέξη, η αναγνώριση του πρώτου ή του τελευταίου φωνήματος και η αξιοποίηση παιχνιδιών για εύρεση λέξεων που αρχίζουν από συγκεκριμένο γράμμα ή συγκεκριμένη συλλαβή. Για αναγνωστικό υλικό, εκτός από τα βιβλίο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιγραφές, κάρτες, προσκλήσεις, διαφημιστικά φυλλάδια, λογαριασμοί και περιοδικά. Προτείνεται η τήρηση ημερολογίου συμβάντων τάξης, η κατασκευή καρτελών με τα ονόματα όλων των παιδιών της τάξης που τοποθετούνται στο θρανίο τους, καθώς και η τοποθέτηση ετικετών πάνω στα αντικείμενα της αίθουσας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων στα Μαθηματικά

Τόσο για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας που αναφέρθηκε προηγουμένως, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κατάκτηση των μαθηματικών εννοιών, χρειάζεται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων για

ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών με εγκεφαλική παράλυση – κινητική αναπηρία. Το παιδί εξασκείται στην αναγνώριση αντικειμένων και εικόνων, στον εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων, στη διάκριση και ταύτιση μορφών και στην εκτέλεση απλών και σύνθετων προφορικών εντολών. Τα παιχνίδια οπτικής μνήμης με κάρτες ή ηλεκτρονικό υπολογιστή και ακουστικής μνήμης είναι, επίσης, πολύ βοηθητικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Επειδή, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες με την αφηρημένη σκέψη, η ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να επιτευχθεί μέσα από τη βιωματική διδασκαλία και τη χρήση πλούσιου και ποικίλου εποπτικού υλικού. Επισκέπτονται, για παράδειγμα, τον φούρνο της γειτονιάς για την κατανόηση της αναγκαιότητας ύπαρξης των αριθμών και των χρημάτων, καθώς και της εκτέλεσης των αλγοριθμικών πράξεων. Επίσης, τα παιδιά εξασκούνται σε δραστηριότητες προσανατολισμού στον χώρο και δραστηριότητες αντιστοίχισης, ταξινόμησης, σειροθέτησης, σύγκρισης, ταύτισης, χρονικής ακολουθίας, αναγνώρισης μεγέθους και γενικά σε όλες αυτές που αποκαλούνται «προμαθηματικές δραστηριότητες» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών αποδεικνύεται πολύ χρήσιμη στην κατάκτηση μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων (Γεροδιάκομος, 2004· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

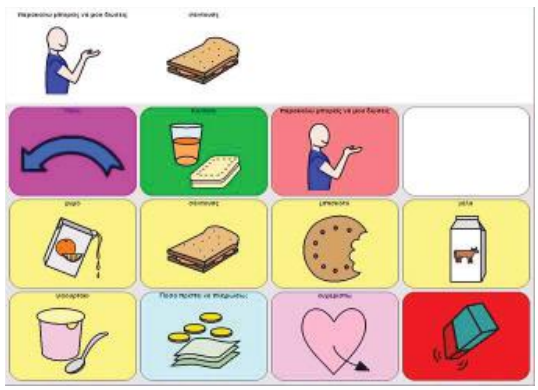
Υποστηρικτική τεχνολογία

Με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, όπως η Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία (Alternative and Augmentative Communication ή αλλιώς AAC) και εκμεταλλευόμενοι την ψηφιακή τεχνολογία μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά με κινητική αναπηρία να ξεπεράσουν το εμπόδιο της επικοινωνίας και να αποκτήσουν πρόσβαση στον γραμματισμό. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή, όμως, στην επιλογή του κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και της τεχνολογίας που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς πρέπει να συμφωνούν με το επίπεδο λειτουργικότητας του/της μαθητή/μαθήτριας (Γεροδιάκομος, 2004). Πριν την επιλογή της συσκευής και του συστήματος πρόσβασης είναι απαραίτητη μια πλήρης αξιολόγηση του παιδιού

σε αισθητηριακό επίπεδο (όραση, ακουστική ικανότητα, απτική ικανότητα, αντιληπτικότητα), σε γνωστικές δεξιότητες (μνήμη, διαδικασία λύσης προβλημάτων, διάρκεια προσοχής, σειροθετική ικανότητα) και της καθιστής θέσης, που απαιτείται να είναι η πλέον λειτουργική. Στη συνέχεια πρέπει να αξιολογηθεί η κινητική ικανότητα του παιδιού, ώστε να βρεθούν τα πιο αξιόπιστα σημεία ελέγχου του υπολογιστή ή της όποιας συσκευής. Εξετάζονται οι τομείς του εύρους της κίνησης των άνω άκρων, ο μυϊκός τόνος, η μυϊκή δύναμη και αντοχή, η παρουσία ή όχι παθολογικών αντανακλαστικών και ο αισθητικοκινητικός συντονισμός (Φιλίππου, 2004).

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμβολικά συστήματα επικοινωνίας με ή χωρίς βοήθεια, όπως είναι PECS, BLISS, MAKATON, συσκευές χαμηλής τεχνολογίας και πίνακες δυναμικής επικοινωνίας, καθώς και συσκευές ηχογράφησης και συνθετικής ομιλίας (Εικ. 7)

Εικόνα 7. Συσκευή ηχογραφημένης ομιλίας



Εικόνα 8. The Grid 2

Υπάρχουν, όμως, και μέσα υψηλής τεχνολογίας, ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας και ηλεκτρονικοί υπολογιστές με εξειδικευμένο λογισμικό και προσαρμοσμένο υλικό που επιτρέπουν τη χρήση του υπολογιστή ως συσκευή επικοινωνίας. Λογισμικά γραφής, ανάγνωσης, μεγέθυνσης οθόνης, πρόβλεψης λέξεων και ειδικά λογισμικά επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το The Grid 2 (Εικ. 8), καθιστούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πολύτιμο αρωγό του παιδιού στην επικοινωνία του και στην πρόσβαση στον γραπτό λόγο.

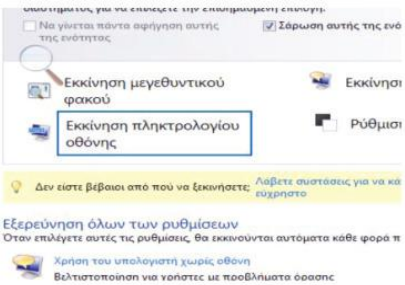
Για την πρόσβαση του ατόμου με κινητική αναπηρία σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον έλεγχό του, όταν δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει το κλασικό «ποντίκι» και το κλασικό πληκτρολόγιο, υπάρχουν τεχνικές λύσεις και χρησιμοποιούνται διακόπτες πίεσης (Εικ. 9), χειριστήρια (joysticks) (Εικ. 10), σφαιρικό ποντίκι (trackball) (Εικ. 11), εναλλακτικά πληκτρολόγια με μεγαλύτερα πλήκτρα (Εικ. 12), ειδικά πλέγματα πληκτρολογίου (Εικ. 12), πληκτρολόγια οθόνης (Εικ. 13), οθόνες αφής, ράβδοι στόματος και δείκτες κεφαλής. Επίσης, υπάρχουν ειδικά λογισμικά-εξομοιωτές ποντικιού και λύσεις ελέγχου του υπολογιστή με την κίνηση των ματιών ή του κεφαλιού. Όλα τα λειτουργικά συστήματα των υπολογιστών και των φορητών συσκευών tablets και smart phones διαθέτουν βοηθήματα διευκόλυνσης των ατόμων με αναπηρία (Εικ. 14).

Εικόνα 9. Διακόπτες

Εικόνα 10. Χειριστήριο

Εικόνα 11. Σφαιρικό ποντίκι

Εικόνα 12. Πληκτρολόγιο και πλέγμα



Εικόνα 13. Πληκτρολόγιο οθόνης

Εικόνα 14. Βοηθήματα Windows

Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στην κινητική αναπηρία

Σε μια τάξη γενικού σχολείου στην οποία φοιτούν και μαθητές με κινητική αναπηρία, ο/η εκπαιδευτικός είναι καλό να σχεδιάσει δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στις δυσκολίες των συμμαθητών τους. Ζητείται από τα παιδιά να εκτελέσουν διάφορες δραστηριότητες χωρίς τη χρήση του κυρίαρχου χεριού ή, αφού δέσουν τα δάχτυλα των χεριών τους ανά δύο ή ανά τρία, τους ζητείται να κουμπώσουν το μπουφάν τους ή να δέσουν τα κορδόνια τους. Άλλη δραστηριότητα είναι να φορέσουν ένα μεγάλο χοντρό γάντι και να προσπαθήσουν να γράψουν χωρίς να παραβιάζουν τις γραμμές του τετραδίου, να ζωγραφίσουν, να σχεδιάσουν με χάρακα και να χρησιμοποιήσουν αριθμομηχανή. Χρησιμοποιώντας νάρθηκες ή μικρά κοντάρια, τα παιδιά δένουν τα χέρια τους ώστε να μείνουν μόνιμα τεντωμένα και προσπαθούν να ανοίξουν το παράθυρο ή να περάσουν μέσα από στενή πόρτα. Χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο για να κάνουν μια επίσκεψη σε κατάστημα της γειτονιάς τους και παίζουν μπάσκετ καθισμένοι σε αναπηρικό αμαξίδιο (Γκουτζιαμάνη-Σωτηριάδη, 2007). Άλλη δραστηριότητα είναι να προσπαθήσουν να μιλήσουν έχοντας στο στόμα μεγάλες τσιχλόφουσκες (προσοχή, όμως, αν είναι μικρά να μην πνιγούν).

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις για αξιοποίηση

http://www.edutv.gr/index.php/eidiki-agogi/pame-mazi
Βίντεο εκπαιδευτικής τηλεόρασης: «Πάμε μαζί…» για την κινητική αναπηρία

http://www.prosvasimo. gr/
Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες

http://digitalschool.minedu.gov.gr/
Ψηφιακό Σχολείο. Στα ψηφιακά μαθήματα βρίσκονται τα βιβλία των μαθητών εμπλουτισμένα με ψηφιακό περιεχόμενο

http://earthlab.uoi.gr/
Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση

http://access.uoa.gr/
Μονάδα προσβασιμότητας Φοιτητών με αναπηρία

http://access.uoa.gr/ATHENA/
Δωρεάν λογισμικό υποστηρικτικών τεχνολογιών ΑμεΑ

http://speech.di.uoa.gr
Εργαστήριο φωνής και προσβασιμότητας

http://www.e-yliko.gr/
Σελίδα του Υπουργείου Παιδείας με εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικά

http://repository.edulll.gr/edulll/
Αποθετήριο υλικού (ψηφιακή βιβλιοθήκη) από επιμορφωτικά προγράμματα

http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/index.html
Σελίδα για την Ειδική Εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας Κύπρου

http://www.e-epimorfosi.ac.cy/index.php?cat=167&a=1&main_cat=54
ΤΠΕ - Υλικό από Π.Ι. Κύπρου

http://phet.colorado.edu/el/
Προσομοιώσεις

http://tuxpaint.org/
Δωρεάν πρόγραμμα ζωγραφικής

http://tux4kids.alioth.debian.org/tuxmath/
Πρόγραμμα μαθηματικών

http://bomomo. com/
Ζωγραφίζω

Βιβλιογραφία

Βασαλάκης, Β. & Μούκα, Μ. (2007). Η Λεπτή κινητικότητα και το Παιδί με Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο Στο *ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους, Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης Κατηγορία Αναπηρίας: Κινητική Αναπηρία.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Βάσιος, Σ., Στεργιούλης, Ι. & Σαρρής, Δ., (2006). Η ένταξη των παιδιών με κινητικές αναπηρίες στη σχολική διαδικασία, *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας».* 12-14 Μαΐου 2006, Ιωάννινα. Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/βάθμιας & Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου. Ανακτήθηκε 10-5-2016 από: http://users.sch.gr/stefanski/amea/vasios-stergioulis-saris.pdf

Γεροδιάκομος, Κ. (2004). Νέες Τεχνολογίες και Κινητική Αναπηρία. *Στο Πρόσβαση – Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα* (σσ. 8-47) Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.

Γκουτζιαμάνη Σωτηριάδη, Κ., (2007) Τα παραολυμπιακά αθλήματα ως μέσο διδασκαλίας για την προώθηση της ένταξης. Στο Δ. Κουτσούκη (Επιμ.) *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος «Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές – πολλαπλές αναπηρίες»* (σσ. 147-170) Αθήνα: ΕΚΠΑ Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Cobello, S., Grison, R. & Aldrighetti, M. R. (2012). Ενότητα Κατάρτισης 3. Ένταξη και αποδοχή. Στο *Εγκεφαλική παράλυση – Οδηγός Εκπαιδευτή. Ανάπτυξη Πακέτων Κατάρτισης για την Υποστήριξη Γονέων και Εκπαιδευτικών παιδιών με Εγκεφαλική Παράλυση.* Ευρωπαϊκή Επιτροπή – Έργο CP-PACK.

Δαδαμόγια Θ. (2009). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών με Κινητικές Αναπηρίες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, 8-10 Μαΐου 2009. Σύρος. Ανακτήθηκε 10-5-2016 http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=225&cid=68

Ελευθεριάδου, Ε. (2009). *Τα αποτελέσματα της ιπποθεραπείας στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (Πτυχιακή εργασία).* Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.μεΑ.

Jones, M. W., Morgan, E., Shelton, J. E. & Thorogood, C. (2007). Cerebral palsy: Introduction and diagnosis (part I). *Journal of pediatric health care, Vol*. 21 (No 3), 146-152.

Krägeloh - Mann, I. & Cans, C. (2009). Cerebral palsy update, *Brain & development*, August 2009, Vol. 31 (No 7), 537-544.

Λάππα, Κ. & Τζουβελέκης, Π. (2015). *Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νεστορίδης, Χ. (2004). Κινητικές αναπηρίες σε παιδιά. *Στο Πρόσβαση – Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα* (σσ. 234-287) Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τις Κινητικές Αναπηρίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για παιδιά με κινητικές αναπηρίες.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαδημητρίου, Α. (2007). Η Παιδαγωγική της Ένταξης του παιδιού με Κινητική Αναπηρία στο Σχολείο. Στο *ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους, Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης Κατηγορία Αναπηρίας: Κινητική Αναπηρία.* Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Parkes, J., & McCusker, C. (2008). Common psychological problems in cerebral palsy. *Paediatrics and child health*, *18*(9), 427-431.

Πέτρου, Α. & Δημητρακοπούλου, Α. (2005). Αξιοποίηση των εργαλείων επικοινωνίας από τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Ηλεκτρονικά Πρακτικά, *3ο Συνέδριο «Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»,* 13-15 Μαΐου 2005 (σσ. 564-579). Σύρος. Ανακτήθηκε 10-5-2016 από: http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe924.pdf

Πέτρου, Γ. (2008). *Παιδιά με εγκεφαλική παράλυση – Η διαχείριση της σπαστικότητας και φυσικοθεραπευτική αντιμετώπιση (Πτυχιακή εργασία).* Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Πολεμικού, Α. (2010). Οι κινητικές αναπηρίες κατά τη σχολική ηλικία. Στους Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου & Β. Στρογυλός (Επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: μια πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 167-187). Αθήνα: Πεδίο Α.Ε.

Quinby, J. & Abraham, A. (2005). Musculoskeletal problems in cerebral palsy, *Pediatrics and Child Health*, February 2005, Vol. 15 (No 1), 9–14. DOI: 10.1016/j.cupe.2004.10.002.

Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). *Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα*. Αθήνα: Ωρίων.

Φιλίππου, Γ. (2004). *Πρόσβαση – Ας κάνουμε την πρώτη κίνηση! Δοκίμιο Υποστηρικτικής Τεχνολογίας.* Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.

Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με προβλήματα λόγου και ομιλίας

Σοφία Γεωργακάκου

Λογοπεδικός, ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας

sofia.georgakakou@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο προφορικός λόγος ως εκφραστική και αντιληπτική διαδικασία καθώς και ο γραπτός λόγος ως γραφή και ανάγνωση θεωρούνται οι κατ' εξοχήν ικανότητες του επικοινωνούντος ανθρώπου, δεξιότητες που του επιτρέπουν την αλληλεπίδραση, συνύπαρξη και προσαρμογή με το περιβάλλον και τους ομοίους του. Ωστόσο, οι διαταραχές του λόγου και της ομιλίας από την παιδική ηλικία αναστέλλουν τις προϋποθέσεις εκείνες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την απόκτηση και την εξέλιξη της γνώσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης, έχοντας την κατάλληλη γνώση των δυσκολιών αυτών, σε συνεργασία βέβαια με τον εκπαιδευτικό της τάξης και με τους φορείς που εμπλέκονται στην αξιολόγηση, τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή, είναι σε θέση να διευκολύνει και να προάγει τη μάθηση και κυρίως την επικοινωνία του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο, στο Σχολείο για όλους.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Λόγος - Ομιλία, Διαταραχές, Εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Η ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου να παράγει έναρθρο λόγο αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την επικοινωνία του με τα άλλα άτομα. Η γλώσσα αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στους ανθρώπους, τη ζωή και τις εμπειρίες τους. Προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης επικοινωνίας με την κοινωνία και επιτρέπει την ανταλλαγή και κατανόηση των σκέψεων, αναγκών και επιθυμιών μεταξύ των ανθρώπων. Ο παιδικός λόγος, ως ένα αυτόνομο γλωσσικό σύστημα διαφορετικό από τη γλώσσα των ενηλίκων, διακρίνεται από τρία στάδια. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ολοκληρώνεται όταν κατακτά και τα τρία επίπεδα, το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό. Εντούτοις, οι διαταραχές της ομιλίας και του

λόγου στην παιδική ηλικία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών: από την ελαφρά διαταραχή της άρθρωσης, τη σοβαρή γλωσσική διαταραχή μέχρι τον ιδιόμορφο λόγο των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Έχει παρατηρηθεί ότι ο λόγος στην εκπαιδευτική πράξη είναι δυσνόητος για τους μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, όραμα, στόχος και βέβαια πράξη είναι η πρόσβαση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο, με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξή τους για τη μείωση της σχολικής διαρροής και την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ομιλία - Λόγος - Επικοινωνία

Η ομιλία και ο λόγος σχηματίζουν μια πολύπλοκη σχέση «ανάμεσα στον εγκέφαλο και στον νου» και αποτελούν αναπόσπαστες διεργασίες της γλωσσικής συμπεριφοράς. Η ομιλία είναι η φωνητική έκφραση συστηματοποιημένων ήχων που έχουν νόημα, με μορφή ηχητικών συνδυασμών και λέξεων (Brain,1961).

Ο λόγος μπορεί να θεωρηθεί ως μία εσωτερική γνωστική διεργασία που προϋποθέτει τη συμβολική διαμόρφωση ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων σύμφωνα με σημασιολογικούς και γραμματικούς κανόνες (Noll 1983). Η φυσιολογική εξέλιξή τους αποτελεί προϋπόθεση για τη συναισθηματική, επικοινωνιακή και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Η πορεία της ομιλίας και του λόγου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι βιολογικές συνθήκες, η ωριμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος και οι θετικές κοινωνικές-εκπαιδευτικές επιρροές. Έχει παρατηρηθεί ότι οι παράγοντες αυτοί, όταν εξελίσσονται φυσιολογικά, θεωρείται, αναμφισβήτητα, ότι τα εξελικτικά στάδια της ομιλίας και του λόγου ολοκληρώνονται σε μια σχεδόν προκαθορισμένη σειρά και μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά όρια (McNeil,1970).

Η ομιλία και ο λόγος αρχίζουν από το προλεκτικό στάδιο της βρεφικής ηλικίας, κατά το οποίο το παιδί έχει να προφέρει μονοσύλλαβα και να διακρίνει διαφορετικές ιδιότητες και τύπους λεκτικών παραστάσεων, και προχωρούν στο λεκτικό στάδιο της παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το στάδιο το παιδί έχει στη διάθεσή του μια εντυπωσιακή ποικιλία προτάσεων, με δύο-τρεις λέξεις, που μπορεί να παράγει είτε αυθόρμητα είτε απαντώντας στους

άλλους. Έχει ήδη κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο περίπλοκης λειτουργίας της κατανόησης και της ομιλίας. Στην ηλικία αυτήν τίθενται οι βάσεις της γλωσσικής συμπεριφοράς.

Διαταραχές της ομιλίας και του λόγου

Σύμφωνα με τον Κατάλογο της Διεθνούς Ταξινόμησης Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας ICD-10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1997) πρόκειται για διαταραχές, κατά τις οποίες ο φυσιολογικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας διαταράσσεται από τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης. Το παιδί μπορεί να είναι σε θέση να επικοινωνεί ή να κατανοεί καλύτερα σε ορισμένες οικείες συνθήκες παρά σε άλλες, αλλά η γλωσσική ικανότητα είναι διαταραγμένη σε κάθε περιβάλλον (σ. 295 ICD-10):

F80. Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας (του λόγου).

F80.0 Ειδική διαταραχή της άρθρωσης: Το παιδί κάνει χρήση των φθόγγων σε επίπεδο κατώτερο από εκείνο που αντιστοιχεί στη νοητική του ηλικία ωστόσο οι γλωσσικές του δεξιότητες είναι σε φυσιολογικό επίπεδο.

F80.1 Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (του λόγου): Σε αυτήν την κατηγορία περιγράφεται ότι η ικανότητα του παιδιού να εκφράζεται προφορικά είναι αναντίστοιχη με τη χρονολογική του ηλικία.

F80.2 Αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (του λόγου): Παρατηρείται σε αυτήν την κατηγορία η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τη γλώσσα που είναι κατώτερη από το επίπεδο της νοητικής του ηλικίας. Η εκφραστική γλωσσική ικανότητα είναι έντονα διαταραγμένη και είναι πιθανό να παρατηρηθούν διαταραχές στην άρθρωση.

F80.3 Επίκτητη αφασία συνοδευόμενη με επιληψία [Landau-Kleffner]: Πρόκειται για διαταραχή κατά την οποία το παιδί, ενώ είχε φυσιολογική γλωσσική εξέλιξη, χάνει τόσο τις αντιληπτικές όσο και τις εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες, αλλά διατηρεί τη γενική νοημοσύνη του.

F80.8 Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας.

F80.9 Αναπτυξιακές διαταραχές της ομιλίας και της γλώσσας, μη καθορισμένες.

Σύμφωνα με τον Fundudis και τους συνεργάτες του (Fundudis, Kolvin, & Garside,1979), η καθυστέρηση της ομιλίας διαχωρίζεται σε δυο τομείς: α) τη μέτρια διαταραχή ομιλίας-λόγου και β) τις σοβαρές διαταραχές. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν η Συγκεκριμένη Εξελικτική Γλωσσική διαταραχή, η Γενική εξελικτική καθυστέρηση και η μερική απώλεια ακοής. Αντιθέτως, στις σοβαρές διαταραχές ανήκουν η νοητική υστέρηση, συγκεκριμένα κλινικά σύνδρομα, εμφανείς νευρολογικές διαταραχές και βαριά κώφωση. Η βαρύτητα και η πορεία της εξέλιξής τους καθορίζουν την επιλογή εκπαιδευτικού πλαισίου για τον μαθητή.

Άξονες επικοινωνίας (λόγου και ομιλίας) στην εκπαιδευτική πράξη

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα με την επιστημονική ομάδα του οικείου Κέντρου Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Η σταθερή συνεργασία και σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής, εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, διεπιστημονικής ομάδας ΚΕΔΔΥ και οικογένειας του μαθητή μπορούν να εδραιώσουν στην πράξη την επιτυχή εκπαιδευτική του πορεία.

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αναδείξει τα δυνατά σημεία του μαθητή, τις αναδυόμενες δυνατότητες και ικανότητές του, να καλύψει τις ανάγκες του, καθώς και να διαφοροποιήσει τις συνθήκες του εκπαιδευτικού πλαισίου που βρίσκεται και φοιτά.

Κατά τη θεώρηση αξιολόγησης του μαθητή, οι άξονες προς μελέτη κυρίως είναι τρεις: α) η δομή του λόγου, β) το περιεχόμενο και γ) η χρήση του.

α) Η δομή αποτελείται από τη φωνητική και τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό. Η φωνητική εστιάζεται και μελετά την παραγωγή, τη διάδοση και τη λήψη των φθόγγων σε αντίθεση με τη φωνολογία, που εξετάζει τον λειτουργικό ρόλο των φθόγγων και εντοπίζει την αφηρημένη δομή των σχέσεων, την οποία κάθε γλώσσα επιβάλλει με διαφορετικό τρόπο. Η μορφολογία, επίσης, μελετά το μέρος της γραμματικής που ασχολείται με τους τύπους (μορφές) των λέξεων, τον σχηματισμό τους και την κλίση τους. Το τελευταίο επίπεδο προς αξιολόγηση είναι το συντακτικό, δηλαδή η εκφορά του γραπτού ή προφορικού λόγου με συγκεκριμένους κανόνες στη χρήση, θέση και σχέση των λέξεων μιας φράσης.

β) Το επόμενο βήμα είναι να καθοριστεί το επίπεδο λεξιλογίου του μαθητή, η σημασιολογία. Σύμφωνα με τον Owens, είναι το προσωπικό λεξικό σε σχέση με τις απόψεις, τις λέξεις και τα νοήματα του ατόμου που αντιπροσωπεύει (Owens,1988). Επιπλέον, είναι σημαντικό να καθοριστούν οι κατηγορίες σημασιολογίας τις οποίες χειρίζεται ο μαθητής, π.χ. αντικείμενα, ενέργειες και μέρη, καθώς και η γνώση του για αφηρημένα νοήματα και σύνθετες εντολές.

γ) Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα παρατηρήσει και θα αξιολογήσει το πραγματολογικό επίπεδο του λόγου, την ικανότητα του μαθητή να εκφράζει αυτό που θέλει με τον κατάλληλο τρόπο στο κατάλληλο περιβάλλον, την ερμηνεία και χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά, φυσικά, γνωστικά και γλωσσικά πλαίσια (Quill,1995).

Παράλληλη στήριξη στο σχολείο

Γεγονός είναι ότι οι ευρωπαϊκές χώρες, όπως και η Ελλάδα, υπέγραψαν, σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ (2006) για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Άρθρο 24) και με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο, ότι αναγνωρίζουν το δικαίωμα για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και βέβαια δεσμεύονται να αναπτύξουν ένα σχολείο για όλους που διασφαλίζει τη συνεκπαίδευσή τους και τους προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

Το όραμα της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο, το σχολείο για όλους, και η συνεκπαίδευση με τους συνομηλίκους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, διεθνώς, υπό την αιγίδα του ΟΗΕ και της Ουνέσκο (π.χ. Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού 1989, Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή - παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή, Σαλαμάνκα, Ισπανία 1994), προσδιορίζεται ως θεμελιώδης αρχή των καλών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Το Σχολείο για Όλους, όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), χορηγεί την ασφαλιστική δικλείδα της ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές με διαφορετικούς τύπους ειδικών αναγκών σε διάφορα πεδία, όπως η επαρκής εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάρτιση και η εργασία, με στόχο την ένταξή τους στην κοινωνική ζωή.

Με αφετηρία και γνώμονα τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, τα ΚΕΔΔΥ γνωμοδοτούν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την υποστήριξή τους από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για την καλύτερη ένταξή τους στο γενικό σχολείο. Οι περιπτώσεις αιτημάτων για παράλληλη στήριξη αφορούν κυρίως τη νοητική αναπηρία, την τύφλωση, την κώφωση, προβλήματα συμπεριφοράς, Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με/ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και βέβαια τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Το περιεχόμενο και η χρήση του λόγου, το σημασιολογικό και πραγματολογικό πεδίο της γλώσσας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την επικοινωνία και την εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο. Ιδιαίτερα στα παιδιά με ΔΑΦ έχουν παρατηρηθεί ιδιαίτερες και συγκεκριμένες δυσκολίες επικοινωνίας κατά τη χρήση και το περιεχόμενο του λόγου τους, τις οποίες οφείλει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης να κατανοήσει, να διαχειριστεί και κυρίως να εκπαιδεύσει και να εξελίξει, με στόχο πάντα την ένταξη και κοινωνικοποίησή τους. Στη συνέχεια θα γίνει μια ιδιαίτερη αναφορά στον λόγο των μαθητών με ΔΑΦ, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη αφορά στους εν λόγω μαθητές.

Λόγος παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ αφορούν κυρίως στην επικοινωνία και λιγότερο στις διαταραχές της ομιλίας και λόγου. Παρατηρούνται, βέβαια, συχνά εμφανείς διαταραχές και καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Hobson, θεωρείται μια βιολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και οποιαδήποτε αιτία οδηγεί στον αυτισμό προκαλεί και άλλες διαταραχές στην εγκεφαλική λειτουργία (Hobson, 1993). Έχει διαπιστωθεί αναντίρρητα ότι τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν κυρίως αναπτυξιακές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται έντονα στην προσχολική ηλικία.

Η άποψη ότι ο αυτισμός συνδέεται γενετικά με διαταραχές λόγου δεν ισχύει σε κάθε περίπτωση και μερικά άτομα έχουν την ικανότητα να αποκτήσουν τις δομικές πτυχές της γλώσσας. Η θεωρία ότι η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης στηρίζεται στην ανάπτυξη του προφορικού λό-

γου έχει παρατηρηθεί ότι δεν επιβεβαιώνεται στα παιδιά με ΔΑΦ. Αρκετοί μαθητές με αυτισμό είναι ικανοί να διαβάζουν χωρίς να κατανοούν και χρησιμοποιούν ευκολότερα την ανάγνωση από τον προφορικό λόγο (Wing, 1988). Ο προφορικός λόγος στα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζεται με τη μορφή λογόρροιας ή μιας ιδιαίτερης - ιδιόμορφης ευχέρειας. Αρκετά συχνά, βέβαια, παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό παιδιών η πλήρης έλλειψή του. Η παρουσία της ομιλίας πριν την ηλικία των πέντε χρονών θεωρείται καλός προγνωστικός δείκτης για την εξέλιξη του ατόμου με ΔΑΦ (Rutter, 1978).

Συνήθως τα παιδιά με πολύ χαμηλή γνωστική λειτουργία είναι εκείνα που δεν έχουν καθόλου λόγο. Στις περιπτώσεις, ωστόσο, που αναπτύσσουν λόγο, η άνεση στη δομή και στη μορφή παραπέμπει σε ένα καλό επίπεδο κατανόησης του ατόμου. Θεωρείται γενικά ότι η κατανόηση προηγείται της παραγωγής του λόγου. Εντούτοις, αυτό δεν ισχύει απαραίτητα στον αυτισμό, όπου ο λόγος μπορεί να έχει καλή δομική μορφή και να είναι παραγωγικός.

Ωστόσο, λεπτομερής ανάλυση έχει δείξει ότι η κατανόηση μπορεί να είναι πολύ πιο χαμηλή από την ικανότητα παραγωγής. Ο λόγος στον αυτισμό τείνει να είναι μη παραγωγικός, χαρακτηρίζεται συχνά από άμεση και καθυστερημένη ηχολαλία. Είναι σχολαστικός, μονότονος ή με παράξενο επιτονισμό και έμφαση. Η ανάγνωση μπορεί να είναι πιο εύκολη από την αφήγηση μιας απλής ιστορίας ή από τη σύνδεση με ειρμό ενός περασμένου γεγονότος (Jordan,1993).

Η καθημερινή χρήση του λόγου στο σχολικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα δυσνόητη ακόμη και για τα πιο λειτουργικά παιδιά, διότι εμπεριέχει και στηρίζεται στο αφηρημένο και στις νέες έννοιες. Η σχολική ετοιμότητα προϋποθέτει ότι τα βασικά αναπτυξιακά στάδια είναι κατεκτημένα και εδραιωμένα από την πρώιμη ηλικία (Klerman & Reild, 1977). Ο αυτισμός είναι η μόνη περίπτωση στην οποία το παιδί μπορεί να κατακτήσει τις επικοινωνιακές του χρήσεις, στις οποίες θα εκπαιδευτεί στη συνέχεια. Το παιδί με αυτισμό δεν κατανοεί την επικοινωνία και έτσι δεν γνωρίζει σε τι χρησιμεύει ο λόγος. Θεωρείται μάλιστα ότι η ανεπάρκεια της γλώσσας και της επικοινωνίας ευθύνεται για τις κοινωνικές δυσκολίες του αυτισμού (Konstantareas, 1986). Η χρήση του λόγου κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μπορεί να προκαλεί δυσκολίες. Οι επιπλέον λεκτικές επεξηγήσεις ή καθοδήγηση δεν είναι βοηθητικές στην κατανόηση των παιδιών με ΔΑΦ. Για αυτόν τον λόγο,

η χρήση εναλλακτικών ή ενισχυτικών μέσων διδασκαλίας είναι ωφέλιμη και παραγωγική για τον μαθητή με αυτισμό, όταν βέβαια είναι εφικτό. Η διδασκαλία η οποία στηρίζεται σε οπτικές, κιναισθητικές και απτικές πληροφορίες προάγει την κατανόηση και την αμεσότητα της εκάστοτε δραστηριότητας.

Μια ιδιορρυθμία του λόγου των παιδιών με ΔΑΦ είναι η μεταφορική χρήση της γλώσσας, όπου μια λέξη χρησιμοποιείται για να σημάνει κάτι εντελώς διαφορετικό. Το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζει νέες έννοιες με τη χρήση μεταφορών. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν εύκολα να κατανοήσουν παρομοιώσεις, κάτι είναι σαν κάτι άλλο, μέσω της κυριολεκτικής ερμηνείας των λέξεων, έχοντας βέβαια επαρκείς λεκτικές ικανότητες. Π.χ. κατανοούν την έκφραση «θέλω να είστε ήσυχοι σαν αρνάκια», αλλά είναι σε σύγχυση όταν ακούσουν την οδηγία «θέλω να είστε αρνάκια». Αταίριαστα σχόλια και νεολογισμοί μπορούν επίσης να διανθίζουν τον λόγο των παιδιών με ΔΑΦ με ανώτερες γνωστικές λειτουργίες. Τα σχόλια αυτά μπορεί να γίνονται δημοσίως και να φέρουν τους άλλους σε δύσκολη θέση ή μπορεί να είναι εντελώς άσχετα με την κατάσταση. Οι νεολογισμοί συνίστανται στη δημιουργία λέξεων χωρίς νόημα, οι οποίες δεν υπάρχουν στη γλώσσα. Οι έρευνες, ωστόσο, έδειξαν ότι ένα μικρό ποσοστό παιδιών εμφανίζει αυτά τα χαρακτηριστικά (Bartak, Rutter & Cox, 1975).

Εκμάθηση λεξιλογίου - κατανόηση

Στον αυτισμό δεν είναι εδραιωμένες οι επικοινωνιακές δεξιότητες για να λειτουργήσουν ως βάση για την κατάκτηση του λόγου με φυσικό τρόπο. Τα πιο λειτουργικά παιδιά με αυτισμό μπορούν να κατακτήσουν τις δομικές πτυχές του λόγου, αλλά δεν κατορθώνουν να κατανοήσουν την πραγματολογική τους σημασία, δηλαδή ότι χρησιμοποιούνται αναλόγως με το δομικό τους πλαίσιο. Έχει παρατηρηθεί στην πράξη ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα διδάξει, ωστόσο δεν επιτυγχάνει να τα προωθήσει στον ίδιο βαθμό με την κατανόηση της πραγματολογίας (Dewart & Summers, 1998).

Η μάθηση ένας προς έναν, δηλαδή του μαθητή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, μερικές φορές μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εκμάθηση κάποιων πτυχών του λόγου. Η ατομική διδασκαλία του λόγου μπορεί να είναι απαραί-

τητη για την εκμάθηση λεξιλογίου, για την προώθηση της κατανόησης συγκεκριμένων μορφών λόγου ή για την εδραίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ένα άλλο άτομο.

Η προώθηση της λειτουργικότητας και της επικοινωνίας δεν είναι πάντοτε εφικτή. Όταν ο λόγος διδάσκεται αποκομμένος από το επικοινωνιακό του πλαίσιο, τα παιδιά με αυτισμό είναι δύσκολο να μεταφέρουν τη μάθηση στο κοινωνικό πλαίσιο. Ο στόχος είναι να μάθουν πώς και πότε πρέπει να χρησιμοποιούν αυτές τις μορφές επικοινωνίας. Εκπαιδεύουμε το παιδί στην κατονομασία, π.χ. των χρωμάτων με την κλασσική μέθοδο, δηλαδή να δείξει ένα χρώμα και να ανταμείψουμε το παιδί για την σωστή επανάληψη της λέξης. Η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι επιτυχημένη επειδή το παιδί ονόμασε το χρώμα, αλλά δεν προώθησε καθόλου την κατανόηση των επικοινωνιακών πτυχών αυτής της μάθησης. Αντιθέτως, ο δάσκαλος μπορεί να κινηθεί με επιτυχία διαφορετικά. Μπορεί να τοποθετήσει ένα αγαπημένο αντικείμενο του παιδιού σε ένα κουτί ανάμεσα σε άλλα που θα ξεχωρίζει μόνο από το χρώμα που υπάρχει. Τα κουτιά βέβαια πρέπει να είναι σε σημείο που δε θα τα φτάνει το παιδί, ώστε να τα ζητήσει από τον δάσκαλο. Αν δείξει ότι θέλει το κρυμμένο αντικείμενο (το ονομάζει, δείχνει το κουτί ή κατευθύνει το χέρι του δασκάλου προς το κουτί) ο δάσκαλος θα ρωτήσει «*πού είναι το μολύβι σου; Α! είναι στο μπλε κουτί. Θέλεις να ανοίξω το μπλε κουτί; Πες μπλε*.» Και σε αυτήν την περίπτωση το παιδί ενισχύεται και ανταμείβεται, αλλά αυτή τη φορά υπάρχει επικοινωνιακή σχέση της κατονομασίας και της ανταμοιβής. Επιπλέον, η επέκταση του λεξιλογίου και η διεύρυνση της πραγματολογικής βάσης οικοδομούν μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια στον μαθητή μέσα στην τάξη.

Για παράδειγμα:

- Αιτιολογικές σχέσεις = όταν κρυώνω φοράω μπουφάν
- Έννοιες = δέντρο - θάμνος - πόα
- Λεξιλόγιο = οικογένειες λέξεων, ρήματα καθημερινών δραστηριοτήτων
- Διεύρυνση πραγματολογικής βάσης = Οι διαφορές στο πολίτευμα Αθήνας-Σπάρτης, Οι Θεοί του Ολύμπου, Το ανθρώπινο σώμα
- Δημιουργία αλληλεπίδρασης = μέτρηση τάξης με μέτρο από μικρή ομάδα μαθητών

- Προϋποθέσεις μάθησης κοινωνικών καταστάσεων-λειτουργιών: διδασκαλία αναμονής, project «η σειρά μου» κλπ.

Χρήση αντωνυμιών

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της ομιλίας των παιδιών με διαταραχές αναπτυξιακού φάσματος σε σχέση με τις ποιοτικές διαφορές της ομιλίας του μέσου πληθυσμού παιδιών είναι και η αντικατάσταση των προσώπων και των προσωπικών αντωνυμιών («*εγώ*», «*εμένα*», «*εσύ*», «*εσένα*»). Το παιδί με ΔΑΦ δεν χρησιμοποιεί συνήθως το α΄ πρόσωπο, αλλά αναφέρεται στον εαυτό του στο δεύτερο («*εσύ*») ή στο τρίτο («*αυτός/ή»).* Οι όροι «*εγώ*» και «*εσύ»* δεν αναφέρονται σε πρόσωπα αλλά σε ρόλους στα πλαίσια μιας σχέσης αλληλεπίδρασης. Η αντωνυμία «*εγώ*» τονίζει απλά «*ποιος μιλάει*», δεν ενισχύει ουσιαστικά την κατανόηση. Τα παιδιά με αυτισμό κατανοούν ελάχιστα την ανάγκη να τονίσουν τους ρόλους στη συζήτηση.

Γεγονός είναι ότι παρουσιάζουν έλλειψη στο συμβολικό παιχνίδι, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και δεν μπορούν να αναπαραστήσουν, να μιμηθούν και να βιώσουν διάφορους ρόλους της καθημερινότητας, όπως π.χ. ο δάσκαλος (Grandin,1995). Η δυσκολία στη χρήση του β΄ προσώπου «*εσύ*» είναι ουσιαστική και αναφέρεται άμεσα στην αδυναμία της αναπαραστατικής ικανότητας. Η αντωνυμία «*εσύ*» αναφέρεται στο άτομο που απευθυνόμαστε, το οποίο δεν είναι παρόν (Jordan, 1993). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει καταστάσεις στις οποίες το «*εσύ»* απευθύνεται στους άλλους και στον μαθητή, και βέβαια να τον ανταμείψει όταν αναγνωρίζει τη σωστή αναφορά.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά λειτουργικά παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος μπορούν να μάθουν με πολύ δομημένους και συγκεκριμένους τρόπους, ενώ τα παιδιά με χαμηλό δυναμικό και διαταραχές ή καθυστέρηση λόγου δεν μπορούν να κατακτήσουν τη χρήση των αντωνυμιών με αυτόν τον τρόπο. Η χρήση ονομάτων διευκολύνει την επικοινωνία και αποφεύγεται η επιπλέον αγχώδης κατάσταση για τον μαθητή (Jordan, 1993).

Κυριολεκτική κατανόηση

Ο λόγος των παιδιών με διαταραχές αναπτυξιακού φάσματος επικεντρώνεται χαρακτηριστικά στο κυριολεκτικό νόημα των λέξεων και των φράσεων, με αποτέλεσμα το κεντρικό νόημα να μην γίνεται αντιληπτό. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε αδυναμία κατανόησης των ευγενικών ή συμβατικών εκφράσεων οι οποίες ερμηνεύονται κυριολεκτικά. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται πολλές ώρες με το παιδί μαθαίνουν συχνά να ελέγχουν τον λόγο τους για να μειώσουν την ποσότητα του διφορούμενου, να καταστήσουν τις προθέσεις τους πιο σαφείς και να αποφύγουν ιδιωματισμούς ή γλωσσικές ιδιομορφίες. Αυτές οι προσαρμογές μειώνουν τις εκρήξεις θυμού και το άγχος του μαθητή με στόχο τη γόνιμη εμπειρία μέσα στη σχολική πράξη. Το περιεχόμενο της συζήτησης ή της φράσης δίνεται καλύτερα εικονογραφημένο για να γίνει άμεσα αντιληπτό. Η Frith (1989) αναφέρει ότι τα παιδιά με αυτισμό αποδίδουν καλύτερα σε εργασίες που απαιτούν απομόνωση ερεθισμάτων και αποδίδουν ανεπαρκώς σε εργασίες που απαιτούν σύνδεση ερεθισμάτων.

Αντιθέτως, η κατανόηση γίνεται περισσότερο εφικτή όταν στηρίζεται με τη διαδικασία της παρομοίωσης σε απτά χαρακτηριστικά, όπως π.χ. τα χρώματα. Οι μαθητές με διαταραχές αναπτυξιακού φάσματος αντιλαμβάνονται ότι π.χ. ένα κίτρινο κουμπί μπορεί να μοιάζει με τον ήλιο, αλλά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να καταλάβουν ότι κάποιος μπορεί να «λάμπει», γεγονός που δεν έχει σχέση με τα φυσικά-απτά χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός, αν προσπαθήσει να διδάξει τη μεταφορά, θα δημιουργήσει σύγχυση στον μαθητή και η εμπειρία αποτυχίας θα είναι αναστολτική για μελλοντική προσπάθεια. Ωστόσο, η εικονογραφημένη ταύτιση του «λάμπω = χαρούμενος» γίνεται άμεσα αντιληπτή και προσαρμόζεται και σε άλλες συνθήκες επικοινωνίας.

Δυσκολίες στην προσωδία

Στη γλωσσολογία, η προσωδία είναι ο ρυθμός, ο τόνος και ο επιτονισμός της ομιλίας. Η προσωδία μπορεί να αντικατοπτρίζει ποικίλα χαρακτηριστικά του ομιλητή ή του εκφωνήματος: τη συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή, τη μορφή του εκφωνήματος (δήλωση, ερώτηση ή εντολή), την

παρουσία ειρωνείας ή σαρκασμού, την έμφαση, αντίθεση ή εστίαση ή άλλα στοιχεία της γλώσσας, που δεν κωδικοποιούνται από τη γραμματική ή από την επιλογή του λεξιλογίου. Οι δυσκολίες προσωδίας είναι βασικές και παρατηρούνται στα περισσότερα άτομα με αυτισμό. Η φωνή ως προς την ποιότητα είναι μονότονη ή έχει τόνο ιδιόμορφο με το μήνυμα που μεταφέρει. Ενδεχομένως οφείλονται σε διαταραχή επεξεργασίας των ερεθισμάτων στο δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου, το οποίο επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πτυχές της παραγωγής και κατανόησης του λόγου ή και σε αδυναμία ταυτόχρονης επεξεργασίας δύο οδών πληροφοριών (Powell & Jordan, 1997). Ωστόσο, στους πιο λειτουργικούς μαθητές, οι οποίοι κατανοούν εν μέρει την επικοινωνιακή συνδιαλλαγή, είναι δυνατό να δοθούν σαφείς οδηγίες για τα μηνύματα που μεταφέρονται με τον τονισμό. Π.χ. Η φράση «*εγώ είπα αυτό*» μπορεί να διδαχθεί με διαφορετική έμφαση στις λέξεις της. Ο μαθητής μπορεί να διδαχθεί ότι, όταν τονίζεται η λέξη «*εγώ*», τότε το νόημα είναι «*εγώ το είπα και όχι κάποιος άλλος*». Αν τονίζεται η λέξη «*είπα*», τότε το νόημα είναι ότι η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε ή αν τονίζεται στη λέξη «*αυτό*», τότε δίνουμε έμφαση στο συγκεκριμένο γεγονός και όχι σε άλλο.

Για τα παιδιά με περισσότερες δυσκολίες στον λόγο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η μουσική. Η κίνηση στον ρυθμό της π.χ. μπορεί να δώσει έμφαση στα πρότυπα τονισμού για να τραβήξει την προσοχή (χτύπημα των ποδιών στη λέξη που τονίζεται).

Ηχολαλία

Η επανάληψη αυτού που μόλις ειπώθηκε στα πλαίσια δυο εναλλαγών σειράς στη συζήτηση είναι γνωστή ως άμεση ηχολαλία, ενώ η αναπαραγωγή του λόγου μετά από περισσότερες των δυο εναλλαγών σειράς (η λέξη ή η φράση μπορεί να ειπώθηκε πριν εβδομάδες) ονομάζεται καθυστερημένη ηχολαλία (Jordan & Powell, 1995). Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίστηκε ότι η άμεση ηχολαλία σπάνια είναι τελείως μη επικοινωνιακή. Η σύγχρονη έρευνα υποστηρίζει με έμφαση την άποψη ότι η ηχολαλία δεν αποτελεί μια ανούσια ή ακατάλληλη επανάληψη. Οι ερευνητές διαφωνούν στο ότι η ηχολαλία δεν είναι πάντα μια μηχανική επανάληψη αποκλειστικά, αλλά υποστηρίζουν ότι παράγεται μερικές φορές ως απόδειξη ότι μεσολάβησαν

γλωσσικές επεξεργασίες κατευθυνόμενες από κανόνες (Fay, 1967· Shapiro, Roberts & Fish, 1970· Voeltz, 1977), όπως επίσης και ως κατανόηση, (Prizant & Duchan, 1981· Prizant & Rydell, 1984· Roberts, 1989).

Οι φωνημικοί επαναλαμβανόμενοι ήχοι και κάποια ιδιόμορφα λεκτικά υποκατάστατα είναι τύποι "κατευναστικών ήχων" ή ηχολαλίας. Οι συγκεκριμένες μελέτες διακρίνουν την κατηγορία της ηχολαλίας από αντανακλαστική και μιμητική συμπεριφορά σε μια ακολουθία συμπεριφοράς, κατά την οποία οι ακριβείς επαναλήψεις δεν είναι το κυρίαρχο γνώρισμα.

Ορισμοί Στρατηγικών Λεκτικής Επανάληψης

1. Η άμεση ηχολαλία είναι η επανάληψη ομιλίας, η οποία:
   - παράγεται είτε αμέσως μετά ή μετά από δύο εναλλαγές από την πρωτότυπη παραγωγή,
   - περιλαμβάνει ακριβή επανάληψη (γνήσια ηχολαλία) ή ελάχιστα οργανωτική αλλαγή (ήπια) και
   - ενδέχεται να εξυπηρετεί ποικίλες επικοινωνιακές και γνωστικές λειτουργίες.
2. Η καθυστερημένη ηχολαλία είναι η επανάληψη ομιλίας, η οποία:
   - επαναλαμβάνεται αρκετό χρονικό διάστημα μετά, δηλαδή, τρεις φορές μετά τη πρωτότυπη εκφώνηση, τυπικότερα δε ώρες, ημέρες, ακόμη και εβδομάδες μετά,
   - συμπεριλαμβάνει ακριβή επανάληψη (γνήσια ηχολαλία) ή την ελάχιστη οργανωτική αλλαγή (ήπια ηχολαλία), και
   - ενδέχεται να εξυπηρετεί ποικίλες επικοινωνιακές και γνωστικές λειτουργίες.
3. Η στερεότυπη ομιλία είναι η επανάληψη ομιλίας, η οποία:
   - αποτελείται από μία λέξη, φράση ή μίγμα εκφωνήσεων που μιμούνται (ηχολαλία) ή είναι αυτοπαραγόμενες,
   - παράγεται κατά έναν κυκλικά αναπαραγόμενο τρόπο, και
   - παράγεται χωρίς απόδειξη επικοινωνιακής σκοπιμότητας ή αναμενόμενης απάντησης εκ μέρους του συνομιλητή.
4. Οι αδιάκοπες ερωτήσεις είναι οι επαναληπτικές λεκτικές αναζητήσεις πληροφοριών, οι οποίες:
   - απευθύνονται στον συνομιλητή,

- παράγονται με επικοινωνιακή σκοπιμότητα, συνήθως για να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν αλληλεπίδραση αναμένοντας μία απάντηση και
- παραμένουν είτε αμέσως μετά την απάντηση, είτε αμέσως μετά από μικρή διακοπή, αν και η ανταπόκριση είχε παρασχεθεί.

5. Η παραγωγική γλώσσα είναι οι μονές λέξεις ή εκφωνήσεις, οι οποίες:
   - παράγονται ανεξάρτητα (μη-επαναλήψεις),
   - παράγονται σαν αποτέλεσμα του γλωσσικού συστήματος τού ίδιου του ομιλητή,
   - ενδέχεται να συνδέονται με περισσότερους από έναν αναφερόμενο (δεν είναι σχετικές με συναφή έκφραση ή τον αναφερόμενο),
   - παρουσιάζουν ευέλικτη παραγωγή γλώσσας, συνδυαζόμενες και επανασυνδυαζόμενες με άλλες λέξεις ή φράσεις (Prizant & Rydell, 1993).

Οι καταστάσεις που προκαλούν άμεση ηχολαλία στον αυτισμό είναι ανάλογες εκείνων που χαρακτηρίζουν την ομαλή ανάπτυξη του λόγου. Όταν το άτομο δεν κατανοεί αυτό που ακούει, έστω και μια λέξη μπορεί να προκαλεί τη δυσκολία, τότε αντί να απαντήσει, επαναλαμβάνει τη φράση. Το ίδιο συμβαίνει όταν η δυσκολία του λόγου δεν είναι σοβαρή, αλλά το παιδί αδυνατεί να επεξεργαστεί τον λόγο και να διατυπώσει απάντηση. Έτσι, το ευκολότερο για τον ίδιο είναι να χρησιμοποιήσει τον λόγο που ήδη άκουσε, ο οποίος είναι διαθέσιμος στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, και να τον αναπαράγει. Η παραγωγική χρήση του λόγου γίνεται περισσότερο άμεση όταν το λεξιλόγιο είναι οικείο, οπότε και οι γνωστικές διεργασίες αυτοματοποιούνται. Επίσης, βρέθηκε ότι σε καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές με ΔΑΦ πιέζονται να μιλήσουν, παρατηρείται αύξηση της άμεσης ηχολαλίας, ενώ σε καταστάσεις χωρίς πίεση παράγεται βέβαια λιγότερος λόγος, αλλά και πολλή λιγότερη ηχολαλία. Η βελτίωση της κατανόησης του προφορικού λόγου από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης μέσα στην τάξη θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εφαρμογή στρατηγικών που χρησιμοποιούνται σε μικρά παιδιά. Ο εκπαιδευτικός μιλά στο παιδί για αυτό που κάνει εκείνη τη στιγμή με απλοποιημένο λόγο, πολλές επαναλήψεις και πλεονασμούς αναφερόμενος σε αντικείμενα ή γεγονότα που είναι εμφανή και στους δυο. Επίσης, εισάγει πολλές δομημένες παύσεις, ώστε να ανταποκριθεί ο μα-

θητής περιμένοντας αρκετά για να δώσει χρόνο. Φτιάχνοντας ατελείς προτάσεις με αυξανόμενη έμφαση αντί για ερωτήσεις π.χ. *Κοίτα ένα όμορφο…* διευκολύνει τον μαθητή να προσθέσει αυτό που λείπει. Οι μεγάλες παύσεις και η επιβράδυνση της αλληλεπίδρασης έχουν αποδειχτεί ότι είναι αποτελεσματικές στην αύξηση του αυθόρμητου λόγου σε σχέση με την ηχολαλία. Επίσης, η κατανόηση της προσπάθειας επικοινωνίας του μαθητή από τον ενήλικα με τη διεύρυνση του λεξιλογίου, καθώς και με τη χρήση οπτικών μέσων είναι ωφέλιμη και κατευναστική.

Κοινωνικές ιστορίες

Τα τελευταία χρόνια γράφονται από εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες ιστορίες που περιγράφουν κοινωνικές καταστάσεις οι οποίες συνήθως αναστέλλουν και αγχώνουν τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Βασική προϋπόθεση για τη συγγραφή είναι οι ενδοατομικές ικανότητες και οι ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή, καθώς και ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης του. Η σκοπιμότητα της κάθε ιστορίας είναι η κατανόηση, η μίμηση και η επιθυμητή αναπαράσταση σε μια στοχευμένη κατάσταση. Οι κοινωνικές ιστορίες είναι εφαρμόσιμες στο σχολείο, το σπίτι και στα περιβάλλοντα κοινότητας. Κάθε κατάσταση που ενδέχεται να συμβεί σε τέτοια περιβάλλοντα αποτελεί ένα εν δυνάμει θέμα κοινωνικής ιστορίας, (Gray et al., 1993). Στον χώρο του σχολείου οι εναλλαγές γεγονότων ή τα αιφνίδια συμβάντα δημιουργούν συνήθως σύγχυση και άγχος στον μαθητή με ΔΑΦ. Η καλλιέργεια των κοινωνικών ιστοριών προετοιμάζει τον μαθητή (π.χ. αλλαγή εκπαιδευτικού στη μέση της χρονιάς, διακοπή ρεύματος, άφιξη ενός νέου μαθητή κ.ά.) για την καλύτερη προσαρμογή του στις καταστάσεις.

Οι ιστορίες με κενά-προς-συμπλήρωση, χρησιμοποιούνται για να περιγράφουν μια κατάσταση σε μια ομάδα παιδιών, ενώ αφορούν στις συγκεκριμένες κοινωνικές ικανότητες που μαθαίνει κάθε παιδί.

«Η συγκέντρωση θα γίνει στη 1:00. Όταν λέμε συγκέντρωση εννοούμε ότι όλα τα παιδιά θα μαζευτούν στο θέατρο του σχολείου. Τα παιδιά της τάξης μας θα καθίσουν μαζί. Κάποιος θα παίξει κιθάρα για όλα τα παιδιά μαζί. Θα παίξει κιθάρα για μένα και για όλους τους άλλους. Θα θέλει όλοι να τον προσέχουν, όταν παίζει την κιθάρα. Τα περισσότερα παιδιά θα

τον προσέχουν όταν παίζει». Θα πάω στη συγκέντρωση» ή «Να ένας κατάλογος του τι πρέπει να κάνω, όταν βρεθώ στη συγκέντρωση».

Οι ιστορίες αυτές μπορούν να διαβαστούν φωναχτά και να συζητηθούν σαν ομάδα, με το εξατομικευμένο τμήμα της ιστορίας αναθεωρημένο για κάθε παιδί λίγο πριν το επιδιωκόμενο συμβάν.

Η λειτουργική εφαρμογή των ακαδημαϊκών ικανοτήτων που μαθαίνει το παιδί από τις ιστορίες του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων είναι η στοχευμένη κατάσταση που θέτει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Αρχίζοντας με μια επιδιωκόμενη κατάσταση, έχοντας σαν βοήθημα την εμπειρία του παιδιού, ενσωματώνονται στην ιστορία επιλεγμένες ακαδημαϊκές επιδεξιότητες. Σε ιστορία που περιγράφει διάλειμμα, για παράδειγμα, γίνεται χρήση φωτογραφιών για την απεικόνιση των ποικίλων δραστηριοτήτων. «*Τα αγόρια αυτά παίζουν στη μπασκέτα της αυλής του σχολείου. Τους αρέσει να σκαρφαλώνουν στο καλάθι*».

Σελίδες, που προσελκύουν την προσοχή του παιδιού σε κατάλληλες ακαδημαϊκές ικανότητες, παρεμβάλλονται στην ιστορία. «*Μετρήστε τα αγόρια στην προηγούμενη σελίδα. Υπάρχουν …… αγόρια στη μπασκέτα της αυλής του σχολείου*». «*Μπορώ να γράψω τη λέξη αγόρια εδώ…*»

«Τα αγόρια αυτά παίζουν στη μπασκέτα της αυλής του σχολείου. Τους αρέσει να σκαρφαλώνουν στο καλάθι».

«Μετρήστε τα αγόρια στην προηγούμενη σελίδα. Υπάρχουν …… αγόρια στη μπασκέτα της αυλής του σχολείου».

«Μπορώ να γράψω τη λέξη αγόρια εδώ .....»

Ομάδα μαθητών από το Μουσικό Σχολείο Τρίπολης
Ανακτήθηκε από http://www.superbasket.gr/sto-mousiko-scholio-tripolis-o-arkadikos-pics/

Εικόνα 1. Φύλλο εργασίας λειτουργικής εφαρμογής των κοινωνικών ιστοριών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα
(ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003)

Σύμφωνα με την Quill (1995), κατά τη συγγραφή των κοινωνικών ιστοριών είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη συγκεκριμένοι παράγοντες. Η χρήση λεξιλογίου και το τύπωμα σε μέγεθος σύμφωνο με το επίπεδο διαβάσματος του μαθητή θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις. Γεγονός είναι ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δε μπορούν να ερμηνεύσουν εύκολα κοινωνικές προτροπές, για αυτό χρειάζεται άμεση επεξήγηση των κινήτρων και των ενεργειών που περιγράφονται στην ιστορία. Επίσης, η δυσκολία προσαρμογής σε αλλαγές και δραστηριότητες ρουτίνας απαιτεί ευελιξία γραφής της ιστορίας. Οι χρονολογικοί προσδιορισμοί είναι ωφέλιμο να διατυπώνονται αόριστα και όχι συγκεκριμένα (π.χ. συνήθως ή μερικές φορές). Οι τίτλοι ή οι υπότιτλοι με τη μορφή ερωτήσεων μέσα στο κείμενο συντελούν επιπλέον στην κατανόηση της ιστορίας. Ο προτεινόμενος τρόπος γραφής είναι το «easy to read» (Inclusion Europe, 2009).

Βιβλιογραφία

Bartak, L., Rutter, M., & Cox, A. (1975). A Comparative Study of Infantile Autism and Specific Development Receptive Language Disorders. *I. The Children, Brit. Journ. of Psychiat*, 126:127.

Brain, R. (1961). *The Neurology of Language*. Speech Pathology and Therapy 4:47.

Dewart, H., & Summers, S. (1998*). The pragmatics Profile of Early Communication Skills.* Windsor, NFER\NELSON.

Fay,W. (1967). Mitigated echolalia of children. *Journal of Speech and Hearing Research, 10,* 305-310.

Fundudis, T., Kolvin, I., & Garside, R.F. (1979). *Speech Retarded and Deaf Children: Their Psychological Development*. Academic Press, London.

Frith, U. (*1989). Autism, explaining the enigma.* Worcester, England: Billings.

Grandin,T. (1995). How people with autism think, in E. Schopler and G.B. Mesibov (eds*) Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press.

Gray, C., Dutkiewicz, M., Fleck, C., Moore, L., Cain, S.L., Lindrup, A., Broek, E., Gray, J., & Gray, B. (Eds.). (1993). *The social story book.* Publication of the Jenison Michigan, Public Schools.

Hobson, R.P. (1993). *Autism and the Development of Mind.* London: Costello.

Inclusion Europe (2009). Information for all: *European standards for making information easy to read and understand.* Brussels 2009. Ανακτήθηκε στις 14/5/2016 από http://cop.healthrights.org/files/c/1/c1fbaaeb17db47800782d8721bd8b0db.pdf.

Jordan, R., Powell, S.(1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*, John Willey and Sons Ltd.

Jordan, R.R. (1993). The nature of the linguistic and communication difficulties of children with autism. In D.J. Messer and G.J. Turner (eds) *Critical Influences on Child Language Acquisition and Development,* London: Macmillan.

Klerman, C.C., Reild, B. (1977). *The Pre-Verbal Communication Schedule*. Windsor, NFER\ Nelson.

Konstantareas. M.M. (1986). *Manual Language. Its Relevance to Communication Acquisition in Autistic Children.* In H.T.A. Whiting, M.G. Wade (eds).

McNeil, D. (1970). The Development of Language. In: Mussen, P.H. (ed), *Manual of Child Psychology,* Willey, New York.

Noll, I.D. (1983). Diagnosis of Speech and Language Disorders Associated with Acquired Neuropathologies: General Considerations and Aphasia. In Meitus, I.J. and Weinberg, B. (eds). *Diagnosis in Speech-Language Pathology*, University Park Press, Baltimore.

Owens, R.E. (1988*). Language development* (2nd ed.). Colombus, OH: Merrill

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Ανακτήθηκε από http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk.

Powell, S., Jordan, R. (1997). *Autism and Learning: A Guide to Good Practice*, London: David Fulton Publishers.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (1997). *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς: Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *"Έκθεση για τη Δράση «ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ».* Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Μαυροπούλου, Σ. (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού*: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, Βόλος: ΓΡΑΦΗΜΑ.

Prizant, B. M., & Rydell, P. J. (1984). An analysis of the function of delayed echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research, 27,* 183-192.

Prizant, B. M., & Duchan J. F. (1981). The function of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 46*, 241-249.

Prizant, B. M., & Rydell, P. J. (1993). Assesment and intervention consideration for unconventional verbal behavior. In J. Reichle and D. Wacker (Eds), *Communicative approaches to the management of challenging behavior*. Baltimore: Paul Brookes.

Quill, K.A.(1995). *Teaching Children With Autism*. Delmar Publishers Inc.

Roberts, J. (1989) Echolalia and comprehension in autistic children. *Journal of Autism and Developmenatl Disorders, 19*, 271-281.

Rutter, M. (1978). Diagnosis and Definition of childhood Autism. "*journ. Of Autism and Child*. Schizophr." 8, 139.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

United Nations (1993). Standard Rules on Equalization of Opportunity available at http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm.

Voeltz, L.M. (1977). Rule medication and echolalia in autistic children: Phonological evidence. *Paper presented at the annuall meeting of the American Speech and Hearing Association*, Chicago, IL.

Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. In E. Schopler and G. Mesibov (eds), *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum Press.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Κωνσταντίνος Γκυρτής

Υπεύθυνος Τομέα Πληροφορικής, 1ο Ε.Κ. Αθηνών

kgirtis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, για την προώθηση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Υπό το πρίσμα αυτό, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη εκπαιδευτικών υλικών και μέσων προσβάσιμων από όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό, το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να διατίθεται σε μορφή προσβάσιμη από όλους τους μαθητές. Για την ανάπτυξη και τη χρήση του προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητη η αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης άρα και στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη διαδικασία εισαγωγής των ΤΠΕ στην ένταξη μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και πηγές άντλησης προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Αξιοποίηση ΤΠΕ, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένταξη μαθητών, λογισμικά, εκπαιδευτικό υλικό*

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί πλέον τη βάση συζήτησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς (Booth et al, 2000 UNESCO, 2009). Οι βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (UNESCO, 2009) διασφαλίζουν την πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και περιβάλλοντα, μέσα και υλικά μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2007· Blamires, 1999· CAST, 2011).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί ισχυρό μέσο προς την κατεύθυνση της ένταξης, καθώς η τεχνολογία υποστηρίζει την προσβασιμότητα και τη διαφοροποίηση του περιεχόμενου, των υλικών και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης (Smith & Throne, 2007). Η θετική επίδραση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία υποστηρίζεται από το Κέντρο Εφαρμοσμένης Έρευνας στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία (Center for Applied Research in Educational Technology, CARET), καθώς συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία και στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον, στο πλαίσιο των νέων γραμματισμών, οι ΤΠΕ (πολυτροπικότητα - πολυγραμματισμοί) αποτελούν εναλλακτικό μέσο γραμματισμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης και ως πολυτροπικά εργαλεία εξυπηρετούν την επικοινωνία, τη διακίνηση των πληροφοριών με πολλαπλούς τρόπους, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη γνώση, τη σκέψη, την απόκτηση και βελτίωση ποικίλων δεξιοτήτων. Επιπλέον, υποστηρίζουν τον διάλογο, προωθούν σημαντικά την προφορική επικοινωνία, την κοινωνική δικτύωση και συνεργασία. Επιπρόσθετα, η χρήση ΤΠΕ αυξάνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες πρέπει να αξιοποιούνται κριτικά και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στις μικρότερες ηλικίες. Η συμβολή των ΤΠΕ είναι πολλαπλή, καθώς υποστηρίζει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γενικότερα όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καπραβέλου & Λέμα, 2008· Alberta Education, 2010· Burnett, 2010· Davies & Merchant, 2009-NAEYC, 1996· Stansbury, 2009· Smith & Throne, 2007). Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να είναι πολλές φορές η μόνη λύση πρόσβασης στη γνώση, στην πληροφορία, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (ΙΙΤΕ, 2006).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται στους βασικούς στόχους του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») και στους αναπτυξιακούς στόχους της χιλιετίας (The Millennium Development Goals). Τέλος, το Α.Π.Σ. συμπεριλαμβάνει τις ΤΠΕ ως γνωστικό αντικείμενο και ως μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Δεδομένης της πολύτιμης συμβολής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και στη διαμόρφωση ενταξιακών πρακτικών και κατάλ-

ληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, στην παρούσα επιμορφωτική δράση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής οι ΤΠΕ αποτελούν μια από τις θεματικές ενότητες του προγράμματος επιμόρφωσης. Βασικό στόχο αποτελεί η παρουσίαση και ο τρόπος αξιοποίησης του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού που έχει αναπτυχθεί ή έχει συγκεντρωθεί από το ΙΕΠ, προκειμένου να αξιοποιηθεί από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται για την ένταξη μαθητών με αναπηρίες.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως παλαιότερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στοχεύει στην υλοποίηση της Διεθνούς σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Ν. 4074/11-4-2012) και στη χάραξη ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προτείνει τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού προσβάσιμου από μαθητές με αναπηρία ακολουθώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (UDL) και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (Kourbetis, 2013). Τέτοιου είδους εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό μπορεί να αξιοποιηθεί και από μη ανάπηρους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης παρουσιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα διαθέσιμα μέσα, υποστηρικτικά στην εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας:

Προσβάσιμο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό που έχει αναπτυχθεί από το ΙΕΠ για τις ανάγκες μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου οι οποίοι εμφανίζουν: προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικά των άνω άκρων, μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, αυτισμό και προβλήματα ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (http://www.prosvasimo.gr/)

Προσβάσιμα λογισμικά Ειδικής Αγωγής (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm) και συγκεκριμένα 45 διακριτοί τίτλοι ειδικού και προσβάσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού που προμηθεύτηκε

το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο του έργου «Δράσεις Υποστήριξης Μαθητών ΑμεΑ».

Ειδικά λογισμικά που έχουν αναπτυχθεί από συγχρηματοδοτούμενες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας (http://www.prosvasimo.gr), τα οποία καλύπτουν ειδικές μαθησιακές ανάγκες μεγάλου εύρους μαθητών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία.

Για την ανάπτυξη του νέου προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού τέθηκαν ερωτήματα που αφορούν:

- στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού που θα αναπτυχθεί, ώστε να υποστηρίζεται καθολικά η ισότιμη εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.
- στις καταλληλότερες προσαρμογές που πρέπει να γίνουν, ώστε να διασφαλίζει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Στον δικτυακό τόπο http://www.prosvasimo.gr/ που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» υπάρχει μια πληθώρα από εφαρμογές και προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές και γενικά για άτομα με αναπηρίες καθώς και για εκπαιδευτικούς. Στον ίδιο δικτυακό τόπο έχει συγκεντρωθεί και διατίθεται δωρεάν προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό που κατά καιρούς έχει δημιουργηθεί από την επιστημονική κοινότητα και δεν υπόκειται σε περιορισμούς πνευματικών δικαιωμάτων.

Παλαιότερο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται για δωρεάν και ελεύθερη χρήση από τον δικτυακό τόπο του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην ηλεκτρονική διεύθυνση www.pi-schools.gr/special_education_new/index.htm.

Το εν λόγω ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό θα μπορούσε να ταξινομηθεί στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για μαθητές με αναπηρίες,
β) λογισμικά,
γ) εκπαιδευτικά προγράμματα,
δ) εκπαιδευτικό - επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και γενικότερα για όποιον ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών ή να ταξινομηθεί ανά αναπηρία.

Ειδικότερα, για κάθε είδος αναπηρίας το υλικό μπορεί να κατηγοριοποιηθεί όπως φαίνεται παρακάτω.

1. Κώφωση

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2)
- Λογισμικά (20) σχετικά με:
  α) την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας
  β) τα μαθήματα:
     Γλώσσα Α΄ δημοτικού
     Γλώσσα Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου
     Ιστορία δημοτικού
     Ιστορία Α΄- Γ΄ γυμνασίου
     Χημεία
     Μαθηματικά Α΄- Δ΄ Δημοτικού
     Γεωγραφία Δημοτικού
     Γεωγραφία Α΄, Β΄ Γυμνασίου
     Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄- Δ΄ Δημοτικού
     Διαχείριση των χρημάτων
- Δώδεκα (12) διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού υλικού που αφορά:
  α) βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές,
  β) βιντεοσκοπημένες υποδειγματικές διδασκαλίες,
  γ) αφίσα και καρτέλες με το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο,
  δ) δεκαεπτά Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα,
  ε) Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης για την κώφωση,
  στ) παιδικό λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας,
  ζ) διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας,
  η) επιμορφωτικό υλικό σχετικά με την αναπηρία της κώφωσης και την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών.

2. Τύφλωση

Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για τους τυφλούς μαθητές θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2)
- Λογισμικά (14) σχετικά με:
  - α) τα μαθήματα:
    Γλώσσα Δημοτικού και Γυμνασίου
    Ιστορία Δημοτικού και Γυμνασίου
    Αγγλικά Δημοτικού και Γυμνασίου
    Γεωγραφία Δημοτικού και Γυμνασίου
    Φυσική Δημοτικού και Γυμνασίου
    Χημεία Γυμνασίου
    Αρχαία Γυμνασίου
  - β) μαθηματικές έννοιες
- Εκπαιδευτικά προγράμματα (2)
- Σαράντα (40) διακριτοί τίτλοι με εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό που περιλαμβάνει:
  - α) βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες,
  - β) επιμορφωτικό υλικό για την αναπηρία της όρασης και την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης,
  - δ) προδιαγραφές ανάπτυξης Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού Υλικού για την αναπηρία της όρασης,
  - ε) τον κώδικα Nemeth,
  - στ) την Πολυτονική γραμματοσειρά,
  - ζ) την ελληνική γραφή Braille,
  - η) τριαντά επτά σχολικά εγχειρίδια προσαρμοσμένα για τυφλούς μαθητές και συγκεκριμένα:
    - για την Α΄ τάξη Δημοτικού (6) (Ανθολόγιο, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Λεξικό, Αγγλικά, Μαθηματικά),
    - για τη Β΄ τάξη Δημοτικού (4) (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγγλικά),
    - για τη Γ΄ τάξη Δημοτικού (5) (Ανθολόγιο, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Ιστορία),

- για τη Δ΄ τάξη Δημοτικού (4) (Θρησκευτικά, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία),
- για την Ε΄ τάξη Δημοτικού (7) (Ανθολόγιο, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσικά, Ιστορία, Αγγλικά),
- για την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού (5) (Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσικά, Αγγλικά).

3. Αυτισμός

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με αυτισμό θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1)
- Λογισμικά (5) που αφορούν:
  - δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, επικοινωνίας και λόγου, γλώσσας και μαθηματικών,
  - θέματα αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, συντονισμού, κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ανάπτυξης.
- Οχτώ (8) διακριτοί τίτλοι επιμορφωτικού υλικού που αναφέρονται:
  - σε βασικές έννοιες για τον αυτισμό,
  - στην περιγραφή, κατανόηση και διαχείριση των ιδιαίτερων συμπεριφορών των ατόμων με αυτισμό,
  - σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαχείριση του ελευθέρου χρόνου, τη φροντίδα και την οδοντιατρική πρόληψη των μαθητών με αυτισμό,
  - στην υποστήριξη των αδερφών των μαθητών με αυτισμό,
  - στη συνεργασία των γονέων και των ειδικών επαγγελματιών και στις σχέσεις της οικογένειας του ατόμου με αυτισμό,
  - στην ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στους χώρους εργασίας,
  - στα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό και των οικογενειών τους κ.ά.

4. Κινητικές αναπηρίες

Για μαθητές με κινητικές αναπηρίες των άνω άκρων, τα βιβλία είναι προσβάσιμα με τη χρήση ενός μόνο πλήκτρου. Η πρόσβαση στο περιεχόμενο επιτυγχάνεται με απλή σάρωση καθώς και λειτουργία σε περιβάλλον αφής και ανάγνωση οθόνης.

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1)
- Λογισμικά (24) που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων:
  Γλώσσα,
  Μελέτη Περιβάλλοντος,
  Μαθηματικά,
  Ιστορία,
  Αγγλικά,
  Γεωγραφία,
  Φυσική Δημοτικού,
  Αρχαία,
  Αγγλικά
  Γεωγραφία Γυμνασίου
- Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό (3) που αφορά στις καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες και στην προσβασιμότητα.

5. Νοητική αναπηρία

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με νοητική αναπηρία θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (3)
- Λογισμικά (7) για την προσέγγιση στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα:
  - τα μέρη του σώματος,
  - μέσα κυκλοφορίας και μέτρα οδικής ασφάλειας,
  - μέτρηση αντικειμένων,
  - σύμβολα,
  - ζωγραφική,
  - καιρός,
  - ένδυση-ενδυμασία,

- Ευρώπη,
- καταστήματα,
- εξοικείωση με τον υπολογιστή και τη χρήση ποντικιού,
- βελτίωση της διαδικασίας ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα,
- χρήση κερμάτων και δεξιότητες συναλλαγής,
- αυτονομία στο σπίτι και στο σχολείο,
- επικοινωνία και αυτοεξυπηρέτηση,
- Γλώσσα, Μαθηματικά,
- προεπαγγελματική επίγνωση κ.ά.

- Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό (5) που αφορά:
  α) σε καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες,
  β) σε ζητήματα σχετικά με τη νοητική αναπηρία, τον ρόλο της οικογένειας και τα στάδια αποδοχής της αναπηρίας, τη διεπιστημονική παρέμβαση, προγράμματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, επαγγελματικής αποκατάστασης κ.ά.

6. Μαθησιακές δυσκολίες

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για κάθε βαθμίδα (1)
- Λογισμικό σχετικό με βασικά θέματα υποδομής της ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών και τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες (1)
- Διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού υλικού σχετικά με βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές καθώς και εφαρμογές και πρωτόκολλα διδακτικής αξιολόγησης (7) των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- Τα 12 ανιχνευτικά-διαγνωστικά εργαλεία πρόκειται να αναπαραχθούν σε επεξεργάσιμη web based εφαρμογή.

7. Πολυαναπηρίες-τυφλοκώφωση

Για την τυφλοκώφωση είναι διαθέσιμο ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1).

Νέο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό

Το νέο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που έχει αναπτυχθεί αφορά κυρίως στην προσαρμογή και ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων Α΄ και Β΄ Δημοτικού, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με αναπηρίες και συγκεκριμένα με αυτισμό, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, κινητικά προβλήματα των άνω άκρων, νοητική αναπηρία, προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης.

Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα υποστήριξης ανάπηρων και μη μαθητών σε εθνικό επίπεδο και όχι σε ένα περιορισμένο εύρος τάξεων ή σχολικών μονάδων. Τα προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια είναι διαθέσιμα σε έντυπη και ψηφιακή μορφή και το περιεχόμενό τους παρουσιάζεται με εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή του από τον μαθητή.

Η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων βασίστηκε στις προδιαγραφές και τα κριτήρια αξιολόγησης του υλικού που ανέπτυξε ομάδα εμπειρογνωμόνων - ειδικών επιστημόνων, ξεχωριστά για κάθε αναπηρία. Οι προδιαγραφές αφορούν στο εκπαιδευτικό υλικό και στο ειδικό λογισμικό (πλατφόρμα/ες) που χρησιμοποιείται για τη διαφοροποίηση και ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Οι εν λόγω προδιαγραφές λαμβάνουν υπόψη τα μαθησιακά και γενικά χαρακτηριστικά των μαθητών της κάθε αναπηρίας και αφορούν α) στην προσαρμογή του κειμένου, β) στην επιλογή των κατάλληλων εικόνων, γ) στη διεπαφή (αλληλεπίδραση του μαθητή με το ψηφιοποιημένο εγχειρίδιο) και δ) στο ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, όταν απαιτείται, όπως για παράδειγμα τα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας (πικτογράμματα) ή το ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την απόδοση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα κ.ά. (Κουρμπέτης κ.ά., 2015).

Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού για μαθητές με αναπηρίες έχει γίνει έτσι, ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους τους εμπλεκομένους στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, όσα σχολικά εγχειρίδια έχουν καταστεί προσβάσιμα δεν είναι διαφορετικά ως προς το περιεχόμενο από αυτά που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές των μαθητών με αναπηρία. Αυτό που βλέπει ο μαθητής με αναπηρία στον υπολογιστή του είναι ένα εικονικό βιβλίο, ίδιο με το αντίστοιχο βιβλίο του γενι-

κού σχολείου. Όλο το προσβάσιμο υλικό είναι σε πολυμεσική ηλεκτρονική μορφή, επεξεργάσιμο, με δυνατότητες εκτύπωσης και συνδυάζει την παρουσίαση του βιβλίου με τη μορφή του τυπωμένου εγχειριδίου. Η διεπαφή στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου από τον μαθητή και στην αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ μαθητή, εκπαιδευτικού και υπολογιστή. Το προσβάσιμο υλικό παρέχει τη δυνατότητα ταυτόχρονης εκφώνησης των κειμένων διευρύνοντας έτσι τα οφέλη και σε μαθητές που δεν είναι ανάπηροι, αλλά παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή είναι ακουστικοί τύποι. Τα κείμενα, επίσης, διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες. Επιπλέον, το προσβάσιμο υλικό υποστηρίζεται-πλαισιώνεται από δυνατότητες όπως φυσικός ομιλητής νοηματιστής, διερμηνεία, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό γλωσσικής ετοιμότητας για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ), εναλλακτικά εικονικά συστήματα επικοινωνίας (εικόνα, σκίτσο, πικτογράμματα), απτικοποιημένο υλικό για τυφλούς, διδασκαλία ελληνικής γραφής Braille, κινητικότητα και προσανατολισμός, λειτουργία σε περιβάλλον αφής και ανάγνωση οθόνης κ.ά. (Κουρμπέτης κ.ά., 2015).

Ειδικότερα, για κάθε κατηγορία αναπηρίας έχει αναπτυχθεί νέο προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό ως εξής:

1. Υλικό για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Το ψηφιακό προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές κατ' αρχήν αφορά α) στα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού που είναι ανεπτυγμένα με τη χρήση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) και της γραπτής Ελληνικής, β) στην ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και τη γλωσσική ετοιμότητα για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (Α΄, Β΄ δημοτικού και νηπιαγωγείο) από φυσικούς νοηματιστές ή/και πιστοποιημένους διερμηνείς ΕΝΓ. Ειδικότερα, έχει δημιουργηθεί πολυμεσικό ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό σε δύο επίπεδα:

Α. Βασικό λεξιλόγιο και

Β. Βασικές φράσεις για τη διδασκαλία της ΕΝΓ στο νηπιαγωγείο.

Η παρουσίαση της ΕΝΓ είναι βιντεοσκοπημένη και η ανάγνωση του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου γίνεται από φυσικό ομιλητή. Το ηλεκτρονικό υλικό χρησιμοποιεί διαδραστική τεχνολογία ροής βίντεο με βάση τη νοηματική γλώσσα και παρέχει στον χρήστη τη δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκη βίντεο νοηματικής γλώσσας, καταγραφής και αποθήκευσης «κειμένων» ή «φράσεων» νοηματικής γλώσσας που παράγει ο ίδιος και, επίσης, μπορεί να αξιολογείται για αυτά δεχόμενος σχόλια από τους εκπαιδευτές του.

Σε κάθε ενότητα του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού περιγράφονται συγκεκριμένοι εξελικτικοί στόχοι με ενδεικτικές δραστηριότητες και περιλαμβάνονται:

- Βασικό λεξιλόγιο (Νηπιαγωγείο)
- Νοηματικές φράσεις
- Νοηματικά κείμενα
- Μεταγραφή των νοηματικών κείμενων
- Εκπαιδευτικό υλικό – κάρτες, εικονογραφημένες ιστορίες κ.ά.
- Πίνακες αναφοράς
- Φωτογραφικό υλικό
- Δεσμοί (Links)

Όλα τα κείμενα βρίσκονται σε ξεχωριστούς φακέλους και είναι επεξεργάσιμα από τις σύγχρονες εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου (όπως WORD), συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοιχτού κώδικα (όπως Libre Office). Τα δεδομένα των πολυμέσων (αρχεία βίντεο και ηχητικά αρχεία) είναι αποθηκευμένα σε ανεξάρτητους φακέλους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση για οποιαδήποτε επεξεργασία, διαφοροποίηση και διδακτική χρήση.

Έχουν αναπτυχθεί και εργαλεία αξιολόγησης της ΕΝΓ. Ενδεικτικά:

- Εργαλεία Αξιολόγησης για το Νηπιαγωγείο:
  - Κατάλογος Ελέγχου Πρώτου Λεξιλογίου
  - Κατάλογος Ελέγχου Νοημάτων και Φράσεων
- Διαρθρωτική και τελική αξιολόγηση για Α΄- Β΄ Δημοτικού:
  - Ανάπτυξη χαρτοφυλακίου του μαθητή σε τρεις υποφακέλους:
    α) ατομικών εργασιών
    β) ομαδικών εργασιών
    γ) εργασιών στην ολομέλεια.

Το υλικό αυτό αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για την εφαρμογή της δίγλωσσης προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η συστηματική διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως γλώσσα-στόχος αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εξέλιξης των κωφών μαθητών. Η χρήση και η αξιοποίηση του υλικού είναι εξαιρετικά σημαντική προκειμένου η εφαρμογή της δίγλωσσης προσέγγισης να γίνει πραγματικότητα (Χατζοπούλου κ.ά., 2016).

2. Υλικό για μαθητές με προβλήματα όρασης και τυφλούς μαθητές

Για τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης έχει αναπτυχθεί εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό με τη χρήση των ΤΠΕ διευκολύνοντας έτσι την ένταξη των τυφλών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κουρουπέτρογλου, 2004). Επειδή τα σχολικά εγχειρίδια έχουν γραφτεί αποκλειστικά για μαθητές με όραση (εκφράσεις, δραστηριότητες, εικόνες) και η χρήση διαφορετικού βιβλίου αποκλειστικά για τυφλούς μαθητές δεν λύνει το πρόβλημα, καθώς οι περισσότεροι τυφλοί μαθητές φοιτούν σε γενικά σχολεία, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να είναι τέτοια ώστε να διευκολύνεται η συνεκπαίδευση.

Το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό (σχολικά εγχειρίδια) έχει αναπτυχθεί στον κώδικα Braille και είναι ηχογραφημένο. Το υποστηρικτικό υλικό (όπως εικόνες, χάρτες, σχήματα, ρολόγια, φακοί κ.ά.) είναι ανάγλυφο ή τρισδιάστατο, όταν αυτό είναι εφικτό.

Επειδή τα σχολικά βιβλία σήμερα βασίζονται πολύ στις εικόνες, καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια έτσι ώστε να είναι προσβάσιμες στους τυφλούς μαθητές. Κατά την προσαρμογή εικόνων λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα:

- Οι εικόνες πρέπει να είναι απλές.
- Οι εικόνες πρέπει να είναι κατανοητές στον χρήστη.
- Δεν πρέπει να υπάρχουν σκιές.
- Τα στοιχεία της εικόνας πρέπει να απεικονίζονται ξεχωριστά.
- Αντικείμενα, ζώα, άνθρωποι απεικονίζονται ολόκληρα.
- Τα πρόσωπα πρέπει να απεικονίζονται εμπρόσθια ή σε προφίλ.
- Χρησιμοποιούνται, όπου είναι απαραίτητο, διαφορετικές υφές.

Κατά την προσαρμογή μιας δραστηριότητας που έχει εικόνες υπάρχουν τρεις επιλογές:

- Κατασκευή των εικόνων σε ανάγλυφη μορφή.
- Περιγραφή των εικόνων με λόγια χωρίς να μειώνεται ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας.
- Παράλειψη της δραστηριότητας.

Γενικά είναι προτιμότερη η περιγραφή των εικόνων όπου αυτό είναι δυνατό (Κατσούλης Βαΐτσης, 2016).

3. Υλικό για μαθητές με Αυτισμό

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει:

- Την ψηφιακή εφαρμογή.
- Το εγχειρίδιο εκπαιδευτικού (γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με ΔΑΦ, προσαρμοσμένα κείμενα και ομαδικές δραστηριότητες).
- Το Βιβλίο μαθητή (προσαρμοσμένα κείμενα και ασκήσεις από το βιβλίο του Ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού).

Το ψηφιακό περιβάλλον της εφαρμογής απευθύνεται σε:

- Μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.
- Μαθητές του γενικού σχολείου.
- Εκπαιδευτικούς.
- Την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.
- Γονείς.

Το έντυπο υλικό αποτελείται από 6 πεζά κείμενα και 4 ποιήματα. Τα κείμενα είναι διαμορφωμένα με τη μέθοδο «easy to read-κείμενα για όλους» και είναι απλοποιημένα βάση των αδυναμιών και δυνατοτήτων του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται.

Οι δραστηριότητες των κειμένων έχουν ως στόχο:

- Τη γνωστική ενίσχυση.
- Την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας.
- Την καλλιέργεια πραγματολογικών ικανοτήτων.
- Την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι δραστηριότητες προσαρμοσμένων κειμένων μπορεί να κατατα-χτούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Δραστηριότητες συναισθηματικών καταστάσεων.
- Δραστηριότητες περιγραφικού λόγου.
- Δραστηριότητες ταξινόμησης-διάκρισης.
- Ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

και περιλαμβάνουν

- Ασκήσεις χρονικού προσανατολισμού.
- Παιχνίδια ρόλων-θεατρικό παιχνίδι.
- Παντομίμα.
- Χορό-μουσική.

Το προσβάσιμο υλικό για μαθητές με αυτισμό παρουσιάζεται με εναλλακτικούς τρόπους: εικονογράμματα (πικτογράμματα), σκίτσο, φωτογραφία, και ακολουθεί τις βασικές αρχές: α) των εναλλακτικών γλωσσικών και επικοινωνιακών προγραμμάτων που ενδείκνυνται για τον αυτισμό, (Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων, Πικτογράμματα κ.ά.) β) των προτεινόμενων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τον αυτισμό, όπως η δομημένη προσέγγιση TEACCH, η Χρήση ΤΠΕ οι αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις (interactive approaches) κ.ά. Το ειδικό λογισμικό που πλαισιώνει το κείμενο (βασικό λεξιλόγιο των εγχειριδίων, εικόνες, σκίτσα, εικονογράμματα) είναι διαθέσιμο σε ψηφιακή βιβλιοθήκη (Γελαστοπούλου, 2016b).

4. Υλικό για μαθητές με κινητική αναπηρία

Βασικός σκοπός του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης σε μαθητές Α΄ & Β΄ τάξης Δημοτικού με προβλήματα κινητικότητας. Η δημιουργία του υλικού αυτού έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στη συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα και την ενσωμάτωση των μαθητών με κινητικές δυσκολίες.

Για το λόγο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

Α. Από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να:
   - προσδιορίσουν τις ειδικές εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα,
   - κατευθύνουν σωστά τους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα προσανατολισμού και κινητικότητας και καθημερινής διαβίωσης,

- βοηθήσουν τη σχολική κοινότητα να εξοικειωθεί με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα και να αντιμετωπίσει προβλήματα προσβασιμότητας του χώρου του σχολείου, μετακίνησης μαθητών και πραγματοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Β. Από όλους τους μαθητές της τάξης, με στόχο την:
- ευαισθητοποίησή τους,
- εξοικείωσή τους με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα και
- αντιμετώπιση προβλημάτων προσβασιμότητας στο σπίτι, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη περιοχή.

Γ. Από τους μαθητές με κινητικά προβλήματα με στόχο:
- την αναγνώριση και προσδιορισμό των εξατομικευμένων κινητικών προβλημάτων του μαθητή και
- την εφαρμογή διδακτικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση και την, όσο το δυνατόν γίνεται, βελτίωση του προβλήματος.

Επιπλέον, το υλικό αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση των γονιών με στόχο την ευαισθητοποίηση των γονέων όλων των μαθητών σε σχέση με θέματα προβλημάτων προσβασιμότητας στο σπίτι, στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην ευρύτερη περιοχή. Ειδικά για τους γονείς των μαθητών με κινητικές αναπηρίες, πρόσθετος στόχος είναι η ενημέρωση και η παρότρυνση μεθοδευμένης υποστήριξης των παιδιών τους για τη βέλτιστη αντιμετώπιση του προβλήματος, τόσο με τη χρήση υποστηρικτικών εργαλείων, όσο και με συμβουλευτική υποστήριξη.

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει:
- Βιβλίο εκπαιδευτικού με ατομικά/ομαδικά φύλλα εργασιών για τους μαθητές και τους γονείς
- Εννέα (9) προσβάσιμες ψηφιακές δραστηριότητες και
- Ψηφιακά εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης.

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με κινητικά προβλήματα με χρήση ειδικών ανά περίπτωση προσαρμογών. Οι δραστηριότητες συνδέονται με τα ερωτηματολόγια αξιο-

λόγησης, τα οποία βοηθούν στο να ανιχνευτούν τυχόν κινητικές δυσλειτουργίες και τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτές, είτε κατά την εκτέλεση κάποιων δραστηριοτήτων, είτε στα πλαίσια της ανεξάρτητης διαβίωσης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικό της εφαρμογής είναι η δυνατότητα ελέγχου των ψηφιακών δραστηριοτήτων με τέσσερις (4) τρόπους (ποντίκι, πληκτρολόγιο, ένας διακόπτης, δύο διακόπτες) (Τζουβελέκης Λάππα, 2016).

5. Υλικό για μαθητές με Νοητική αναπηρία

Το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία περιλαμβάνει την ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων Α΄ και Β΄ Δημοτικού και την προσαρμογή τους στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών. Η διαφοροποίηση των σχολικών εγχειριδίων αφορά στη μεταγραφή τους με τη μέθοδο κείμενο για όλους «easy to read» (COI, Department of Health, 2010· European Commission, Inclusion Europe, 2009).

Η ανάπτυξη του υλικού βασίστηκε:

- Στη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, 2006 / Ν. 4074, 2012.
- Στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (design for all) με την αξιοποίηση των ΤΠΕ
- Στη μέθοδο κείμενο για όλους (easy to read).
- Στην οπτικοποίηση της πληροφορίας.
- Στα γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική αναπηρία.

Οι προδιαγραφές ανάπτυξης υλικού παρουσιάζονται στην συνέχεια:

- ως προς το κείμενο (απλό λεξιλόγιο, απλή δομή προτάσεων – μια ιδέα σε κάθε πρόταση, κατάλληλη διάταξη, απουσία μεταφορικού λόγου, οπτικοποίηση του νοήματος, χρήση ορισμών, παραδειγμάτων και επεξηγήσεων κ.ά.),
- ως προς την εικόνα (ευκρίνεια, σαφήνεια, άμεση συσχέτιση με το περιεχόμενο κ.ά.),
- ως προς τη διεπαφή του χρήστη του ψηφιακού βιβλίου (διευκόλυνση στη χρήση της εφαρμογής).

Βασικός στόχος της ανάπτυξης του προσβάσιμου υλικού είναι η δημιουργία ενός βασικού κορμού κειμένων, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να τροποποιεί εύκολα ή και να δημιουργεί νέα διαφοροποιημένα κείμενα, ανάλογα με τον μαθητή, αξιοποιώντας τη βάση δεδομένων του προσβάσιμου υλικού (εικόνες, σκίτσα, πικτογράμματα, λεξιλόγιο κ.ά.).

Το προσβάσιμο υλικό είναι διαθέσιμο σε 2 μορφές: την έντυπη και την ηλεκτρονική. Η ηλεκτρονική μορφή περιλαμβάνει:

- Επεξεργάσιμη μορφή από οποιονδήποτε επεξεργαστή κειμένου, συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοικτού κώδικα
- Αρχεία PDF
- Εικονικό βιβλίο
- Πολυμεσική εφαρμογή.

Το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι απλοποιημένο με έμφαση στην ποιότητα της εικόνας και δυνατότητα ηχητικής μορφής και έχει αναπτυχθεί σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Το απλοποιημένο κείμενο θα συμβάλλει αποτελεσματικά όχι μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στην καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού μη αναπήρων μαθητών. Η διεπαφή έχει λογική οργάνωση και οι οπτικές και ακουστικές παράμετροί της στοχεύουν στην καλύτερη και ευκολότερη συνεργασία ανάμεσα στον μαθητή και τον υπολογιστή του (Αραμπατζή, 2011).

Όλα τα κείμενα είναι αποθηκευμένα σε ξεχωριστούς φακέλους και είναι επεξεργάσιμα από τις σύγχρονες εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου (όπως WORD), συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοιχτού κώδικα (όπως Libre Office). Τα δεδομένα των πολυμέσων, (αρχεία βίντεο και ηχητικά αρχεία) βρίσκονται, επίσης, σε ανεξάρτητους φακέλους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση για οποιαδήποτε επεξεργασία, διαφοροποίηση και διδακτική χρήση.

Το προσαρμοσμένο υλικό αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και κυρίως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής και κατά συνέπεια εξέλιξης των μαθητών με νοητική αναπηρία. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη του έργου τους.

Η πρώτη άτυπη αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποιούν είναι πολύ ενθαρρυντική, το ίδιο και η ανατροφοδότηση από τις προηγούμενες ημερίδες. Μετά την εφαρμογή του υλικού στα σχολεία προβλέπεται επίσημα η αξιολόγηση του υλικού από τους εκπαιδευτικούς και με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησης, αν είναι αναγκαίο, θα υλοποιηθούν οι απαραίτητες βελτιώσεις (Γελαστοπούλου, 2016a).

6. Υλικό για μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ αναπτύχθηκε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης με τίτλο «ΕΠΙΤΕΛΩ». Πρόκειται για πρόγραμμα εκπαίδευσης - εξάσκησης της προσοχής και της συγκέντρωσης το οποίο κατασκευάστηκε με στόχο να ενισχύσει τις λειτουργίες εκείνες που ρυθμίζουν και κατευθύνουν διαφορετικές πτυχές της συμπεριφοράς των παιδιών στην καθημερινότητά τους. Οι λειτουργίες αυτές, που ονομάζονται επιτελικές λόγω του κεντρικού τους ρόλου στην οργάνωση, τον συντονισμό και την εκτέλεση των γνωστικών έργων, είναι συχνά ελλειμματικές σε παιδιά με προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Το ΕΠΙΤΕΛΩ συνοδεύεται από το ψηφιακό υλικό σε οπτικό δίσκο (CD-ROM), από οδηγό εγκατάστασης και εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό.

Το πρόγραμμα εξάσκησης της Προσοχής και της Συγκέντρωσης ΕΠΙΤΕΛΩ είναι κατάλληλο για παιδιά με δυσκολίες στην προσοχή και τη συγκέντρωση στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και έχει διερευνηθεί και επιβεβαιωθεί η αποδοχή του από τον πληθυσμό-στόχο. Παρόλα αυτά, διαπιστώθηκε κατά την πιλοτική χρήση του λογισμικού ότι ενδέχεται να είναι αρκετά ελκυστικό και να εξυπηρετεί και τις ανάγκες μαθητών μεγαλύτερων τάξεων. Το ΕΠΙΤΕΛΩ δεν αποτελεί τμήμα του αναλυτικού προγράμματος της Α΄ ή της Β΄ δημοτικού και υπό αυτήν την έννοια δεν αποτελεί υλικό που εντάσσεται υποχρεωτικά στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες των μαθητών των τάξεων αυτών. Η χρήση του εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να το χορηγήσει στα παιδιά εκείνα που παρουσιάζουν προφίλ δυσκολιών στην προσοχή και τη συγκέντρωση και να κρίνει σε ποιες περιπτώσεις μπορεί να αξιοποιηθεί το ΕΠΙΤΕΛΩ προς όφελος των μαθητών.

Η εφαρμογή περιλαμβάνει δέκα (10) ασκήσεις με τη μορφή παιχνιδιού, οι τίτλοι των οποίων εμφανίζονται στη συνέχεια.

– Πουλιά
– Κανόνι
– Μπαλόνια I
– Μπαλόνια II
– Κουκκίδες I
– Κουκκίδες II
– Ποιο ζώο ήταν αυτό;
– Παραφωνία
– Αριθμοί
– Στόχος

Οι αρχές στις οποίες βασίστηκε η κατασκευή των ασκήσεων είναι οι ακόλουθες:

- Ελκυστικά γραφικά με ενδιαφέροντα στόχο.
- Εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.
- Κλιμακούμενος βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων σε συνάρτηση με τον ρυθμό προόδου του μαθητή.
- Ποικιλία ασκήσεων, έτσι ώστε να εξασκούνται διαφορετικές πτυχές της προσοχής και της συγκέντρωσης (επιτελικές λειτουργίες).
- Τα χαρακτηριστικά κάθε άσκησης λαμβάνουν σοβαρά υπόψη χαρακτηριστικά του γνωστικού προφίλ των παιδιών με δυσκολίες στην προσοχή και τη συγκέντρωση στην πρώτη σχολική ηλικία.
- Ατομική χορήγηση προγράμματος.
- Έλεγχος της διάρκειας παρέμβασης.

Περισσότερες λεπτομέρειες και οδηγίες χρήσης της εφαρμογής αναφέρονται στο Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού που συνοδεύει το λογισμικό (Σκαλούμπακας, 2016).

7. Υλικό για Αμβλύωπες μαθητές

Για τους αμβλύωπες μαθητές έχουν δημιουργηθεί και εξακολουθούν να δημιουργούνται σχολικά εγχειριδία (Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου) μεγεθυμένων σε διάφορα μεγέθη γραμματοσειρών (18, 28 και 22 στιγμές), ώστε να είναι προσβάσιμα από μαθητές με διαφορετικό βαθμό αμβλυωπίας

και υποστηρίζονται από τις δυνατότητες-υπηρεσίες που αναφέρθηκαν. Η κύρια γραμματοσειρά που επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί για την προσαρμογή των διδακτικών εγχειριδίων των αμβλύωπων μαθητών είναι η Arial σε έντονη μορφή. Οι κυριότεροι λόγοι είναι ότι είναι εγκατεστημένη σε όλους τους υπολογιστές που χρησιμοποιούν ως λειτουργικό σύστημα το γραφικό περιβάλλον Microsoft Windows και επίσης ότι ανήκει στις γραμματοσειρές Sans Serif και κατά συνέπεια οι χαρακτήρες της διακρίνονται καλύτερα από τους μαθητές με προβλήματα όρασης.

Όμως, η συγκεκριμένη γραμματοσειρά (αλλά και οποιαδήποτε άλλη εγκατεστημένη στους υπολογιστές που χρησιμοποιούν ως λειτουργικό σύστημα το γραφικό περιβάλλον Microsoft Windows) δεν μπορεί να απεικονίσει ακριβώς τους πεζούς χαρακτήρες (α, β, γ, η, θ, ι, λ, μ, ξ, τ, χ και του αριθμού 7) όπως αυτοί εμφανίζονται στην έντυπη μορφή των εγχειριδίων των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού, καθώς και στις οδηγίες που δίνονται για τον τρόπο γραφής τους με το μολύβι. Ο συνδυασμός δύο ή περισσότερων γραμματοσειρών, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα κάποιοι χαρακτήρες από άλλες γραμματοσειρές εκτός της Arial (π.χ. Microsoft Sans Serif, Neutraface 2 Text Greek Book, Tahoma), των οποίων τα χαρακτηριστικά να ομοιάζουν με αυτά των προαναφερόμενων χαρακτήρων, δημιουργεί προβλήματα στη γενικότερη μορφή του κειμένου, αφού υπάρχουν διαφορές σε χαρακτηριστικά όπως είναι το μέγεθος των χαρακτήρων και το πάχος της γραμμής τους, το διάστιχο κλπ.

Για τους παραπάνω λόγους, κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία δύο νέων γραμματοσειρών οι οποίες θα καλύπτουν τις προαναφερόμενες ανάγκες. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζουν όσοι εκπαιδευτικοί παράγουν καθημερινά υλικό μέσω του υπολογιστή για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα για τους μαθητές της Α΄ Δημοτικού, οι γραμματοσειρές αυτές θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πολύ καλή λύση. Γι' αυτό οι νέες γραμματοσειρές, IEP_Sans και IEP Comic, που δημιουργήθηκαν για το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), στο πλαίσιο του προγράμματος «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού & εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» είναι ελεύθερης χρήσης και διαθέσιμες σε όποιον θέλει να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό. Δείγματα των γραμματοσειρών αυτών εμφανίζονται στα ακό-

λουθα παγγράμματα (πάγγραμμα - δείγμα όλων των χαρακτήρων σε μια μικρή πρόταση).

Ο καλύμνιος σφουγγαράς ψιθύρισε πως θα βουτήξει χωρίς να διστάζει.	Ο καλύμνιος σφουγγαράς ψιθύρισε πως θα βουτήξει χωρίς να διστάζει.
Πάγγραμμα IEP_Sans	**Πάγγραμμα IEP_ Comic**

Με τη χρήση των γραμματοσειρών αυτών μπορεί, με κατάλληλο συνδυασμό πλήκτρων, να πληκτρολογηθούν και χαρακτήρες όπως 7, 9, β, γ που δεν υπάρχουν στις καθιερωμένες γραμματοσειρές των υπολογιστών. Στους προαναφερθέντες ιστότοπους είναι αναρτημένα, εκτός από προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια (περισσότεροι από 230 διακριτοί τίτλοι ο αριθμός των οποίων συνεχώς αυξάνεται), το υλικό επιστημονικής τεκμηρίωσης (προδιαγραφές κλπ.), καθώς και το αντίστοιχο υλικό επιμόρφωσης για όσους θέλουν να ασχοληθούν με την προσαρμογή βιβλίων. Όλο αυτό το υλικό, επειδή είναι εύκολα επεξεργάσιμο από μια οποιαδήποτε εφαρμογή επεξεργασίας κειμένου, μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές με και χωρίς μειωμένη όραση ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικούς, γονείς ή για επιμορφωτικούς σκοπούς (Γελαστοπούλου & Γκυρτής, 2015).

8. Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία

Ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει στη σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, που η απόδοσή της είναι διαθέσιμη σε προσιτές μορφές, όπως:

- Στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα
- Σε ηχητική μορφή
- Σε διαφορετικές μεγέθη γραμματοσειρών
- Σε κείμενο για όλους (EasytoRead)
- Σε κείμενο για όλους (EasytoRead) στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και με Ήχο.

Η «Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία σε προσιτές μορφές» (http://www.prosvasimo.gr/el/symvasi-ohe) βρίσκεται πλέον και ως ενημερωτικός σύνδεσμος στην επίσημη ιστοσελίδα των Ηνωμένων Εθνών:

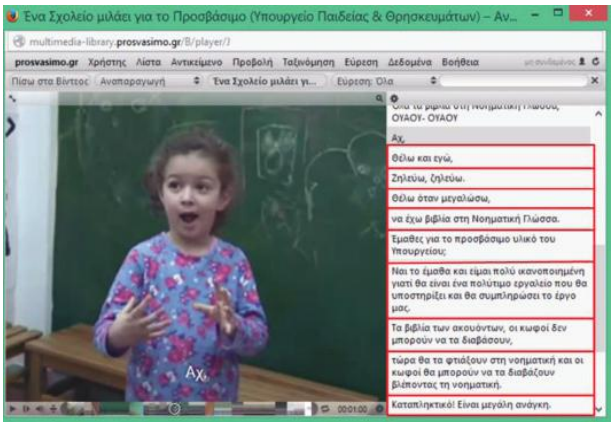
https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Ψηφιακή βιβλιοθήκη

Μια καινοτομία του δικτυακού αυτού τόπου είναι η διαδραστική εφαρμογή «Ψηφιακή Βιβλιοθήκη» (http://multimedia-library.prosvasimo.gr), η οποία επιτρέπει:

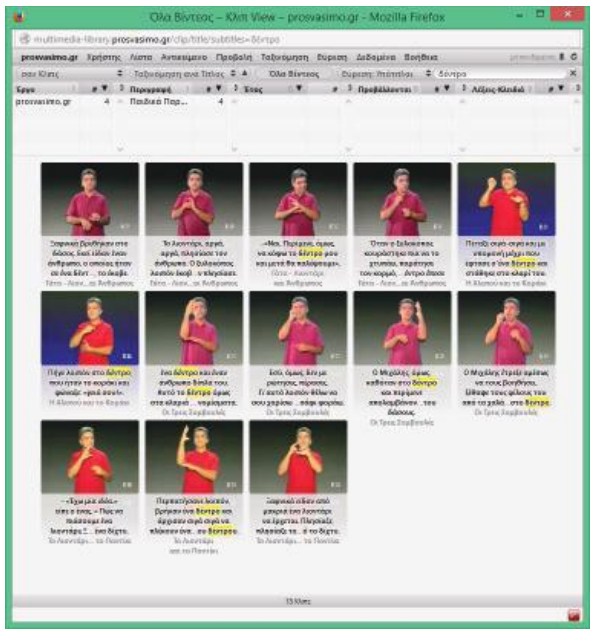
- τη δημιουργία και διαχείριση μεγάλων αποκεντρωμένων συλλογών βίντεο
- τη συνεργατική δημιουργία μεταδεδομένων (metadata) και σχολίων - υποτίτλων χρονικά καθορισμένων
- τη δυνατότητα προβολής των αρχείων ως δικτυακή εφαρμογή σε οποιοδήποτε υπολογιστή

Με τη διαδραστική εφαρμογή διαχείρισης υποτίτλων βίντεο της ψηφιακής βιβλιοθήκης η αναπαραγωγή των αναρτημένων αρχείων βίντεο είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς:



- Το βίντεο ξεκινά αυτόματα.
- Η πλοήγηση στο βίντεο είναι δυνατή με επιλογή κάθε υπότιτλου.
- Επιλέγοντας έναν υπότιτλο, το βίντεο μεταφέρεται στην αντίστοιχη σκηνή.

Επιπλέον, η εφαρμογή αυτή είναι εφοδιασμένη με όλες τις λειτουργίες και δυνατότητες που έχουν οι σύγχρονες εφαρμογές αναπαραγωγής βίντεο (play/pause, επανάληψη σκηνής, ρύθμιση ήχου, προσαρμογή βίντεο στις διαστάσεις της οθόνης, εμφάνιση χρονοσειράς, επιλογή επανάληψης βίντεο, εμφάνιση διάρκειας βίντεο, αλλαγή ανάλυσης, ενεργοποίηση/απενεργοποίηση υποτίτλων, λήψη βίντεο κ.ά.).



Μια επιπλέον δυνατότητα της εφαρμογής αυτής είναι η αναζήτηση λέξεων/ φράσεων μέσα στους υπότιτλους του βίντεο και πιο συγκεκριμένα η αναζήτηση λέξεων-φράσεων ανάμεσα σε όλα τα βίντεο και εμφάνιση των αποτελεσμάτων συγκεντρωτικά σε μορφή καρέ που μπορούν να αναπαραχθούν το καθένα ξεχωριστά για σύγκριση των χειρομορφών.

Επίσης, τα αρχεία βίντεο είναι εύκολα πλοηγήσιμα, η ταχύτητα ανα παραγωγής μπορεί να ρυθμιστεί και μπορούν να αποθηκευτούν τοπικά στους υπολογιστές των χρηστών.

Με τη βοήθεια της εφαρμογής «Ψηφιακή Βιβλιοθήκη» μπορούν να αναπαραχθούν βίντεο με παιδικά παραμύθια και Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, που έχουν αναρτηθεί στον δικτυακό τόπο www. prosvasimo.gr. Επιπλέον, μπορούν να αναπαραχθούν βίντεο για την απόδοση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα εννοιών που περιέχονται στο online λεξικό νοηματικής, που έχει αναρτηθεί στον συγκεκριμένο δικτυακό τόπο.

Οι Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα περιέχουν αφήγηση στην ΕΝΓ και δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος ΣΕΠΠΕ «Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως Πρώτης Γλώσσας και Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για Κωφά Παιδιά» ΝΟΗΜΑ

ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Περιλαμβάνει επιλεγμένες ιστορίες από τα Ανθολόγια της Δ΄ και της Ε΄ Δημοτικού, που είναι βασισμένες στην προφορική παράδοση, μύθους του Αισώπου και ανέκδοτα, την απόδοση μιας ιστορίας χωρίς λόγια και ιστορίες με εικόνες.

Διάθεση Λογισμικών

Όλα λογισμικά είναι διαθέσιμα για μεταφόρτωση από τον δικτυακό τόπο στον υπολογιστή του χρήστη. Η εγκατάσταση μιας εφαρμογής μπορεί να γίνει είτε απευθείας από το μεταφορτωμένο ψηφιακό υλικό είτε αφού πρώτα εγγραφεί αυτό σε οπτικό δίσκο (CD ή DVD), και πάντοτε σύμφωνα με τις οδηγίες εγκατάστασης που συνοδεύουν κάθε λογισμικό. Τα λογισμικά συνοδεύονται, εκτός από το αρχείο με οδηγίες εγκατάστασης, και από αρχεία με εγχειρίδιο χρήσης, με βιβλίο για τον μαθητή, με εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό.

Προτάσεις Παιδαγωγικής Αξιοποίησης

Το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό προτείνεται να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για:

- σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την πρόσβαση των μαθητών στο περιεχόμενο του Α.Π.Σ.
- αύξηση της συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους
- δημιουργία ασκήσεων και υλικού
- τη διαδικασία αξιολόγησης
- την ανάπτυξη νέων αυτοσχέδιων διδακτικών σεναρίων από τους εκπαιδευτικούς για τον εμπλουτισμό των λογισμικών.

Το επιμορφωτικό υλικό

- συμβάλλει στη διάχυση των γνώσεων σχετικά με ζητήματα εισαγωγικών εννοιών, γενικών και μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών με αναπηρίες καθώς για την εκπαίδευση τους,
- είναι κατάλληλο και για τους γονείς των μαθητών με αναπηρίες,
- μπορεί να αξιοποιηθεί ως επιμορφωτικό υλικό σε οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις.

Συμπεράσματα

Η συμβολή των ΤΠΕ στη διαμόρφωση ενταξιακών πρακτικών και στη διασφάλιση της προσβασιμότητας είναι αδιαμφισβήτητη. Με δεδομένη τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και την αυξανόμενη αξιοποίησή της, το σχολείο οφείλει να τις αξιοποιεί επαρκώς. Η χρήση του εν λόγω ψηφιοποιημένου υλικού δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και εξοικείωσης των μαθητών με αυτές και προάγει την προσβασιμότητα και την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία μέσω του εν λόγω υλικού δημιουργεί ίσες ευκαιρίες μάθησης, συμμετοχής και πρόσβασης στο Α.Π.Σ. από όλους τους μαθητές.

Εν κατακλείδι, η προσέγγιση του Α.Π.Σ. μέσω των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων προάγει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατά επέκταση τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση βελτιώνοντας έτσι την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το εν λόγω υλικό συμβάλλει στην άρση των εμποδίων για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών στην ικανοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στην καλλιέργεια αισθήματος επάρκειας και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Alberta Education (2010). *Making a difference: meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders* (4th ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Αραμπατζή, Κ. (2011). *Προδιαγραφές ανάπτυξης προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με νοητική αναπηρία*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://www.prosvasimo.gr.

Blamires, M. (1999). *Universal design for learning: Re-establishing differentiations as part of the inclusion agenda? Support for Learning*, 14(4), 158-163.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K.,Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education).

Burnett, C. (2010). *Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research*. Journal of Early Childhood Literacy, 10(3), 247-270.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (version 2.0). Wakefield, MA: CAST.

Center for Applied Research in Educational Technology (CARET). *Project of the International Society for Technology in Education in partnership with Educational Support Systems*. http://caret.iste.org

COI, Department of Health, (2010). *Making written information easier to understand for people with learning disabilities*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-read-guidance.pdf

Γελαστοπούλου Μαρία (2016a), *Διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία. Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Α΄ και Β΄ Δημοτικού*, στο *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016* (επ. Γούσιας, Θ.), σελ. 3633-3640, ISBN: 978-618-82301-0-1, (e-book).

Γελαστοπούλου Μαρία (2016b), *Εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας μέσω πικτογραμμάτων, εικόνων και σκίτσων*, στο *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ* Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016 (επ. Γούσιας, Θ.), σελ. 3658-3666, ISBN: 978-618-82301-0-1, (e-book).

Γελαστοπούλου Μ., Γκυρτής Κ. (2015), *Διαφοροποιώντας εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με μειωμένη όραση: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, στο: Γούσιας, Φ. (2015). *Τα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός* Αθήνα, 23 και 24 Μαΐου 2015, ISBN: 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf), σελ. 539-547.

European Commission, Inclusion Europe, (2009). *Information for all*. European standards for making information easy to read and understand. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από
http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf
http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-read-guidance.pdf.

Institute for Information Technologies in Education (IITE) Unesco (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco institute for information technologies in education.

Καπραβέλου, Α. & Λέμα, Ι. (2008), *Πλεονεκτήματα και όρια της χρήσης Η/Υ για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://ekped.gr/praktika/filo/10 41k.swf.

Κατσούλης Φ., Βαΐτσης Ν., (2016), *Η χρήση των ανάγλυφων εικόνων στα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με απώλεια όρασης*, στο Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016 (επ. Γούσιας, θ.), σελ. 3642-3649, ISBN: 978-618-82301-0-1, (e-book).

Kourbetis, V. (2013) *Design and Development of Accessible Educational and Teaching Material for Deaf Students in Greece*. In C. Stephanidis and M. Antona (Eds.): HCI International 2013, Part III, Lecture Notes In Computer Science 8011, pp. 172–178. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Κουρμπέτης Β., Γελαστοπούλου Μ., Γκυρτής Κ., Μπούκουρας Κ., Ευσταθίου Α., Χατζοπούλου Μ. (2015) «*Δημιουργώντας Προοπτικές για την Εφαρμογή Ενταξιακών Εκπαιδευτικών Πρακτικών με την Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού*» στο Τα πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015, ISBN 978-618-80768-1-5 (e-book/pdf), σελ. 1369-1376.

Κουρουπέτρογλου, Γ. (2004), *Οι Τεχνολογίες Πληροφορικής στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών μαθητών*, στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α. – Σπαγδάνου Η. (επιμ.), Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ν. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.* Ανακτήθηκε στις 30/4/2012 από https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-88-2012.

Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education. Retrieved from Education Research Complete database.

Stansbury, M. (2009). *Technology empowers differentiated instruction*. Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://www.eschoolnews.com/2009/02/02/technology-empowers-differentiated-instruction/.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Σκαλούμπακας Χρήστος (2016), *Προσβάσιμο υλικό για μαθητές με προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής,* Παρουσίαση από την «*Ημερίδα Ενημέρωσης για την Πρόσβαση στην Εκπαίδευση*», Αθήνα, Σάββατο 20 Φεβρουαρίου 2016, Ανακτήθηκε στις 25/6/2016 από http://www.prosvasimo.gr/docs/dekapenthimero-enimerwshs/depy.pptx.

Σφυρόερα, Μ. (2007) *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζουβελέκης Π., Λάππα Κ., (2016), *Προσβάσιμο ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης (Α΄ – Β΄ Δημοτικού)*, στο *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ,* Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016 (επ. Γούσιας, Θ.), σελ. 3667-3673, ISBN: 978-618-82301-0-1, (e-book).

Χατζοπούλου Μ., Καρίπη Σ., Καλογρίδη Β., (2016). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*, στο *Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ» Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016* (επ. Γούσιας, θ.)*,* σελ. 3650-3657, ISBN: 978-618-82301-0-1, (e-book).

Διαταραχές οπτικής αντίληψης και δυσκολίες στη μάθηση

Στέφανος Κούτρας

Σύμβουλος Β΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
skoutras@iep.edu.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και η διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τον τρόπο αντίληψης δεν εντάσσονται πλέον στη δύστροπη συμπεριφορά τους, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων και χρήζουν υποστήριξης στο πλαίσιο του σχολείου. Το παρόν άρθρο εστιάζει στους μαθητές με δυσκολίες στην οπτική αντίληψη. Η καταγραφή του συνολικού τους προφίλ θα συμβάλει στην εκπαίδευση και εξειδίκευση παιδαγωγών και στη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, ώστε να εκπαιδευτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εν λόγω μαθητές. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάβουν τη διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες στην οπτική αντίληψη, θεωρείται απαραίτητη και επιτυγχάνεται με ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης. Παράλληλα, καταδεικνύεται η σχέση οπτικής αντίληψης και μαθησιακών δυσκολιών και η αναγκαιότητα εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *ΔΕΠ-Υ, Οπτική αντίληψη, αξιολόγηση*

Εισαγωγή

Αν και το πρώτο περιστατικό που φαίνεται να είναι παρόμοιο με ΔΕΠ-Υ δόθηκε από τον Sir Alexander Crichton το 1798, μόνο από τον περασμένο αιώνα άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) αποτελεί σύνδρομο, το οποίο χαρακτηρίζει τη διανοητική και ψυχολογική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (American Psychiatric Association, 2000· Snider et al, 2000· Smith & Corkum, 2007). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στον εκπαιδευτικό, φαίνεται να μην ακούνε, να δυσκολεύονται στην οργάνωση, να έχουν κακή γραφή και συνήθως να παρενοχλούν τους συμμαθητές τους (Bender & Mathes,

1995· Dyson, 2000). Επειδή όλα τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν κατά καιρούς και για διάφορους λόγους παρόμοια συμπεριφορά, είναι δύσκολη η διάγνωση και απαιτεί μια έγκυρη διεπιστημονική αξιολογική διαδικασία προκειμένου να αποφευχθεί η ετικετοποίηση του παιδιού.

Παρότι ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει θέσει διαγνωστικά κριτήρια (ICD-10), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την αντίστοιχη εξειδικευμένη γνώση και η αναγνώριση και καταγραφή των συμπτωμάτων και συμπεριφορών δεν γίνεται έγκαιρα για τη διάγνωση μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Gebhardt et al, 2015· Κούτρας, 2011). Οι ειδικοί της ψυχικής υγείας και οι εκπαιδευτικοί συχνά ενέτασσαν τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών στη γενική κατηγορία των αυτιστικών παιδιών. Πέρασαν πολλά χρόνια για να γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δεν έχουν όλα τα ίδια βιολογικά αίτια, αν και τα συμπτώματα φαίνονται να είναι ίδια. Σήμερα, έχει αρχίσει να γίνεται αντιληπτό ότι παιδιά με οπτικές ή ακουστικές βιολογικές αδυναμίες μπορούν να εμφανίσουν την ίδια συμπεριφορά στην τάξη, συχνά μη αποδεκτή. Αν τα προβλήματα των εν λόγω μαθητών αντιμετωπιστούν κατάλληλα, τότε είναι πιθανόν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης (Krick, 1995).

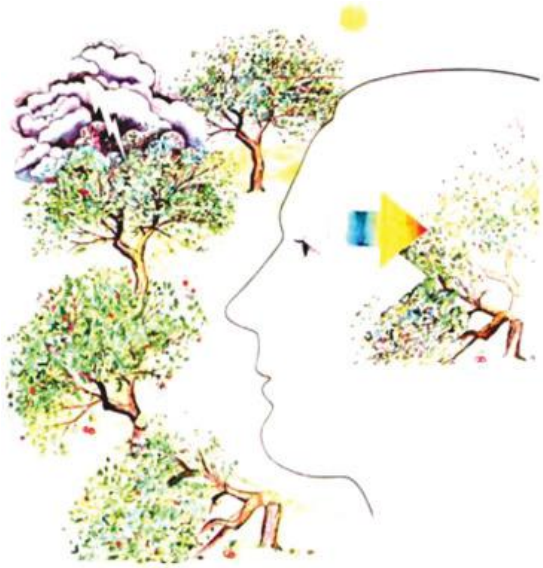
Από την εποχή που έγινε αντιληπτό ότι η δυσκολία στην οπτική αντίληψη είναι ένα διαφορετικό φαινόμενο από εκείνο που εκδηλώνουν τα παιδιά με αυτισμό, αναπτύχθηκαν πολλές θεωρίες για την κατανόηση και ενίσχυση της αντίληψης των παιδιών (Lange et al, 2010· Κούτρας, 2011). Σε κάθε περίπτωση μεγάλη έμφαση δόθηκε στην αντίληψη του χώρου, στον οποίο κινείται και πρέπει να αντιλαμβάνεται το παιδί.

Συνήθως η εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών, παρά τις διαφοροποιήσεις που συνδέονται με το προφίλ του μαθητή, αρχίζει με το εγχείρημα να μάθει το παιδί το όνομα και το σχήμα από ένα μικρό αριθμό απλών αντικειμένων της καθημερινότητας, τα οποία πρέπει να εντοπίζει στον χώρο όπου κινείται. Έπειτα, τα αντικείμενα αυτά θα πρέπει να τα διαχωρίζει μέσα από ένα σύνολο εικόνων. Στη συνέχεια, θα πρέπει οι εικόνες, στις οποίες θα έχει εκπαιδευτεί, να διαχωριστούν σε τμήματα (αρχικά δύο) και να κληθεί το παιδί να ενώσει τα κατάλληλα κομμάτια και να επιβεβαιώσει την επιτυχή έκβαση του σχήματος και του ζητούμενου αντικειμένου. Η διαδικασία αυτή θα οδηγήσει το παιδί να αναπτύξει την πραγματική αντίληψη και να μειώσει τη φαντασιακή προσέγγιση του χώρου.

Η αναγκαιότητα διάγνωσης, καταγραφής και καταχώρησης των συμπτωμάτων και των μαθησιακών δυσκολιών θα οδηγήσει στην κατάλληλη αντιμετώπιση εκπαιδευτική ή και ιατρική, αν απαιτείται.

Για τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην οπτική αντίληψη, ζητείται να εκπαιδευτούν ώστε να αναπτύξουν την αντίληψη του σχήματος, του μεγέθους, του χώρου, του προσανατολισμού, του μονοδιάστατου και δισδιάστατου χώρου και του συνδυασμού του οπτικο-ακουστικού χώρου, με απώτερο στόχο την εκπαίδευσή τους στην κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου στον οποίο διαβιώνουν (Κούτρας, 2011· Schmidt & Vrhovnik, 2015· Mahar & Chalmers, 2007).

Η οπτική αντίληψη δεν προέρχεται μόνο από τη δυσκολία του οπτικού νεύρου να καταγράψει την απεικόνιση των αντικειμένων, αλλά και από την αδυναμία των εγκεφαλικών κέντρων να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν την ορθή αλληλουχία των αντικειμένων (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Ο εγκέφαλος του ατόμου με διαταραχή στην οπτική αντίληψη δεν μπορεί να καταγράψει την πλήρη εικόνα του περιβάλλοντος χώρου που παρατηρεί (Αναστασοπούλου, 2016)

Η Εικόνα 1 δείχνει έναν τρόπο διαφοροποίησης των πληροφοριών που λαμβάνει ένα άτομο με δυσκολία στην οπτική αντίληψη, επιβεβαιώνοντας ότι το πρόβλημα εστιάζεται στον εγκέφαλο και όχι στο μάτι.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η αντιμετώπιση και η κατά το δυνατόν επίλυση των προβλημάτων ένταξης των μαθητών σε τάξη ενός γενικού σχολείου απαιτεί τη συνεργασία επιστημόνων με διαφορετικές ειδικότητες. Η απαίτηση αυτή συμπεριλαμβάνει κυρίως την εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίοι θα αναλάβουν την εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες στην οπτική αντίληψη, θεωρείται απαραίτητη και επιτυγχάνεται με σεμινάρια επιμόρφωσης.

Οπτική αντίληψη

Ο όρος «οπτική αντίληψη» αναφέρεται στη λειτουργική ικανότητα του εγκεφάλου να συνθέτει και να οικοδομεί τις παραστάσεις του εξωτερικού χώρου που λαμβάνει άμεσα από τον αμφιβληστροειδή χιτώνα στο πίσω μέρος του ματιού (input) σε συνδυασμό με τη δυνατότητα επεξεργασίας της εικόνας μέσα από την όραση (top-down) (Roth, 1986).

Η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών με δυσκολία οπτικής αντίληψης δεν είναι πάντα εύκολη σε προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία, επειδή πολλά από τα υπάρχοντα τεστ χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με την αδυναμία των ειδικών της ψυχικής υγείας και των παιδαγωγών να έχουν την κατάλληλη γνώση και ειδίκευση, ώστε να διαφοροποιήσουν τη δυσκολία οπτικής αντίληψης από άλλο είδος μαθησιακών δυσκολιών, συνδρόμων ή ειδικών αναγκών. Το αποτέλεσμα αυτό γίνεται προφανές, επειδή πολλά παιδιά με την πάροδο του χρόνου, και ανάλογα με το κοινωνικά αναπτυγμένο περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν, αυξάνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα τις γνωσιακές τους ικανότητες (Jung et al., 2014).

Διαταραχές οπτικής αντίληψης

Οι διαταραχές οπτικής αντίληψης συνδέονται συχνά με παιδιά με δυσκολίες μάθησης και φαίνεται ότι παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση, ενώ είναι περισσότερο εμφανείς σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Τζουριάδου, 1979· Frostig, 1966). Αυτό συμβαίνει γιατί το περιβάλλον και οι δραστηριότητες του σχολείου απαιτούν από την όραση να λειτουργεί με

ακρίβεια, ώστε να μπορεί να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές, να μπορεί να επιλέγει ανάμεσα σε πολλά ερεθίσματα, να μπορεί να ανακαλεί και να συγκρίνει σχήματα, σύμβολα, γράμματα, αριθμούς και λέξεις.

Υπάρχουν πολλές κατηγορίες διαταραχών οπτικής αντίληψης που εμφανίζονται σε παιδιά (Kurtz, 2006), οι οποίες μπορεί να εμφανίζονται ή κατά τη γέννηση ή να προκαλούνται από τραυματισμούς ή ασθένειες και είναι γνωστές ως «δομικές οπτικές διαταραχές» (Orfield, 2007). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί ότι αν και μπορεί το οπτικό σύστημα να είναι βιολογικά ανέπαφο και να λειτουργεί επαρκώς, όμως οι οπτικές πληροφορίες δεν ερμηνεύονται σωστά από τον εγκέφαλο, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1. Προβλήματα στην επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών αναφέρονται ως «διαταραχές οπτικής αντίληψης» (Kurtz, 2006· Efferson, 1995). Τα παιδιά με διαταραχές οπτικής αντίληψης δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν, να θυμηθούν και να οργανώσουν οπτικές εικόνες, κάτι που είναι απαραίτητο προκειμένου να κατανοήσουν σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαγράμματα, χάρτες, πίνακες) (Kosslyn, 1989). Αυτές οι οπτικές διαταραχές που επηρεάζουν την επάρκεια του οπτικού συστήματος αναφέρονται και ως «λειτουργικές οπτικές διαταραχές».

Οι διαταραχές οπτικής αντίληψης συχνά συνυπάρχουν με δομικές και λειτουργικές οπτικές διαταραχές, αλλά συχνά εμφανίζονται και σε παιδιά χωρίς τέτοιες διαταραχές (Orfield, 2007). Πολλά παιδιά, ενώ έχουν καλή όραση, παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές ή δυσκολίες μάθησης και προβλήματα στην οπτική τους αντίληψη. Η οπτική αντίληψη περιλαμβάνει έναν αριθμό από συναφείς ικανότητες που αλληλεξαρτώνται ή μια από την άλλη (Frostig & Maslow, 1973· Κούτρας, 2007).

Υποστηρίζεται πως είναι δύσκολο να διακριθούν μεταξύ τους επακριβώς οι τύποι οπτικών διαταραχών. Παρόλα αυτά, οι ακόλουθοι όροι χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν τις πιο κοινές διαταραχές οπτικής αντίληψης (Kurtz, 2006· Μάρκου, 1998· Efferson, 1995).

Οπτική Διάκριση

Οπτική διάκριση είναι η ικανότητα να διαφοροποιεί το παιδί τα αντικείμενα με βάση την ιδιότητα και τα περιγραφικά χαρακτηριστικά τους (Borsting, 1989· Rouse & Borsting, 1994). Τα χαρακτηριστικά ενός αντικει-

μένου περιγράφονται από το χρώμα, τη μορφή, το σχήμα, το σχέδιο, το μέγεθος και τη θέση (Kurtz, 2006).

Η οπτική διάκριση αφορά και την ικανότητα να αναγνωρίζεται από το παιδί ένα αντικείμενο ως ένα διακριτό μέρος του περιβάλλοντος συνόλου. Η διαταραχή της οπτικής διάκρισης μπορεί να εμποδίζει την ικανότητα του παιδιού να προσδιορίζει με ακρίβεια τα σύμβολα, να λαμβάνει πληροφορίες από εικόνες, γραφήματα ή γραφικές παραστάσεις ή να μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα οπτικό υλικό που του παρουσιάζεται με παραγωγικό τρόπο.

Η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα σχήματα από το υπόβαθρό τους, όπως και να αναγνωρίζει τα αντικείμενα μέσα σε μια εικόνα είναι σε μεγάλο βαθμό ικανότητες που σχετίζονται με την οπτική διάκριση. Παιδιά που έχουν οπτικές διαταραχές της διάκρισης συχνά συγχέουν τα γράμματα και τους αριθμούς και έχουν δυσκολία στην ανάγνωση ή τη σάρωση εικόνων για πληροφορίες (Catts & Kamhi, 1999· Richmond & Waugh, 2009).

Η Οπτική Διάκριση είναι ζωτικής σημασίας για το παιδί, αφού τις πιο πολλές φορές δεν μπορεί να διαχωρίσει τα γράμματα μεταξύ τους, για παράδειγμα το **ε** (έψιλον) με το **3** (τρία), σύμβολα, δηλαδή, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική του πρόοδο και προσαρμογή στην τάξη.

Οπτικός Εγκλεισμός

Με την έννοια αυτή αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναγνωρίζονται μορφές ή αντικείμενα, των οποίων ένα μέρος λείπει ή τα οποία παρουσιάζονται ανολοκλήρωτα (Rock, 1974· Rouse & Borsting, 1994).

Αυτή η δεξιότητα επιτρέπει στο παιδί να αναγνωρίσει γρήγορα ένα αντικείμενο συμπληρώνοντας νοερά την οπτική εικόνα και συσχετίζοντας αυτή την εικόνα με άλλες αποθηκευμένες στο παρελθόν πληροφορίες (Kagan & Havemann,1980).

Αυτή η δεξιότητα, επίσης, επιτρέπει στο βρέφος να αναγνωρίσει το μπιμπερό του, όταν αυτό είναι μισοκρυμμένο κάτω από μια κουβέρτα ή επιτρέπει σε έναν ενήλικα να διαβάζει γρήγορα, παραλείποντας κάποιες λέξεις στο κείμενο.

Δυσκολίες στον Οπτικό Εγκλεισμό μπορεί να δει κανείς σε τέτοιες σχολικές δραστηριότητες, όπως όταν το παιδί καλείται να εντοπίσει ή να ολο-

κληρώσει ένα σχέδιο ή ένα ανθρώπινο πρόσωπο. Αυτή η δυσκολία μπορεί να είναι τόσο ακραία που ακόμη κι αν λείπει ένα μόνο χαρακτηριστικό από ένα πρόσωπο (μύτη, στόμα, μάτια), το πρόσωπο αυτό δεν θα μπορούσε να καταστεί αναγνωρίσιμο από το παιδί (Kurtz, 2006).

Οπτικοκινητικός Συντονισμός

Ο Οπτικοκινητικός Συντονισμός είναι ένα κρίσιμο συστατικό της μάθησης στην πρώιμη παιδική ηλικία, κατά την οποία το παιδί τείνει να χρησιμοποιεί παιχνίδια αιτίας-αποτελέσματος και γενικότερα δραστηριότητες αισθησιοκινητικού τύπου για την προσέγγιση του περιβάλλοντός του.

Η έννοια της «οπτικοκινητικής ανάπτυξης» περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δεξιότητες που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να εκτελούν προγραμματισμένες κινήσεις.

Η ικανότητα αυτή είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη αναπτυξιακή λειτουργία που προϋποθέτει όχι μόνο φυσιολογικούς, αισθητηριακούς, κινητικούς και γνωστικούς μηχανισμούς αλλά ταυτόχρονα και το σωστό συντονισμό τους, προκειμένου να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί σωστά η προγραμματισμένη κίνηση (Αναγνωστοπούλου, 2004).

Η οπτικοκινητική ανάπτυξη επηρεάζεται από νευρολογικούς παράγοντες. Οι σημαντικότερες αντιληπτικές δραστηριότητες έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξη του οφθαλμικού συστήματος και με την αντίληψη του χώρου.

Το παιδί με το πέρασμα του χρόνου μαθαίνει πιο εξελιγμένους τύπους κινητικών προτύπων, όπως τρέξιμο, κλώτσημα κτλ. (αδρή κινητικότητα). Παράλληλα, το παιδί μαθαίνει να χειρίζεται διάφορα αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Έτσι, περνάει στο πιάσιμο του μολυβιού και στις συνδυασμένες κινήσεις των δακτύλων (λεπτή κινητικότητα). Η κατάκτηση της αδρής και της λεπτής κινητικότητας οδηγεί στις ικανότητες που εμπλέκονται στη σχολική μάθηση (Σταύρου, 1982· Σταύρου, 2002).

«Λεπτή κινητικότητα» ονομάζουμε την ικανότητα που έχει το παιδί να χειρίζεται αντικείμενα ή τμήματα αντικειμένων χρησιμοποιώντας ολόκληρο το χέρι ή ορισμένα μόνο δάχτυλα (Durivage, 1987). Η λεπτή κινητικότητα ευνοεί την ανεξαρτησία των κινήσεων, την ταχύτητα και την επιδεξιότητα (Didriche, 1990).

Ο Οπτικοκινητικός Συντονισμός αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Περιλαμβάνει, επίσης, τις οπτικοκινητικές δεξιότητες που χρειάζεται κανείς στο σχέδιο και τη ζωγραφική.

Για την αντιγραφή και αναπαραγωγή πολύπλοκων σχημάτων είναι απαραίτητες τρεις ικανότητες: η οπτική διάκριση μορφών, ο συντονισμός λεπτών κινήσεων και η ενσωμάτωση του οπτικού και κινητικού συστήματος (Leonard, Foxcroft & Kroukamp, 1988).

Τα παιδιά με φτωχό οπτικοκινητικό συντονισμό έχουν γραφή ασυνήθιστα αρυθμική και ανεξέλεγκτη, δυσανάγνωστη και μη αρμονική, αδέξια ή χονδροειδή. Πιο χαρακτηριστική είναι η δυσκολία τους στις λεπτές κινήσεις, στη ζωγραφική, στο γράψιμο και στο κόψιμο. Επίσης, τα γράμματά τους κάθε φορά διαφέρουν. Αυτή είναι σαφής ένδειξη ότι δεν αυτοματοποίησαν ακόμα τη γραφή (Kulp, 1999· Leonard, Foxcroft & Kroukamp, 1988).

Οι διαταραχές του οπτικοκινητικού συντονισμού αφορούν: 1) δυσκολίες αδρής κινητικότητας, 2) προβλήματα λεπτής κινητικότητας και 3) οπτικοκινητικά προβλήματα (Αναγνωστοπούλου, 2004). Συχνά, χρησιμοποιείται και ο όρος «συντονισμός χεριού-ματιού» για την περιγραφή της αντιληπτικής δεξιότητας αυτού του είδους (Erhardt & Duckman, 2005).

Οπτικοχωρική Αντίληψη

Με την έννοια αυτή αναφερόμαστε στην ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τον προσανατολισμό και τη θέση των αντικειμένων, όπως επίσης και τον προσανατολισμό του εαυτού του σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο (Suchoff, 1981). Αυτό σημαίνει ότι το παιδί αισθάνεται τον εαυτό του και τα πράγματά του σε αλληλεξάρτηση μέσα στον χώρο, αξιολογεί και κρίνει τις κινήσεις του από χωρική άποψη, και μπορεί να ενεργεί μέσα σε αυτόν (Ζάχαρης, 1994).

Αυτή η ικανότητα επιτρέπει στο παιδί να διακρίνει το αριστερό από το δεξί, το πάνω από το κάτω, την κορυφή από τη βάση και να μαθαίνει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε αυτές τις σχέσεις.

Παιδιά με αυτού του είδους δυσκολίες αντίληψης συχνά αντιστρέφουν γράμματα, αριθμούς ή και λέξεις. Ειδικότερα, το παιδί με διαταραχή στην οπτικοχωρική αντίληψη αντιμετωπίζει τα παρακάτω προβλήματα:

- Δυσκολία στην κίνηση στον χώρο και στα ομαδικά παιχνίδια με μπάλα.
- Δυσκολία στην εκτίμηση των αποστάσεων και στον προσανατολισμό.
- Δυσκολία στην κατανόηση του ρυθμού και του χρόνου.
- Δυσκολία με τα πάζλ, τις κατασκευές με τουβλάκια (π.χ. LEGO) και τους χάρτες.
- Ζωγραφίζει πολύ απλά και ανώριμα.
- Στο γράψιμο ενώνει τις λέξεις μεταξύ τους.
- Ξεκινά να γράφει από τη μέση της σελίδας.
- Το μέγεθος των γραμμάτων δεν είναι σταθερό.
- Αντιστρέφει γράμματα και αριθμούς.
- Αλλάζει τη σειρά των γραμμάτων σε μία λέξη.
- Δεν στοιχίζει σωστά τους αριθμούς στο τετράδιο.
- Δε μένει στις γραμμές του τετραδίου, όταν γράφει.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κατανόηση αυτών των σχέσεων στον χώρο αναπτύσσεται σταδιακά στη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων.

Οπτική Μνήμη

Η αποθήκευση των πληροφοριών στον εγκέφαλο αποτελεί τη διεργασία που χαρακτηρίζεται ως μνήμη. Η ανθρώπινη μνήμη μπορεί να συγκρατεί ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών και, όταν τις χρειάζεται, είναι σε θέση να τις ανακαλεί. Η γνώμη, με βάση το πολυδομικό μοντέλο (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες (Πόρποδας, 1992· Swanson, 1994). Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης, που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη συσσώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων, και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής (Torgesen, 1984).

Σύμφωνα με το πολυδομικό μοντέλο της μνήμης, οι πληροφορίες φτάνουν από το περιβάλλον στους αισθητηριακούς καταγραφείς (μάτι κλπ.), όπου είναι διαθέσιμες για ελάχιστο χρονικό διάστημα. Με τη βοήθεια της προσοχής κάποιες από αυτές ισχυροποιούνται, ενώ οι υπόλοιπες ξεχνιούνται. Οι ισχυροποιημένες πληροφορίες οδηγούνται στο πρώτο μέρος του μνημονικού συστήματος, στη βραχύχρονη μνήμη.

Στη συνέχεια και, αφού υποπέσουν σε λήθη τα στοιχεία των πληροφοριών που δεν ενισχύθηκαν, τα ερεθίσματα-πληροφορίες κωδικοποιούνται και αποθηκεύονται σε σημασιολογικά (νοητικά) σχήματα στη μακρόχρονη μνήμη. Σε αυτή που είναι η μνήμη μεγαλύτερης διάρκειας γίνεται η μόνιμη αποθήκευση των στοιχείων της πληροφορίας. Η νέα πληροφορία ενσωματώνεται στην ήδη υπάρχουσα γνώση είτε συμπληρώνοντας και επικαιροποιώντας την είτε καταργώντας την, εφόσον θεωρήθηκε λανθασμένη.

Στην περίπτωση που η νέα πληροφορία, μετά την επεξεργασία που υποστεί, βρεθεί πως δεν είναι ακριβής και ορθή, υποπίπτει σε λήθη. Αντίθετα, εάν δεν υπάρχει προϋπάρχουσα γνώση, η νέα πληροφορία εγκαθίσταται ως νέα γνώση. Για την οργάνωση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη χρησιμοποιούνται οργανωτικές στρατηγικές.

Η Οπτική Μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα να ανακαλούμε υλικό που παρουσιάστηκε οπτικά (Borsting, 1989). Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οπτικής μνήμης συμπεριλαμβανόμενης της άμεσης ανάκλησης πληροφοριών (εργαζόμενη μνήμη), της μακρόχρονης ανάκλησης πληροφοριών και της ανάκλησης της ακριβούς σειράς παρουσίασης μιας ομάδας αντικειμένων (οπτική μνήμη αλληλουχίας) (Stanley & Hall 1973).

Οι Stuart, Masterson and Dixon (2000) βρήκαν ότι η οπτική μνήμη επηρεάζει την απόκτηση του οπτικού λεξιλογίου σε πεντάχρονα που επιδείκνυαν φτωχές γραφοφωνητικές ικανότητες. Η φτωχή οπτική μνήμη μπορεί να κάνει το παιδί να μην μπορεί να επαναφέρει ολόκληρη τη λέξη στη μνήμη του, αναγκάζοντάς το να συλλαβίζει. Η περιγραφή του μηχανισμού της μνήμης επιτρέπει να διαπιστώσουμε τη σημασία της στην προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει τους μηχανισμούς της ανάγνωσης και της γραφής. Οι οπτικές δυσκολίες της μνήμης μπορούν να επηρεάσουν ποικιλοτρόπως την ικανότητα του παιδιού στη μάθηση: στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση εννοιών ή κειμένων, στην επίλυση προβλημάτων και άλλα. Οι

δυσκολίες για παράδειγμα στη μνήμη ακολουθιών έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση μόνο μεμονωμένων στοιχείων από όσα βλέπουν ή ακούν και όχι του ενιαίου συνόλου (Πολυχρονοπούλου, 1989· Χριστιανού, 2005).

Οπτική Προσοχή

Η Προσοχή, σύμφωνα με τους ψυχολόγους και, όπως τόνισε ο William James (1890), συνεπάγεται «την παραμέληση κάποιων πραγμάτων, ώστε να ασχοληθούμε αποτελεσματικά με κάποια άλλα» (Brown & Wynne, 1984· Tsal & Kolbert, 1985).

Η Οπτική Προσοχή επιτρέπει στους ανθρώπους να επιλέξουν τις πληροφορίες που είναι πιο σχετικές με την τρέχουσα συμπεριφορά τους. Η αποδοτική και αξιόπιστη επιλογή ερεθισμάτων δια μέσου της οπτικής αντίληψης και της οπτικής προσοχής είναι κρίσιμη, καθώς τα διάφορα ερεθίσματα εμφανίζονται ως ένα μωσαϊκό χαρακτηριστικών, γνωρισμάτων, αντικειμένων και γεγονότων. Η υπερφόρτωση με πολύπλοκες πληροφορίες χαρακτηρίζει σχεδόν κάθε οπτικό περιβάλλον (Brown & Wynne, 1984).

Για να αντιμετωπίσει ο εγκέφαλος αυτή την πιθανή υπερφόρτωση είναι εξοπλισμένος με ποικίλους μηχανισμούς, οι οποίοι εξυπηρετούν δύο σημαντικές διαδικασίες. Κατ' αρχάς, η προσοχή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιλέξει τις σχετικές πληροφορίες ή και για να αγνοήσει τις άσχετες ή παρεμβαλλόμενες πληροφορίες (Treisman, Cavenagh, Fischer, Ramachandran & von der Heydt, 1990). Κατά δεύτερον, η προσοχή μπορεί να διαμορφώσει ή να ενισχύσει τις πληροφορίες που ο ίδιος ο παρατηρητής επιλέγει, σύμφωνα με την κατάστασή του και τους στόχους του. Με την προσοχή οι δέκτες των πληροφοριών είναι κάτι περισσότερο από παθητικοί δέκτες. Γίνονται ενεργοί αναζητητές και επεξεργαστές πληροφοριών και είναι ικανοί να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους (Blakemore, 1996).

Η Οπτική Προσοχή αναφέρεται στην ετοιμότητα και στην εγρήγορση του παιδιού για ενεργή μάθηση χρησιμοποιώντας οπτικά ερεθίσματα (Howarth & Bloomfield, 1971· Barber & Legge, 1976).

Απαιτεί συνειδητή προσπάθεια να συγκεντρωθεί και να επιμείνει το παιδί να κοιτάζει, όπως επίσης και να χρησιμοποιεί τους μυς του ματιού, προκειμένου να εστιάσει επαρκώς στα οπτικά ερεθίσματα (Keogh & Margolis, 1976). Τα παιδιά με διαταραχές στην Οπτική Προσοχή συχνά αποτυγχά-

νουν να παρατηρήσουν σχετικές λεπτομέρειες που θα πρέπει να καθοδηγήσουν τη διαδικασία της μάθησης ή τη συμπεριφορά τους ή μπορεί να κατακλύζονται από οπτικές πληροφορίες που θα έπρεπε να αγνοήσουν (Kurtz, 2006).

Η σφοδρότητα των προβλημάτων προσοχής μελετάται συνήθως με έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν στο μαθησιακό έργο για το 60-80% της διδακτικής ώρας, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μένουν για το 30-60% (Hallahan, Cjar, Cohen & Tarver, 1978· McKinney & Feagans, 1983· Brown & Wynne, 1984). Οι μελέτες που ασχολήθηκαν με τη συντηρούμενη προσοχή είχαν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Στις έρευνες που οι εκπαιδευτικοί «βαθμολογούσαν» την προσοχή των μαθητών και τη συγκέντρωσή τους στον χρόνο, έβρισκαν προβλήματα (McKinney & Feagans, 1983· Bender, 1985), ενώ σε έρευνες με εργαστηριακή παρατήρηση και εκτίμηση, δεν αναφέρονταν δυσκολίες προσοχής (Zentall, 1986). Ουσιαστικά, το μεγαλύτερο μέρος της φτωχής προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δείχνει να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν (Bender, 2004).

Οι παράγοντες που αποτελούν τις αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κυρίως η αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν (Dunkan, 1984· Bender, 1985). Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής θεωρούνται το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να το επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η δυσκολία να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή.

Η Προσοχή αλληλεπιδρά έντονα με τη μνημονική ικανότητα και μαζί επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση σε όλα τα ακαδημαϊκά έργα. Η κυριότερη συνεισφορά στα προβλήματα επίδοσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αρνητική επιρροή που έχουν τα προβλήματα προσοχής

στη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Η επίδραση αυτή επηρεάζει σημαντικά και δυσκολεύει τη στρατηγική προσέγγιση των ακαδημαϊκών έργων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Smith, 2004).

Διάκριση Μορφής-Φόντου

Επιτρέπει στο παιδί να διακρίνει τις οπτικές πληροφορίες μορφής από τις οπτικές πληροφορίες φόντου, προκειμένου να προσέξει τις σχετικές λεπτομέρειες (Rouse & Borsting, 1994).

Αυτή η ικανότητα επιτρέπει στο παιδί να εστιάσει γρήγορα στα πιο σημαντικά τμήματα της οπτικής εικόνας, διατηρώντας συγχρόνως ενημερότητα των σχέσεων των επιμέρους τμημάτων με το σύνολο της εικόνας (Wever, 1927· Peterson & Gibson, 1991). Παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να έχουν δυσκολία στη μάθηση, όταν υπάρχουν πολλές λέξεις ή άλλες εικόνες στις σελίδες που πρέπει να κοιτάξουν (Barberd & Legge, 1976· Kurtz, 2006).

Σταθερότητα οπτικής μορφής

Είναι η ικανότητα να αναγνωρίζουμε ότι οι μορφές και τα αντικείμενα παραμένουν τα ίδια ακόμα και όταν τα βλέπουμε σε διαφορετικά περιβάλλοντα ή όταν έχουμε διαφορετικές θέσεις και μεγέθη (Lindsay & Norman, 1972). Αυτό επιτρέπει στα μικρά παιδιά να αναγνωρίζουν οικεία αντικείμενα, όπως ένα κύβο ή μια κούκλα, όταν τα βλέπουν σε φωτογραφίες. Επιτρέπει, επίσης, στο παιδί να αναγνωρίζει ότι ένα οικείο αντικείμενο, όπως ένα αυτοκίνητο, είναι μεγαλύτερο από ό,τι φαίνεται όταν το βλέπει από απόσταση (Walsh & Kulikowski, 1998).

Αυτή η ικανότητα, επίσης, επιτρέπει σε ένα παιδί που μόλις μαθαίνει να διαβάζει, να αναγνωρίζει γρήγορα το γράμμα, είτε το βλέπει σε μικρά είτε σε κεφαλαία, είτε σε χειρόγραφο, είτε σε τυπογραφημένο κείμενο (Kurtz, 2006).

Διάκριση Χρωμάτων

Η Διαταραχή όρασης χρωμάτων, που επίσης αποκαλείται και ως χρωματική τύφλωση, επηρεάζει το 8% των αγοριών και το 0,5% των κοριτσιών ή, διαφορετικά, περίπου 1 στα 25 παιδιά.

Ένα παιδί με αδυναμία διάκρισης των χρωμάτων βλέπει διαφορετικά τα χρώματα από ό,τι οι περισσότεροι από τους συμμαθητές του ή μέλη της οικογένειάς του. Ανάλογα με το είδος της διαταραχής οπτικής αντίληψης χρωμάτων, ο τρόπος με τον οποίο βλέπει ένα παιδί τα χρώματα μπορεί να διαφέρει δραματικά (Stiles, 1959). Το παιδί με μια αδυναμία οπτικής αντίληψης των χρωμάτων μπορεί να:

- δίνει εναλλακτικά ονόματα στα χρώματα και ειδικά στις μη βασικές αποχρώσεις, μη βασικά χρώματα,
- ζωγραφίζει με ακατάλληλα χρώματα, που δεν αντιστοιχούν στα εκάστοτε σχήματα των αντικειμένων - μια ζωγραφιά μπορεί να περιλαμβάνει πράσινο χρώμα για το δέρμα ή για τα μαλλιά, μαύρο για τους κορμούς των δέντρων ή καφέ για το γρασίδι,
- ονομάζει λευκά κάποια αντικείμενα που άλλοι τα χαρακτηρίζουν ως ανοιχτά ροζ ή ανοιχτά πράσινο,
- περιγράφουν ίδιες τις αποχρώσεις του κόκκινου και του πράσινου.

Επίλογος

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες του χώρου είναι η έγκαιρη ανίχνευση και κατηγοριοποίηση των οπτικών διαταραχών αντίληψης. Έρευνες έδειξαν ότι μαθησιακές δυσκολίες και πολλές φορές και η Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) συνδέεται με προβλήματα στην οπτική αντίληψη.

Για τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος, οι επιστήμονες προσπαθούν να αναπτύξουν διεπιστημονικά κριτήρια ή σχετικές κλίμακες. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτήσουν ένα ακόμη κριτήριο σε συνδυασμό με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Η έγκαιρη διάγνωση των διαταραχών οπτικής αντίληψης είναι καθοριστική για την εξέλιξη του μαθητή.

Μέσω των δοκιμασιών ανίχνευσης μπορεί να εντοπιστεί εάν ο μαθητής έχει προβλήματα στην ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης, να διαπιστωθούν οι πιθανές δυσκολίες και στη συνέχεια να υποστηριχτεί ο μαθητής οργανώνοντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Α. (2004). *Σύσταση και δόμηση μοντέλου εκπαίδευσης παιδιών με δυσχέρειες μάθησης κατά την προσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αναστασοπούλου, Ι. (2016). Εγκέφαλος-διαδίκτυο και μάθηση, 1ο special life, Νέες τεχνολογίες στην υποστήριξη της Εκπαίδευσης και υγείας των ΑΜΕΑ, Καρδίτσα, 11-Ιουνίου 2016

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edn. American Psychiatric Association, Washington, DC text revision (DSM-IVTR).

Barber, P. & Legge, D. (1976). Perception and information. London: Methuen.

Bender, W.N. (1985). Differences between learning disabled and non- disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quartently*, 8. pp. 11-18.

Bender, W. & Mathes, M. (1995). Students with ADHD in the inclusive classroom: A hierarchical approach to strategy selection. *Intervention in School and Clinic,* 30*,* pp.226-234.

Blakemore, C. (1996). *Η Μηχανή του Νου*. Μετάφραση Α. Μπερλής. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Borsting, E. (1989). Overview of visual and visual processing development. In M.M. Scheiman & M.W. Rouse: *Optometric management of learning related visual problems*, St. Louis: Mosby.

Brown, R.T. & Wynne, M.E. (1984). An analysis of attentional components in Hyperactive and normal boys. *Journal of learning disabilities*, 17, pp. 162-166.

Catts, H.W. & Kamhi, A.G. (1999). *Language and learning disabilities*. United States of America: A Viacom Company.

Didriche, P. (1990). Η ψυχοκινητική αγωγή: θεμέλιο της όλης προσχολικής αγωγής και απαραίτητη προϋπόθεση για το δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Δούκα-Πατέρα (επιμ.) *Η ψυχοκινητική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Πρακτικά Συνεδρίου (σελ. 31-47). Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα- Παλλάδιον Λύκειον.

Durivage, J. (1987). *Education et psychomotricite*. Quebec: Gaetan Morin.

Dunkan, J. (1984). Selective attention and the organization of visual information. In M.I. Posner & O.S.M. Marin (eds.) *Attetion and Performance*, vol. XI, pp. 85-106, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Dyson, L. (2000). From the classroom to the community: Evaluation of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) by teachers and mental health professionals. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. pp.3, New Orleans, LA.

Efferson, L. (1995). Disorders of vision and visual perception dysfunction. In D.A. Unphred (eds) *Neurological Rehabilitation*. 3rd edition, pp.769-801, St.Louis, MO: Mosby- Yearbook.

Erhardt, R.P. & Duckman, R.H. (2005). Visual-perceptual-motor dysfunction and its effects on eye-hand coordination and skill development. In M. Gentile (eds.) *Functional visual behaviour in children: An occupational therapy guide to evaluation and treatment options*. pp. 171-228, Bethesda, Maryland: AOTA Press.

Frostig, M.P. & Maslow, R. (1973). *Learning problems in the classroom*. New York: Grum & Stratton.

Ζάχαρης, Δ. (1994). *Ψυχολογία της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teachers, perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *J Educational Research Online* , 7(2), pp.129–146.

Hallahan, D.P., Gajar, A.H., Cohen, S.G. & Tarver, S.G. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities*, 11, pp.231-236.

Howarth, C.I. & Bloomfield, J.R. (1971). Search and selective attention. *British Medical Bulletin*, 27, 3, pp. 253-258.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt, vol.1, pp. 403-404.

Jung, H., Woo, Y.J., Kang, J.W., Choi, Y.W. & Kim, K. Mi. (2014). Visual perception of ADHD children with sensory processing. *Psychiatry Investig*. 11(2), pp.119–123. Ανακτήθηκε 4/4/2016 από http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24843365.

Κούτρας, Σ. (2007). *Οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρώιμη ανίχνευση, κατασκευή τεστ.* Θέματα Ειδικής Αγωγής: Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α.: Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προγράμματα Ενταξιακής Υποστήριξης των Α. με Ε.Ε.Α. Α΄ Μέρος, τεύχος 38, σελ. 202-210.

Κούτρας, Σ. (2008). *Παρουσίαση πιλοτικής έρευνας για την ανίχνευση των διαταραχών της οπτικής αντίληψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* .Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Τόμος Α΄) 516-525.

Κούτρας, Σ & Σταύρου Λ. (2008) Παρουσίαση Πιλοτικής έρευνας για την ανίχνευση των διαταραχών της οπτικής αντίληψης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Αθανάσιος Τριλιανός, Ιγνάτιος Καράμηνας, Ελληνική παιδαγωγική & Εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ατραπός

Κούτρας, Σ. (2011). *Κατασκευή και στάθμιση κριτηρίου ανίχνευσης διαταραχών οπτικής αντίληψης για παιδιά ηλικίας 5-6 ετών σε συνάρτηση με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών*. Ιωάννινα: Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Κούτρας, Σ. (2014). Ψυχική Υγεία των παιδιών στην κοινωνία της Κρίσης (Συλλογικός τόμος) Εκδόσεις Ταξιδευτής, Αθήνα

Kagan, J. & Havemann, E. (1980). *Psychology: An introduction*. New York: Harcourk Brace Jovanovich, Inc.

Keogh, B. K. & Margolis, J. (1976). Learning to labor and to wait: attentional problems of children with learning disorders. *Journal of Learning Disabilities,* 9, pp. 276-286.

Kosslyn, S. M. (1989). Understanding charts and graphs. *Applied Cognitive Psychology*, 3, pp.185-226.

Kulp, M.T. (1999). Relationship between visual motor integration skill and academic performance in kindergarten through third grade. *Optometry and Vision Science*, 76(3), pp. 159-163.

Kurtz, A. L. (2006). *Visual perception problems in Children with AD/HD, Autism, and other Learning Disabilities.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Lange, K.W., Reichl, S., Lange, K.M., Tucha, L. & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Atten Def Hyp Disord* 2 (4), pp. 241-255.

Leonard, P., Foxcroft, C. & Kroukamp, T. (1988). Are visual perceptual and visual-motor skills separate abilities ?. *Perceptual motor Skills*, 67, pp.423-426.

Lindsay, P. & Norman, D. (1972). *Human information processing.* London: Academic Press.

Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mahar, P. & Chalmers, L. (2007). Teachers' Perceptions of Students Diagnosed with ADHD. *National Forum of Appl Educational Res* J 20(3), pp.1-8.

McCollough, C. (1965). Color adaptation of edge-detectors in the human visual system. *Science*, 149, pp.1115-1116.

McKinney, J. D. & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behaviour of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, pp.360-367.

Orfield, A. (2007). *Eyes for learning.* United States of America: Rowman and Littlefield education.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο Δυσλεξικός Έφηβος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πόρποδας, Κ. (1992 α). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Peterson, M.A. & Gibson, B.S. (1991). The initial identification of figure- ground relationships: Contributions from shape recognition processes. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 29(3), pp.199-202.

Rock, I. (1974). The perception of disoriented figures. *Scientific American*, 230, pp.78-85.

Roeckelein, J.E. (1998). *Dictionary of theories, laws and concepts in psychology*. Westport, Connecticut, London:**:** Greenwood Press.

Roth.I (1986) An introduction to object perception. in Roth &VP. Frisby, Perception and represeption a cognitive approach. Milton Keynes: Open University Press

Rouse, M.W. & Borsting, E. (1994). Management of visual information processing problems. In M.M. Scheiman & M.W. Rouse (eds.) *Optometric management of learning related vision problems*, St. Louis: Mosby.

Richmond, J. & Waugh, R. (2009). Visual Discrimination of Letters in the Alphabet by Young Children: A Rash Measurement Analysis. *Faculty of Education and Arts*, Edith Cowan University Perth, Western Australia.

Σταύρου, Λ. (1982). *Εισαγωγή στη ψυχοπαθολογία του εφήβου και του παιδιού*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Σταύρου, Λ. & Καραμπατζάκη, Ζ. (2002). Ψυχοπαιδαγωγικές δοκιμασίες ανίχνευσης της αναπτυξιακής διαταραχής των κινήσεων σε παιδιά ηλικίας 4-8 ετών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, με θέμα: Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας. Ρέθυμνο, 18-20 Οκτωβρίου 2001.

Scott, E. P., Jan, J.E. & Freeman, R.D. (1985). *Can't Your Child See? A Guide for Parents of Visually Impaired Children*. Austin, TX: Pro-Ed.

Schmidt, M. & Vrhovnik, K. (2015). Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 51(2), pp.16-30.

Smith, K. G. & Corkum, P. (2007). Systematic Review of Measures Used to Diagnose Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Research on Preschool Children. **TECSE 27:3 164–173**, http://tec.sagepub.com/content/27/3/164.

Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon-Pearson.

Snider, V. E., Frankenberger, W. & Aspenson, M. (2000). The relationship between learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder: A national survey. *Developmental Disabilities Bulletin*, 28, pp.18-38.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stanley, G. & Hall, R. (1973). Short-term visual information processing dyslexics. *Child Development*, 44, pp.841-844.

Stuart, M., Masterson, J. & Dixon, M. (2000). Spongelike acquisition of sight vocabulary in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 23, pp.12-27.

Swanson, H.L. (1994). Short- term memory and working memory. Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp.34-50.

Suchoff, I.B. (1981). *The visual-spatial development in the child,* New York: State University of New York.

Tsal, Y. & Kolbert, L. (1985). Disambiguating ambiguous figures by selective attention. *Quartently Journal of Experimental Psychology*, 37A, pp.25-37.

Torgesen, J.K. (1984). *Listening comprehension in LD children with adequate or poor short-term memory*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. State University of Florida.

Treisman, A., Cavenagh, P., Fischer, B., Ramachandran, V.S. & von der Heydt, R. (1990). From perception and attention. In L. Spillmann & J. S. Werner (eds.) *Visual Perception: The Neurophysiological Foundations*. pp.273-316, New York: Academic Press.

Valberg, A. (2005). *Light Vision Color*. England: John Wiley & Sons Ltd.

Zentall, S.S. (1986). Effects of color stimulation on performance and activity of hyperactive and nonhyperactive children. *Journal of Educational Psychology*, 78, pp.159-165.

Χριστιανού, Ι.Χ. (2005). *Διαταραχές στην οπτική και ακουστική αντίληψη και οι επιπτώσεις τους στη γλωσσική εξέλιξη του παιδιού. Ανίχνευση και θεραπευτική προσέγγιση σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα Πανεπιστημίου Κρήτης.

Wald, G. (1964). The receptors of human color vision. *Science,* 145, 1007-1016.

Walsh, V. & Kulikowski, J. (1998). *Perceptual constancy: Why things look as they do.* United States of America: Cambridge University Press.

http://www.eys.org/eyecare/detail.cfm?Parent=34&Article=128: Optometric Psysisians of Washington-Childrens' vision. Color Vision Deficiency, by Marianne Deal Stephens, 2010.

Η συμβουλευτική υποστήριξη της οικογένειας των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σοφία Παπακωνσταντίνου

Κλινική Ψυχολόγος, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής
της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Δήμων Αλίμου, Γλυφάδας, Ελληνικού-Αργυρούπολης
sofia.papa3@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σημαντικός ρόλος της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αναγνωριστεί τόσο σε ερευνητικό επίπεδο, όσο και επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Η καθημερινή εμπειρία στον χώρο των σχολείων αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων, ώστε η συνεργασία με τους γονείς να στοχεύει σε μια σχέση συντροφικότητας και εμπιστοσύνης με στόχο πάντα την ομαλή εξέλιξη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος καλείται κυρίως να δημιουργήσει ένα πλαίσιο φροντίδας και γόνιμης ανταλλαγής με τους γονείς και όχι να πάρει τον ρόλο του ειδικού θεραπευτή. Είναι σημαντικό, πριν ξεκινήσει αυτή τη διαδικασία, να είναι ενήμερος για τις ψυχικές διεργασίες (στάδια), από τις οποίες περνά μια οικογένεια που αποκτά ένα παιδί με δυσκολίες. Για να μπορέσει να ασκήσει αποτελεσματικά τον ρόλο του, είναι απαραίτητο να έχει τη δυνατότητα υποστήριξης απ' όλο το σχολικό πλαίσιο αλλά και από άλλους ειδικούς, εκτός σχολικής μονάδας. Η εκπαίδευση και η ανατροφοδότηση στο έργο του αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας του.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Συνεργασία, συμβουλευτική, ενσυναίσθηση*

Εισαγωγή

Για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συνεργασία και η συμβολή του ίδιου του γονιού στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη. Ο τρόπος και η μεθοδολογία αυτής της συνεργασίας έχουν γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων, δεδομένου ότι δεν πρόκειται για κάτι απλό και ξεκάθαρο, καθώς αναφερόμαστε σε ανθρώπινες σχέσεις μέσα από διαφορετικούς ρόλους και διαφορετικές πραγματικότητες.

Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού προϋποθέτει τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται σε διαδικασίες που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του.

Τι συμβαίνει όμως κατά την αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών; Καθένας από αυτούς αντιπροσωπεύει μια διαφορετική στάση, διαφορετική συναισθηματική κατάσταση και διαφορετική προσέγγιση, γιατί καθένας κουβαλά ένα ξεχωριστό κομμάτι της ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε δεδομένη· είναι όμως εφικτή, αν υπάρξουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις.

Η συμβουλευτική- Γενικός ορισμός

Η συμβουλευτική είναι κλάδος των κοινωνικών επιστημών και ασκείται από καταρτισμένους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την προσέγγιση και το είδος του προβλήματος.

Σκοπός της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται να εξισορροπήσει συναισθηματικά τον εαυτό του σε καταστάσεις δύσκολες και αγχογόνες και ν' αποκαταστήσει την ψυχική του υγεία, η οποία έχει διαταραχτεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία το άτομο λαμβάνει βοήθεια μέσα από την συζήτηση, προκειμένου να ξεκαθαρίσει σκέψεις, συναισθήματα, να ξεπεράσει δυσκολίες, να αποκτήσει περισσότερη γνώση για τον εαυτό του.

Μια υπεύθυνη συμβουλευτική θα πρέπει να είναι προφυλαγμένη από κάποια μεθοδολογικά λάθη, όπως:

- τη βιασύνη για διεξαγωγή διαγνωστικών ή ερμηνευτικών προτάσεων
- την τάση για έλεγχο
- την ηθικολογική αντιμετώπιση
- την κριτική ή
- την αρνητική στάση απέναντι στα συναισθήματα του άλλου (Κοσμίδου, 1996)

Σύμφωνα με τον Rogers (2006), που θεωρείται από πολλούς ο πατέρας της συμβουλευτικής, τα χαρακτηριστικά που κάνουν μια συμβουλευτική σχέση επιτυχημένη είναι η ζεστασιά και η ανταπόκριση από την πλευρά του συμβούλου, η δημιουργία ενός κλίματος τέτοιου, μέσα στο οποίο να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου, χωρίς πίεση και εξαναγκασμό.

Μερικές βασικές δεξιότητες της συμβουλευτικής που αποτελούν μέρος όλων σχεδόν των προσεγγίσεων είναι η ικανότητα του συμβούλου να είναι καλός ακροατής και η ικανότητά του για κατανόηση και ενσυναίσθηση. Η κατανόηση και ανταπόκριση στα συναισθήματα του άλλου, το να μπαίνουμε δηλαδή στη θέση του, προϋποθέτουν βασικά την αποδοχή του ως ατόμου ξεχωριστού και άξιου σεβασμού. Παρότι οι παραπάνω δεξιότητες αποτελούν βασικές αρχές της συμβουλευτικής, αναφέρθηκαν εδώ διότι είναι σημαντικές για κάθε ανθρώπινη επικοινωνία.

Ορισμός πλαισίου

Προφανώς ο όρος «συμβουλευτική οικογένειας» που αναφέρεται στον τίτλο του άρθρου χρησιμοποιείται περισσότερο με την καθημερινή σημασία του «συμβουλεύω» παρά με την πιο εξειδικευμένη έννοια του όρου. Η ετυμολογία της λέξης είναι αυτή που μας παραπέμπει περισσότερο και στην αναπαράσταση της πρακτικής της εφαρμογής. Προέρχεται από την πρόθεση συν (μαζί) και το ουσιαστικό *βουλή* (σκέψη, απόφαση) ή το ρήμα *βουλεύομαι* (σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σύσκεψη με κάποιον άλλον, Μπαμπινιώτης, 2002). Με λίγα λόγια, δεν μιλάμε για εκπαιδευτικούς σε ρόλο θεραπευτή, αλλά περισσότερο σε έναν ρόλο συνεργασίας, υποστήριξης και φροντίδας της οικογένειας που είναι απαραίτητο να έχει κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία θα αναφερθούν παρακάτω, για να μπορέσει να λειτουργήσει. Γενικότερα, ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα έρχονται –περισσότερο ίσως από ποτέ– αντιμέτωποι με την ανάγκη να ανταποκριθούν στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και σε μεγάλες αλλαγές, πολιτισμικές, κοινωνικές, ψυχικές, που αγγίζουν τόσο τους ίδιους, όσο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η ικανότητα να αναπτύξουν μια σχέση φροντίδας τόσο για τον εαυτό τους τόσο και για τους άλλους φαίνεται να αποτελεί κομμάτι επιτυχίας του έργου τους.

Κατανοώντας τους γονείς που έχουν παιδιά με δυσκολία

Πριν από οποιαδήποτε διαδικασία συνεργασίας και ανταλλαγής με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει κατανοήσει τις αντιδράσεις και τις ανάγκες των γονέων που έχουν παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εννοούμε παιδιά με αυτισμό, νοητική αναπηρία, ψυχώσεις, Asperger, σύνδρομο Down, κινητικά προβλήματα, τύφλωση, κώφωση, αναπτυξιακές διαταραχές, κ.α.

Κατανοούμε ότι όταν ο γονιός βρίσκεται μπροστά σε ένα παιδί που δεν είναι σύμφωνο με την εικόνα αυτού που περίμενε, βρίσκεται σε δυσάρεστη θέση και έχει να διανύσει ένα μακρύ δρόμο πένθους αυτής της εικόνας, μέχρι να φτάσει στο πραγματικό παιδί. Η απόκτηση ενός παιδιού με κάποια διαφορά και δυσκολία προσβάλλει τον ναρκισσισμό των γονέων, οι οποίοι βιώνουν την δυσκολία ως μια αποτυχία σε επίπεδο ψυχικό, κοινωνικό και βιολογικό (Κοντοπούλου, 2001). Η αποδοχή αυτού του παιδιού από τους γονείς δεν είναι πάντα δυνατή.

Οι γονείς ποικίλουν στο κατά πώς βιώνουν αυτές τις καταστάσεις.

Υπάρχουν αρκετοί που μέσα από τη δυσκολία κινητοποιούνται, δραστηριοποιούνται, δίνουν πολλά πράγματα, συναισθηματικά, ηθικά, υλικά για το καλύτερο αυτών των παιδιών. Υπάρχουν όμως και αρκετοί που δείχνουν με την στάση τους ότι «παραιτούνται». Μπορεί να υπάρχει θυμός, απόγνωση ή να πιστεύουν ότι δεν έχουν την δύναμη για να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες καταστάσεις.

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, οι γονείς περνούν μια σειρά συναισθηματικών σταδίων, μέχρι να αποδεχτούν τη διάγνωση των δυσκολιών του παιδιού τους. Η σειρά αυτών των σταδίων δεν διαφέρει από αυτή που ακολουθεί την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου.

Ο Drotar και οι συνεργάτες του (1975) περιγράφουν πέντε στάδια γονικών αντιδράσεων, τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς παιδιών με κληρονομικές διαταραχές.

Φάση σοκ. Εκδηλώνεται με συναισθηματική αποδιοργάνωση, δυσπιστία και σύγχυση. Μπορεί να διαρκέσει από λίγα λεπτά έως μερικές μέρες. Η πρωταρχική ανάγκη είναι συμπόνια και υποστήριξη, γιατί στην ουσία περίμεναν ένα φυσιολογικό παιδί.

Φάση άρνησης. Οι γονείς δεν δέχονται τη διάγνωση ως αληθινή. Αντιδρούν με δυσπιστία ή και επιθετικότητα απέναντι στον ειδικό που τους ανακοινώνει το πρόβλημα. Συχνά αρνούνται τη διάγνωση και αναζητούν «δεύτερη γνώμη» με την ελπίδα της διάψευσής της. Απορίες, ψυχική αναστάτωση, και δυσκολίες αποδοχής του παιδιού σημαδεύουν αυτήν την περίοδο, η οποία μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες ή και μήνες, και με τη σκέψη των γονέων να βρίσκεται καθηλωμένη «γιατί σ' εμάς».

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο πατέρας εμφανίζει εντονότερες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταθλιπτική συμπεριφορά από ό,τι η μητέρα, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι οι πατέρες ασχολούνται λιγότερο αποτελεσματικά με το παιδί τους όταν το πρόβλημα του είναι φανερό και προκαλεί την προσοχή (Ναζίρη, 1994).

Φάση θλίψης και θυμού. Οι γονείς ζουν μια περίοδο αποδιοργάνωσης και βιώνουν έντονα συναισθήματα αγωνίας, ντροπής, ενοχής και φόβου, καθώς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την πραγματική κατάσταση του παιδιού τους. Εμφανίζεται η ανάγκη για ενημέρωση, εξηγήσεις, απαντήσεις καθώς και για αναζήτηση ελπίδας. Οι γονείς συνειδητοποιούν την αδυναμία τους να βοηθήσουν το παιδί τους να γίνει εντελώς καλά και προβάλλουν αυτήν την αδυναμία στο ιατρικό προσωπικό. Αναζητούν με πείσμα ενόχους και παραλείψεις, προκειμένου να μεταθέσουν σε άλλους τις ενοχές που αισθάνονται και γίνονται επιθετικοί και απαιτητικοί. Το μέλλον προβλέπεται ακόμα χειρότερο από το παρόν και ο αγώνας μοιάζει μάταιος. Η απελπισία και η αναζήτηση του ενόχου μπορεί να κλονίσει τη σχέση του ζευγαριού και να το οδηγήσει ως και το διαζύγιο. Φαίνεται, όμως, ότι όταν η σχέση είναι στέρεη, τα προβλήματα του παιδιού μπορεί να φέρουν ακόμα πιο κοντά τους γονείς (Tsibidaki, 2013).

Φάση προσαρμογής. Τα έντονα συναισθήματα αρχίζουν να υποχωρούν και οι γονείς επικεντρώνονται στη φροντίδα του παιδιού τους. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, το οποίο εξαρτάται από την προσωπικότητα του γονέα και την ποιότητα της στήριξης που θα λάβει, επέρχεται η συνθηκολόγηση με την πραγματικότητα, η λογική αποδοχή και η αναδιοργάνωση με στόχο την προσαρμογή της οικογένειας στη νέα κατάσταση.

Φάση της αναδιοργάνωσης. Οι γονείς αποδέχονται την κατάσταση του παιδιού τους και προσαρμόζονται σε αυτήν. Η φάση της αποδοχής της

διαφορετικότητας του παιδιού είναι πολύ ουσιαστική για την περαιτέρω εξέλιξή του.

Ένα άλλο μοντέλο επεξήγησης των αντιδράσεων των γονέων είναι το «μοντέλο της χρόνιας θλίψης» (Olshansky, 1962), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς των παιδιών με δυσκολίες δεν ξεπερνούν ποτέ τα συναισθήματα θλίψης. Η «χρόνια θλίψη» δεν είναι παθολογική και θεωρείται ότι συνοδεύει τη μακρόχρονη διαδικασία προσαρμογής των γονιών συνυπάρχοντας φυσιολογικά με την αποδοχή της αναπηρίας του παιδιού. Η έντασή της διαφέρει από περίοδο σε περίοδο και από το ένα μέλος της οικογένειας στο άλλο. Πρόκειται για μια θλίψη που υπάρχει, ανεξάρτητα από τις χαρές που προσφέρει κάθε ακριβοπληρωμένη πρόοδός του (Carpenter, 2001).

Η γνώση των παραπάνω μοντέλων, που είναι αρκετά και που έχουν προκύψει από αρκετές μελέτες, δεν αρκεί για να κατανοηθούν οι αντιδράσεις των γονέων και δεν θα πρέπει να αντικαθιστά την ενεργή ακρόαση του κάθε γονιού ξεχωριστά. Η απόκτηση ενός παιδιού με αναπηρία εγγράφεται στο ιστορικό και τα βιώματα του κάθε μοναδικού ανθρώπου και της κάθε μοναδικής οικογένειας.

Συμπεριφορές των γονέων απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να διαπιστώσει κανείς τέσσερις κατηγορίες συμπεριφοράς των γονέων απέναντι στο παιδί τους, που εμφανίζει δυσκολίες:

α) ανοιχτή απόρριψη,

β) γονείς με ανάμικτα συναισθήματα ενοχής, τύψης και αγάπης. Πολλές φορές απορρίπτουν ασυνείδητα τον εαυτό τους, το παιδί τους, και μερικές φορές αρνούνται οποιαδήποτε ειδική βοήθεια τούς προσφέρεται,

γ) υπερπροστατευτική συμπεριφορά, που παρατηρείται σε όλη την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού, από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση,

δ) ασταθής συμπεριφορά (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Ωστόσο, κάποιες οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο, φαίνεται να παρουσιάζουν

μεγάλη ανοχή στο άγχος της καθημερινότητας και διαχειρίζονται ικανοποιητικά την κατάσταση. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει:

- ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο (συγγενείς, φίλοι, επαφές με άλλες οικογένειες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα)
- ικανότητα να αναζητούν βοήθεια
- ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας
- καλή σχέση με τον σύντροφο
- απουσία προβλημάτων υγείας
- ικανοποιητική οικονομική κατάσταση
- μικρό ποσοστό ματαίωσης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες στήριξης (Dale, 1996 στο Tsibidaki & Tsamparli, 2007).

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι η λιγοστή ιατρική και συχνά αντιφατική πληροφόρηση, οι ατέλειωτες ώρες αναμονής σε ιατρεία, οι αδιάκοπες εξετάσεις, οι διαγνώσεις και επαναδιαγνώσεις θα προκαλούσαν ίσως στον καθέναν από εμάς αισθήματα τρόμου, αδυναμίας και ματαιότητας.

Η ηλικία του παιδιού είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των γονέων. Οι γονείς με βρέφη ή νήπια με αναπηρία έχουν λιγότερο άγχος από τους γονείς με παιδιά προσχολικής ή εφηβικής ηλικίας, διότι έχουν μικρότερες προσδοκίες από αυτά. Οι προσδοκίες αυτές μεγαλώνουν όσο οι απαιτήσεις για γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αυξάνονται, όπου διαφαίνονται οι δυσκολίες του παιδιού και προκαλούν άγχος στους γονείς. Στο ίδιο πλαίσιο, οι γονείς ανησυχούν ιδιαίτερα για την καθυστέρηση απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, για τη συμμετοχή του παιδιού σε δράσεις της κοινότητας, για την επικείμενη μακροχρόνια εξάρτηση του παιδιού από τους γονείς αλλά και για την αβέβαιη ανεξαρτησία του (Καρασαββίδης & κ.ά., 2011).

Συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Στο καθημερινό σχολικό πλαίσιο, η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών δεν είναι ούτε εύκολη ούτε δεδομένη. Από την πλευρά τους οι γονείς παραπονούνται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι, μηχανιστικοί, δεν τους ακούνε, είναι υπερβολικοί στις παρατηρήσεις τους, δεν είναι ικανοί να

βρουν λύσεις για θέματα που αφορούν στο παιδί τους και συμβαίνουν στον χώρο του σχολείου. Ιδιαίτερα, οι γονείς που έχουν παιδιά με δυσκολίες προσέρχονται τις περισσότερες φορές στο σχολείο περιμένοντας να σηκώσουν για άλλη μια φορά τον σταυρό τους χωρίς έναν αξιόπιστο συνομιλητή. Συχνά αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταθέσουν το πρόβλημα στους ίδιους ή τους θεωρούν μέρος του προβλήματος.

Από την μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν συχνά αποδυναμωμένοι στον ρόλο τους, καθώς δέχονται τα πυρά των μαθητών, των γονέων και άλλων εξωτερικών παραγόντων. Ισχυρίζονται ότι οι γονείς είναι προβληματικοί, επιθετικοί και απαιτητικοί και αμφισβητούν την επιστημονική τους επάρκεια (Κοντοπούλου, 2001). Μερικές φορές παραπονιούνται ότι οι γονείς δεν προσέρχονται στον χώρο του σχολείου να ενημερωθούν για τα παιδιά τους, δεν ενδιαφέρονται και επί της ουσίας δεν είναι διατεθειμένοι να κάνουν τίποτα. Συχνά, νιώθουν εξοντωμένοι από τις απαιτήσεις της εργασίας τους, καθώς και βαθιά απογοητευμένοι από τον τρόπο που ασκούν τον ρόλο τους.

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι μια αρνητική σχέση γονέων και εκπαιδευτικών, που μπορεί να καταλήξει στην άσκηση ελέγχου και πίεσης και από τις δύο πλευρές.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τη στάση του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, είναι σημαντική η στάση που θα υιοθετήσει ολόκληρη η σχολική κοινότητα απέναντι στην υποδοχή και φροντίδα παιδιών και γονιών με αναπηρία έτσι, ώστε να μη γίνεται υπόθεση ενός ή τριών εκπαιδευτικών που καταλήγουν στο να νιώθουν βάρος και μοναξιά στο δύσκολο αυτό έργο.

Στην καλύτερη περίπτωση, ένα καλό σχολείο αναγνωρίζει τη σημασία του σπιτιού, δεν προσδοκά να πάρει τη θέση των γονέων και αποδέχεται ότι ο δικός του ρόλος είναι διαφορετικός, αλλά εξίσου σημαντικός.

Όταν μιλάμε για περισσότερη επαφή και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, δεν εννοούμε ότι πρέπει να μοιράζονται τα πάντα. Τα ίδια τα παιδιά επωφελούνται αναγνωρίζοντας ακριβώς αυτή τη διαφορά, βρίσκοντας ίσως ανακούφιση στη λιγότερο έντονη συναισθηματικά ατμόσφαιρα του σχολείου ή ανακαλύπτοντας ένα νέο είδος σχέσης με ενήλικες οι οποίοι δεν είναι οι γονείς τους και με συνομήλικους, οι οποίοι δεν είναι τα αδέρφια τους (Σάλτζμπεργκερ κ.ά., 1996).

Ερευνητικά δεδομένα

Η εμπειρία μέχρι σήμερα της Ελλάδας δείχνει ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς. Επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Τσιμπιδάκη, 2011). Αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τον ρόλο και τη σημασία του μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου και γενικότερα των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζουν, επίσης, ότι η σχέση τους κυριαρχείται από πολλά στερεότυπα. Αναφέρονται και σε εμπόδια στην επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο, τα οποία αποδίδονται είτε στους γονείς είτε στους εκπαιδευτικούς. Στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα, οι οικογένειες παιδιών με αναπηρίες εμφανίζονται να μην συμμετέχουν ισότιμα ως προς τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Θεωρείται σημαντική η παρουσίαση κάποιων συμπερασμάτων –αρκετά αντιπροσωπευτικών– μιας μικρής εμβέλειας ποιοτικής έρευνας με θέμα: «διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας οικογενειών παιδιών με αναπηρία και σχολείου» που υλοποιήθηκε με συμμετοχή 20 γονέων μαθητών με αναπηρίες που κατοικούν στον Νομό Αττικής (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013).

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι γονείς δεν έχουν σχηματίσει έναν σαφή προσδιορισμό της συνεργασίας και δυσκολεύτηκαν να νοηματοδοτήσουν το περιεχόμενό της. Περιόρισαν εννοιολογικά τη συνεργασία σε ένα στενό πλαίσιο εκπαιδευτικών αναγκών των ανάπηρων παιδιών τους.
- Οι γονείς συναντώνται σχεδόν αποκλειστικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια δυαδική σχέση συνεργασίας, σχέση που μπορεί να υποδηλώνει μια απομόνωση από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.
- Ο σκοπός των συναντήσεων για τους περισσότερους γονείς ήταν η ενημέρωση για τη μαθησιακή πρόοδο και επίδοση του μαθητή με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, όπου εντοπίζονται περισσότερο οι αδυναμίες και όχι οι δυνατότητες του μαθητή.
- Οι γονείς της παρούσας έρευνας εμφανίστηκαν στην πλειοψηφία

τους να υιοθετούν κατά τη συνεργατική διαδικασία το ρόλο του παθητικού δέκτη-εκτελεστή οδηγιών. Οι γονείς δεν λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις, ούτε συμμετέχουν ως συμβουλευτική πηγή σε αυτές.

Μολονότι οι γονείς εντοπίζουν ως βασικό εμπόδιο στη συνεργασία τη στάση των εκπαιδευτικών, στις προτάσεις βελτίωσης των συνεργατικών πρακτικών προβάλλουν τη δομική αλλαγή του σχολείου και θεωρούν τις αρνητικές στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σύμπτωμα της δυσλειτουργίας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος

Ο εκπαιδευτικός είναι το αμεσότερο πρόσωπο προς την οικογένεια από το κοινωνικό περιβάλλον.

Τις περισσότερες φορές θα είναι αυτός που θα βιώσει το πρόβλημα σε διάρκεια και ένταση μετά τους γονείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι και αυτός που θα το εντοπίσει. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος καλείται να υποστηρίξει τους γονείς στον μακρύ δρόμο τους για την αποδοχή και αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού τους

Μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται με παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελεί και η υποστήριξη των γονιών. Η δυνατότητα να επιτευχθεί μια καλή συνεργασία μαζί τους θα πρέπει να απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δουν το έργο τους να επιτυγχάνει. Η εργασία αυτή, παρότι μπορεί να μην είναι εξειδικευμένη, απαιτεί την αποστασιοποίηση από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και την επεξεργασία όσων συμβαίνουν κατά τη διάρκειά της. Συνήθως, η ανάγκη της άμεσης δράσης στην καθημερινότητα και η ταχύτητα που χρειάζεται δεν παρέχουν αυτήν τη δυνατότητα.

Συνεργασία εκπαιδευτικών - γονιών. Βασικές αρχές

Η συνεργασία με τους γονείς είναι σημαντικό να βασίζεται σε μια:

– σχέση ισότητας, όπου ο καθένας συμβάλλει με τον δικό του τρόπο ώστε να επιτευχθεί συναίνεση ως προς τις μεθόδους αντιμετώπισης του παιδιού. Οι γονείς αποτελούν ανεκτίμητο μέλος του εκπαιδευ-

τικού συστήματος, καθώς έχουν εξίσου σημαντικές πληροφορίες να μοιραστούν για το παιδί (Cowan, Swearer & Sheridan, 2004). Είναι σημαντικό οι γονείς να μην αντιμετωπίζονται ως αδύναμοι ή ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι περισσότεροι έχουν ήδη αρκετές ενοχές και δεν χρειάζεται η ενίσχυσή τους.

– Συνεργασία μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν με τις γνώσεις τους και την ελεγχόμενη συναισθηματική τους εμπλοκή και από την άλλη πλευρά οι γονείς συμβάλλουν με τις εμπειρίες τους από την καθημερινή επαφή με το παιδί, τη διαπίστωση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων τόσο του ίδιου, όσο και της οικογενειακής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η προσέγγιση των γονιών βασίζεται στην αρχή της συνεργασίας μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Οι γονείς δεν αντιμετωπίζονται ως απλοί δέκτες πληροφοριών ούτε ως «ασθενείς», αλλά ως συνεργάτες οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς μέσα σ' ένα πλαίσιο αμοιβαίας εκτίμησης, σεβασμού και διαλόγου σε όλα τα στάδια αντιμετώπισης του παιδιού (Carpenter, 2001 στο Κοντοπούλου, 2004).

Οι συναντήσεις με τους γονείς

Βασικά σημεία:

– Η ενημέρωση θα πρέπει να γίνεται σταδιακά.
– Οι συναντήσεις χρειάζονται χώρο και χρόνο.
– Σημαντική είναι δημιουργία ενός καλού κλίματος.
– Απαραίτητη η αποτελεσματική ακρόαση (τεχνικές ενεργητικής ακρόασης) ώστε ο γονιός να νιώσει ότι ο συνομιλητής του τον άκουσε και τον κατάλαβε, χωρίς κριτική.
– Τα ερωτήματα να μην είναι απειλητικά για τον γονιό, να δείχνουν ένα γνήσιο ενδιαφέρον που έχει ως στόχο τη φροντίδα του παιδιού.
– Ενίσχυση της επάρκειας των γονέων και όχι της πλευράς στην οποία νιώθουν ευάλωτοι και αδύναμοι.

Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για πιθανές αντιδράσεις των γονιών, όπως θυμός, απροθυμία, άρνηση, που δεν έχουν να κάνουν με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά με τη διεργασία της

οικογένειας. Ο ίδιος έχει να δείξει κατανόηση και να μην τα πάρει ως προσωπική επίθεση, δίνοντας χρόνο και χώρο στους γονείς.

Σε αυτές τις συναντήσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί:

1. να πάρει πληροφορίες:
   – για τη συνολικότερη εικόνα του παιδιού και της οικογένειας,
   – για το πώς νιώθουν οι γονείς για τις δυσκολίες του παιδιού,
   – για το τι περιμένουν από τον εκπαιδευτικό,
2. να δώσει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του παιδιού, παραμένοντας επικεντρωμένος στα θετικά στοιχεία και όχι στις ελλείψεις που αυτό παρουσιάζει,
3. μπορεί να καθοδηγήσει τους γονείς και ως προς το πλαίσιο εξειδικευμένων υπηρεσιών που μπορούν να απευθυνθούν,
4. να κάνει προτάσεις στους γονείς άλλοτε οριοθετώντας τους απέναντι στη συμπεριφορά τους στο παιδί και άλλοτε εμπλέκοντάς τους ενεργά. Σε κάθε περίπτωση, οι προτάσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να γίνονται με έναν τρόπο ευέλικτο που θα λαμβάνει υπόψη και τις επιθυμίες και δυνατότητες των γονιών.
5. να διασαφηνίσει τον ρόλο του έτσι, ώστε να μην δημιουργούνται ανεκπλήρωτες προσδοκίες.

Έχοντας σταδιακά δομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης, μπορεί να αξιοποιήσει αυτές τις συναντήσεις σαν ένα χώρο και χρόνο σκέψης που και οι δύο πλευρές έχουν ανάγκη, έτσι ώστε η οποιαδήποτε δράση να έρχεται φυσικά, μέσα από αυτή τη διεργασία, που μπορεί να εμπεριέχει τις δυνατότητες, τα όρια, τις επιθυμίες και των δύο, εκπαιδευτικών-γονιών.

Στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής των παραπάνω, θα ήταν καλό να ξεκινάει η σχολική χρονιά με μια υποδοχή των γονέων από μέρους του σχολείου –ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων– με στόχο μία πρώτη γνωριμία και μία αναφορά στο πλαίσιο συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων (Ρουγκάλα & Αγγελοπούλου, 2015). Είναι καλό να οριστεί ο εκπαιδευτικός που θα έχει την ευθύνη για την επικοινωνία με την οικογένεια. Μπορούν να εφαρμόζονται διάφοροι μέθοδοι επαφής με το σπίτι, όπως είναι το «τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς», η τηλεφωνική επαφή, οι ατομικές συναντήσεις με πρωτοβουλία και των δύο πλευρών, για τα οποία θα είναι ενήμεροι οι γονείς και τα παιδιά από την αρχή έτσι, ώστε να μην αιφνι-

διάζονται. Για λόγους δομής, τα παραπάνω είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο και πιο δύσκολο στο Γυμνάσιο ή Λύκειο, όπου εμπλέκονται πολλά πρόσωπα και είναι απαραίτητη η μεταξύ τους συνεννόηση.

Βασικές πηγές των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς παιδιών με αναπηρία

Ο εκπαιδευτικός στις συναντήσεις αυτές βρίσκεται μπροστά σε δύο γονείς: τους γονείς που έχει μπροστά του και τους γονείς εκείνους που του θυμίζουν τα δικά του βιώματα, τις δικές του αναμνήσεις, τα δικά του απωθημένα με αποτέλεσμα να του προκαλούνται διάφορα συναισθήματα, που περιλαμβάνουν όλο το φάσμα των ανθρώπινων συναισθημάτων. Ένα ακραίο παράδειγμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού που θεωρεί τους γονείς του παιδιού υπεύθυνους για τις δυσκολίες που συναντά. Στην περίπτωση αυτή έχει την τάση να αναζητά τις αιτίες για τις δυσκολίες του μαθητή στο σπίτι του και να υποθέτει ότι οι γονείς του πιθανόν να σφάλλουν. Υπάρχει περίπτωση ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τους γονείς, οι οποίοι να είναι όντως δύσκολοι άνθρωποι. Από τη στιγμή που τάσσεται με το μέρος του μαθητή εναντίον των γονέων, υπάρχει κίνδυνος μεγαλύτερης επιδείνωσης στις οικογενειακές σχέσεις

Ένα άλλο παράδειγμα είναι όταν ο εκπαιδευτικός στο πρόσωπο των γονέων των μαθητών βλέπει τους δικούς του γονείς, που έρχονται να ελέγξουν αν κάνει καλά τη δουλειά του και φοβάται ότι θα τον βρουν ανεπαρκή και θα του αποδώσουν ευθύνες (Σάλτζμπεργκερ κ.ά., 1996).

Η προσωπική διαχείριση των δικών του αδυναμιών καθορίζει κατά πολύ και τη στάση που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός απέναντι τόσο στα παιδιά, όσο και στους γονείς. Ένας άνθρωπος που έχει αναγνωρίσει τις δικές του αδύναμες πλευρές και προσπαθεί να τις διαχειριστεί με όλα τα συναισθήματα που αυτές εμπεριέχουν, είναι σίγουρα πιο βοηθητικός από κάποιον που για οποιοδήποτε λόγο δεν θέλει να έρθει σε επαφή με αυτές. Όλοι μας έχουμε μικρές ή μεγαλύτερες «αναπηρίες». Το θέμα είναι πως, αν μπορούμε να δημιουργήσουμε μια σχέση φροντίδας και κατανόησης για τον εαυτό μας, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να μπορούμε να δημιουρ-

γήσουμε μια παρόμοια σχέση και με κάποιον άλλον. Διαφορετικά, μπορεί να αισθανόμαστε παγωμένοι από φόβο μήπως κυριευτούμε από τα συναισθήματα του άλλου.

Δυσκολίες στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών

Όπως επισημαίνει ο Jannsen (2005 στο Caldin, 2010), «Η είσοδος στη ζωή του άλλου, στο σπίτι στην καθημερινότητα των οικογενειακών σχέσεων είναι συχνά και είσοδος σε μια εμπειρία ψυχικής κόπωσης και πόνου, η οποία απαιτεί μεγάλη δεξιότητα χειρισμού των κινήσεων, του λόγου και της σιωπής».

Η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών δεν είναι πάντα εύκολη. Συνήθη εμπόδια είναι:

Τα συναισθήματα ανταγωνισμού. Ο τρόπος και ο χρόνος που εκπαιδευτικοί ασχολούνται με το παιδί ενδέχεται να δημιουργήσουν ανταγωνιστικά συναισθήματα μεταξύ γονιών και εκπαιδευτικών. Αυτό είναι ένα θέμα που έχει ως αποτέλεσμα την απροθυμία των γονέων να έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Το συναίσθημα ανταγωνισμού τους κάνει να νιώθουν ανεπαρκείς και ένοχοι. Φυσικά μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, υπάρχουν δάσκαλοι που φοβούνται να συναντούν τους γονείς διότι φαντάζονται ότι θα τους βρουν ανίκανους για να τους εμπιστεύονται τα παιδιά τους.

Η κατάλληλη συναισθηματική απόσταση που είναι σημαντικό να διατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διατηρηθεί η σχέση.

Η αγάπη και το μίσος, η τρυφερότητα και η επιθετικότητα μπορούν κάλλιστα ν' αναπτυχθούν, να αποκλεισθούν ή να συνυπάρξουν, με μια δύναμη που συχνά δεν υποψιαζόμαστε. Μερικές φορές ο εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει ότι κατακλύζεται από ανεξήγητα συναισθήματα θλίψης, θυμού, ανημποριάς, απελπισίας τα οποία δεν μπορεί να αποδώσει σε μια πραγματική αιτία ή γεγονός. Μέσα από την επεξεργασία, σιγά-σιγά, τα συναισθήματα αυτά συνδέονται με δικά του προσωπικά βιώματα και εμπειρίες που έρχονται στην επιφάνεια ή συνδέονται με την δυναμική της οικογένειας της οποίας έγινε μέρος, και έτσι αισθάνθηκε όπως ακριβώς και εκείνη.

Είναι απαραίτητο να διαθέτουν ικανότητα ενσυναίσθησης και αποδοχής των άλλων, χωρίς όμως να ταυτίζονται πλήρως μαζί τους, κάτι που δεν βοηθά να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, παρότι πολλές φορές θα συμβεί (Κοντοπούλου, 2001).

Ένα από τα δυσκολότερα κομμάτια του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου είναι να αντέξει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα που προκύπτουν από την επαφή τόσο με τα παιδιά όσο και με τους γονείς.

Εκείνο που κάνει μια οδυνηρή εμπειρία υποφερτή είναι το ενδιαφέρον και η ικανότητα να συλλογιστούμε τα συναισθήματα που αφύπνισε μέσα μας. Μπορεί να χρειαζόμαστε χώρο και χρόνο για αυτό. Οι σκέψεις αυτές γύρω από τα συναισθήματα μάς επιτρέπουν αφενός να έχουμε την εμπειρία και αφετέρου να κατανοούμε το νόημά της, πράγμα που έχει συνήθως ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων (Σάλτζμπεργκερ κ.ά., 1996).

Η ύπαρξη κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης έτσι, ώστε να αντιμετωπίζονται πολύπλοκες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν.

Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει προσδοκίες και πιέσεις για ένα έργο που δεν είναι επαρκώς εφοδιασμένος τις περισσότερες φορές. Είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου και για τους εκπαιδευτικούς. Μπροστά σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, αν εμπλακεί ενεργά, και όχι διαδικαστικά θα έρθει αντιμέτωπος με πολλά συναισθήματα και θέματα που τον αγγίζουν προσωπικά. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται εκπαίδευση και στήριξη από άλλες υπηρεσίες, από άλλους επαγγελματίες προκειμένου να ασκήσει τον ρόλο του αποτελεσματικά και να μην αισθανθεί αβοήθητος σε ένα έργο αρκετά δύσκολο αλλά πολύ ενδιαφέρον.

Συμπέρασμα

Είναι γεγονός ότι τα οφέλη από τη συνεργασία εκπαιδευτικών γονέων είναι πολλά. Όχι μόνο ενισχύεται η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων εμπλουτίζεται και ενδυναμώνεται. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της οικογένειας, τις πρακτικές που

εφαρμόζει, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και με αυτήν την γνώση μπορούν να ασκήσουν καλύτερα τον ρόλο τους, κατανοώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Οι γονείς από την πλευρά τους κατανοούν καλύτερα τον ρόλο του σχολείου και εμπλέκονται ενεργά και όχι διαδικαστικά στις εκπαιδευτικές πρακτικές, ενισχύοντας την επικοινωνία και τη σχέση με τα παιδιά τους.

Θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι δεν έχουμε τις ιδανικές συνθήκες, ιδιαίτερα σήμερα, αλλά το πιο πιθανό είναι να μην υπάρξουν ποτέ. Ωστόσο, είναι σημαντικό –για μας τους ίδιους πρώτα από όλα– να επαναπροσδιορίσουμε τον ρόλο μας και να βρούμε ένα προσωπικό νόημα μέσα σε αυτόν. Να αντιληφθούμε ότι τα πράγματα είναι σύμπλοκα και ότι καλούμαστε να αντέξουμε την ασάφεια και την αβεβαιότητα τόσο του ρόλου μας όσο και της πραγματικότητας που υπάρχει γύρω μας. Παρά τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν, είναι σημαντικό να αναλογιστούμε τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονιών, καθώς και το κόστος της απουσίας μιας τέτοιας συνεργασίας.

Βιβλιογραφία

Αναστασόπουλος, Δ. (1994), «Η ψυχαναλυτική προσέγγιση στη θεραπεία της οικογένειας», στο Γ. Τσιάντης (επιμ.), *Βασική παιδοψυχιατρική,* Τόμος 1, Αθήνα, Καστανιώτης.

Caldin, R. (2010) «Συνοδεία και Υποστήριξη Γονέων Παιδιών με Πολυαναπηρίες: Ένα πρότυπο Σχέδιο Δράσης», στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες Παιδιών με Ιδιαίτερες Δυσκολίες και Σχολική Ένταξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα/

Carpenter, B. (2001) «Πρώιμη Παρέμβαση και Καθορισμός Παιδιών σε Επικινδυνότητα: Εργαζόμενοι ως Ομάδα και μέσα από την Οικογένεια», στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές,* Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Cowan, R. J., Swearer, S. M. & Sheridan, S.M. (2004) Home-School Collaboration. In *Encyclopedia of Applied* Psycologie, Charles D. Spielberger, (ed.) 2, 201-208. Oxford : Elsevier/Academic Press

Drotar, D., Baskiewics, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics,* 56, 710-717.

Καρασαββίδης, Σ., Γεωργιάδου, Χ., Κουτσούκη, Ν. (2011), Το Άγχος της φροντίδας Παιδιών με Νοητική Αναπηρία από την Οικογένεια σε διαφορετικούς πολιτισμούς, διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http:// journal-ene.gr/wp-content/uploads/**2011**/07/TOMOS4_TEFXOS2-dragged9.pdf

Κοντοπούλου, Μ. (2001), «Συμβουλευτική Γονέων στα Πλαίσια της Πρώιμης Παρέμβασης : Η Συμβολή των Εκπαιδευτικών» στο Μ. Τσουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές,* Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Κοντοπούλου, Μ. (2004) «Σχέσεις Επαγγελματιών με Γονείς Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες», στο Μ. Ζαφειροπούλου, Γ. Κλεφταράς Γ. (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κοσμίδου-Hardy, Χ. και Γαλανουδάκη-Ράπτη, Αθ., (1996) *Συμβουλευτική: θεωρία και Πρακτική*, Αθήνα, Ασημάκης.

Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2009), *Συμβουλευτική ψυχολογία* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοίζου Μ. (2011), Η Συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα, *Hellenicjournalofpsychology,* vol. 8, 266-288. Ανακτήθηκε στις 27/7/2015 από http://www.pseve.org./journal/UPLOAD/Malikiosi-Loizou8c.pdf.

Μπιζαράκης, Π. (1982), Για μια προσπάθεια προσέγγισης και κατανόησης των γονιών που έχουν παιδιά με δυσκολίες και προβλήματα στην ανάπτυξη και η αντιμετώπισή τους. Ανακτήθηκε στις 15/3/2016 από http://www.specialeducation.gr/frontend/articles.php?cid=81.

Μοκό, Ζ. (1997), *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, Αθήνα Καστανιώτης

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Β΄ έκδοση). Κέντρο Λεξικολογίας, Ε.Π.Ε

Ναζίρη, Δ. (1994) «Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες» Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νησιώτου-Μαντέλου, Ι. (2009), «Γέννηση παιδιού με αναπηρία: Πρόσθετες δυσκολίες σε μια κρίσιμη για τους γονείς περίοδο» στο Γ. Κλεφταράς, Μ. Καϊλα, (Επιμ.*), Από την ψυχοπαθολογία στο Νόημα της Ζωής*, Αθήνα, Πεδίο.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε.,(2015), «Διερευνώντας ζητήματα συνεργασίας οικογενειών παιδιών με αναπηρία και σχολείου» στο Π. Κυπριανός, J.P. Pourtois, (Επιμ.) *Οικογένεια Σχολείο Τοπικές κοινωνίες*, Πάτρα, Opportuna.

Olshansky, S. (1962), Chronic sorrow: a response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 43, 190-193.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογέωργα, Σ. (1995), *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*, Αθήνα, Ιδιωτ. Εκδ.

Rogers, C. (2006), *Το γίγνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα, Ερευνητές.

Ρουγκάλα. Κ., Αγγελοπούλου Ε. (2015), «Σχολείο- Οικογένεια: Μια σχέση που χρειάζεται το «Μαζί», στο Π. Κυπριανός, J.P. Pourtois, (Επιμ.), *Οικογένεια Σχολείο Τοπικές κοινωνίες*, Πάτρα Opportuna.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ Ι., Χένρι Τ, Όσμπορν Ε. (1996), *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας,* Αθήνα, Καστανιώτης.

Tsibidaki, A., Tsamparli, A. (2007), Support Networks for the Greek Family with Preschool or School-age Disabled Children, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (2), 283-306. Ανακτήθηκε στις 10/6/2015 από: http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/12/english/Art_12_178.pdf.

Τσιμπιδάκη, Α. (2008) Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο. Ανακτήθηκε στις 10/6/2015 από: http://filologoi.pblogs.gr/2011/04/a-tsimpidakh-oikogeneia-me-paidi-me-eidikes-ekpaideftikes-anagke.html.

Tsibidaki, A., (2013), Marital Relationship in Greek Families Raising a Child With Severe Disability, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11 (1), 29, 25-50. Ανακτήθηκε στις 10/6/2015 από: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/29/english/Art_29_776.pdf.

ΣΥΝΤΟΜΑ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

Η συγγραφέας **Μαρία Γελαστοπούλου** είναι ειδική παιδαγωγός, υποψήφια διδάκτορας στο ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ. Έχει διδάξει επί σειρά ετών στο γενικό σχολείο και σε τμήματα ένταξης στην προσχολική εκπαίδευση. Έχει διδάξει στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του University of London (UOL) στην Αθήνα. Συμμετείχε στο προπτυχιακό πρόγραμμα του Τ.Ε.Α.Π.Η-Ε.Κ.Π.Α. ως επόπτρια των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών. Από το 2010 εργάστηκε στο τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και μέχρι σήμερα στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Είναι Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής με αρμοδιότητες που αφορούν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες, στην ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο, στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και στη γνωμοδότηση ζητημάτων σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Εργάστηκε ως εκπαιδεύτρια ενηλίκων με βαριές αναπηρίες. Συμμετείχε με εισηγήσεις σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια αναφορικά με την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και δημοσίευσε σχετικά άρθρα ατομικά, αλλά και σε συλλογικούς τόμους. Το ερευνητικό της έργο αφορά στην ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, στην εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών.

Η συγγραφέας **Όλγα Ημέλλου** είναι διδάκτορας του ΕΚΠΑ στην Ειδική Εκπαίδευση, με σπουδές Παιδαγωγικής και Εργοθεραπείας. Υπηρέτησε στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση και από το 2007 υπηρετεί ως σχολική σύμβουλος δημοτικής εκπαίδευσης. Έχει διδάξει στο ΜΔΔΕ/ΠΤΔΕ και στα ΠΕΚ μαθήματα Ειδικής Εκπαίδευσης και έχει παρουσιάσει εργασίες σε διεθνή επιστημονικά συνέδρια. Έχει δημοσιεύσει σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και σε πρακτικά συνεδρίων. Είναι συγγραφέας του βιβλίου *Ήπιες δυσκολίες μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο* των εκδόσεων Ατραπός και επιστημονικών εργασιών σε συλλογικές εκδόσεις. Δραστηριοποιείται στην υλοποίηση πρακτικών ένταξης/ισότιμης συνεκπαίδευσης προς πραγμάτωση του 'σχολείου για όλους τους μαθητές' με όρους Καθολικού Σχεδιασμού για Μάθηση.

Η συγγραφέας **Αναστασία Βλάχου** είναι Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Εκπαιδευτικής Ένταξης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Είναι Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή» και Αναπληρώτρια Εθνική Εκπρόσωπος στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο «European Agency of Special Needs and Inclusive Education». Έχει Βασικό Πτυχίο από τη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων με Κατεύθυνση Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακές Σπουδές Ειδίκευσης στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία & Συμβουλευτική στο McGill University, Μόντρεαλ, Καναδά και Διδακτορικό στην Εκπαιδευτική Ένταξη στο Sheffield University της Αγγλίας. Έχει διδάξει σε πλήθος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τόσο στον Καναδά και την Αμερική όσο και στην Αγγλία και την Ελλάδα, έχει συμμετάσχει σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα, Προγράμματα Μετεκπαίδευσης, Επιμορφώσεις, Σεμινάρια κ.ά. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα που αφορούν την παιδαγωγική της ένταξης, τις πρακτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μαθητών με Ε.Ε.Α./Α, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με Ε.Ε.Α./Α, καθώς επίσης και σε ζητήματα αναπηρίας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο συγγραφέας **Αδριανός Γ. Μουταβελής** είναι δάσκαλος στην Ειδική Εκπαίδευση. Μέχρι σήμερα έχει θητεύσει σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και σε Τμήματα Ένταξης, ΣΜΕΑΕ και ως Σχολικός Σύμβουλος στην 9η Περιφέρεια ΕΑΕ με έδρα τον Πειραιά. Τον παρόντα χρόνο, υπηρετεί ως Σχολικός Σύμβουλος στην 4η Περιφέρεια ΕΑΕ Αττικής. Οι σπουδές του άπτονται της Ειδικής Παιδαγωγικής ξεκινώντας από το αντίστοιχο τμήμα του Μ.Δ.Δ.Ε. και συνεχίζοντας με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή στο Π.Τ.Δ.Ε., Μεταπτυχιακό στη Σχολική Ψυχολογία στο Φ.Π.Ψ., Διδακτορικό στην Ειδική Παιδαγωγική & Ψυχολογία στο Π.Τ.Δ.Ε. Συνάμα, έχει συμμετάσχει σε προγράμματα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και έχει διδάξει σε Διδασκαλεία και Πανεπιστήμια της χώρας (Πάτρας, Αιγαίου, Αθήνας). Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στην παιδαγωγική και ψυχολογία παιδιών και εφήβων, καθώς σε θέματα έρευνας σχετικά με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Η συγγραφέας **Θεοδώρα Αστέρη**, Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Δ΄ Αθήνας, εργάζεται στην δημόσια εκπαίδευση από το 1988. Σε ατομικές και συλλογικές εργασίες έχει εκπονήσει εκπαιδευτικά προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης, λογισμικό και υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κανονιστικά πλαίσια λειτουργίας των διεπιστημονικών ομάδων (ΚΔΑΥ- ΕΔΕΑΥ), Οδηγούς για τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, έρευνα και πρωτόκολλα διαγνωστικής αξιολόγησης. Η έρευνά της εστιάζει στη Συστημική Παιδαγωγική και στη σημασία του Νοήματος. Δίδαξε για 15 εξάμηνα στο Μαράσλειο Δι-

δασκαλείο τον Εντοπισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και τον Διδακτικό Σχεδιασμό με Εξατομικευμένα Προγράμματα Παρέμβασης που εντάσσονται αδιάρρηκτα στο Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα της τάξης προς όφελος όλων των μαθητών.

Ο συγγραφέας **Πέτρος Γαλάνης** του Φωτίου, ειδικός παιδαγωγός, εκπόνησε στο ΕΚΠΑ τη διδακτορική του διατριβή στον τομέα της αυτοδιαχείρισης και σχολικής ένταξης παιδιών με ΔΑΦ, η οποία βραβεύτηκε από την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Για δώδεκα έτη εργάστηκε ως δάσκαλος ειδικής αγωγής σε Ειδικά δημοτικά σχολεία. Από το 2010 έως σήμερα εργάζεται στο ΚΕΔΔΥ της Δ΄ Αθήνας. Είναι επιστημονικός συνεργάτης του ΕΚΠΑ και διδάσκει στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος ΦΠΨ με κατεύθυνση την Ειδική Αγωγή. Έχει συνεπή παρουσία σε διεθνή συνέδρια με εισηγήσεις και έχει δημοσιεύσει τις μελέτες του σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Η συγγραφέας **Αικατερίνη Ηλιακοπούλου** είναι εκπαιδευτικός ΕΑΕ και υπηρετεί στο Τμήμα Ένταξης του 41ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, όπου είναι Υποδιευθύντρια. Έκανε Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή στο ΜΔΔΕ (2002-2004) και έκτοτε υπηρετεί σε Τμήματα Ένταξης σε δημόσια σχολεία. Υπήρξε συνεργάτης της Ένωσης γονέων και φίλων ατόμων με σύνδρομο Down «ΗΛΙΑΧΤΙΔΑ», επιμορφώτρια σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης στο ΜΔΔΕ, εισηγήτρια σε ημερίδα για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συμμετείχε στην Ημερίδα Προβληματισμού (Γ): Πρώιμη Παρέμβαση, Ανάδειξη Πρότυπων Προσεγγίσεων (ΥΠΠΕΘ, 2016) και ήταν μέλος της Ομάδας Συζήτησης για τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Ο συγγραφέας **Χρήστος Σκαλούμπακας** εργάζεται ως Ειδικός Παιδαγωγός με ειδίκευση σε θέματα ψυχικής υγείας στη Μονάδα Διαταραχών Προσοχής, Υπερκινητικότητας και Μάθησης του Β΄ Παιδοψυχιατρικού Τμήματος του Νοσοκομείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού». Τελείωσε τις πτυχιακές και μεταπτυχιακές του σπουδές στην Ειδική Αγωγή στις ΗΠΑ. Έχει αναπτύξει λογισμικό για τον εντοπισμό των δυσκολιών στην μάθηση (ΛΑΜΔΑ) και για την εξάσκηση των Επιτελικών Λειτουργιών (ΕΠΙΤΕΛΩ) σε παιδιά με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής. Ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση και συνολική ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Μαθησιακές Δυσκολίες, ΔΕΠΥ και Αυτισμό) και των οικογενειών τους.

Ο συγγραφέας **Γιάννης Μπουσδούνης** είναι δάσκαλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τα τελευταία έξι χρόνια υπηρετεί ως Διευθυντής στο 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχο-

λείο ΕΛΕΠΑΠ, για μαθητές με κινητική αναπηρία. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις «Επιστήμες Αγωγής – Εκπαιδευτική Τεχνολογία» και πτυχίου διετούς μετεκπαιδεύσεως στην Ειδική Αγωγή. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 30 χρόνια, τα 19 από αυτά σε δομές της Ειδικής Εκπ/σης. Επίσης, είναι Επιμορφωτής Β΄ Επιπέδου στο έργο «Επιμόρφωση Εκπ/κών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία». Έχει περισσότερες από χίλιες ώρες συνολικής επιμορφωτικής δράσης σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης ή/και νέων τεχνολογιών.

Η συγγραφέας **Σοφία Γεωργακάκου** είναι λογοπεδικός στο Δ΄ ΚΕΔΔΥ Αθηνών από το 2006. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο (M.ed.) στις Διαταραχές Λόγου και Ομιλίας της Παιδικής Ηλικίας με εξειδίκευση στις Διαταραχές Επικοινωνίας των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού. Διετέλεσε επιστημονική συνεργάτης στο Ιατρείο Αυτισμού της Πανεπιστημιακής Κλινικής του Νοσοκομειου Παίδων Αγία Σοφία την περίοδο 2000-04 καθώς και λογοπεδικός στο Κέντρο Κοινωνικής Παρέμβασης του Δήμου Κορυδαλλού την περίοδο 2000-06. Υπήρξε επίσης συνεργάτης του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου το 2003. Έχει εμπειρία στη διαχείριση περιστατικών από το 1997 και παράλληλα πλήθος συμμετοχών ως εισηγήτρια σε επιμορφώσεις, σεμινάρια και ημερίδες σε μεταπτυχιακά τμήματα φοιτητών και σε ομάδες γονέων.

Ο συγγραφέας **Κώστας Γκυρτής** είναι μαθηματικός με διδακτορικό στην Πληροφορική. Διδάσκει μαθήματα Πληροφορικής στο 7ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Αθηνών και είναι Υπεύθυνος του Τομέα Πληροφορικής στο 1ο ΕΚ Αθηνών. Από το 2002 δραστηριοποιείται και στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αποσπασμένος στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του πρώην ΠΙ για δέκα έτη. Έχει ασχοληθεί με την αξιολόγηση λογισμικών για ΑμεΑ, έχει κάνει εισηγήσεις σε ημερίδες και συνέδρια για Ειδική Αγωγή. Μέλος ομάδων για προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων για αμβλύωπες μαθητές και συντάκτης σχετικών προδιαγραφών. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Έχει παρουσιάσει εργασίες σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Έχει συμμετοχή σε συγγραφικές ομάδες βιβλίων Πληροφορικής Γυμνασίου και Λυκείου.

Ο συγγραφέας **Στέφανος Γ. Κούτρας** είναι Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΥΠΠΕΘ. Εισηγητής πολλών επιστημονικών συνεδρίων και επιμορφωτής σε προγράμματα Ειδικής Αγωγής των Πανεπιστημίων Αθηνών και Ιωαννίνων. Επιστημονικός Συνεργάτης

του Εργαστηρίου Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κατασκεύασε και στάθμισε το Ανιχνευτικό Κριτήριο Οπτικής Αντίληψης. Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής πολλών εκπαιδευτικών συνεδρίων καθώς και επιμελητής συλλογικών τόμων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στην πρώιμη ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η συγγραφέας **Σοφία Παπακωνσταντίνου** σπούδασε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο τμήμα φιλοσοφίας παιδαγωγικής και ψυχολογίας με κατεύθυνση ψυχολογία, στο πανεπιστήμιο Charles de Gaulle Lille III κλινική ψυχολογία και στο Πανεπιστήμιο Paris V όπου εξειδικεύτηκε στην κλινική-παθολογία και ψυχανάλυση. Εργάζεται ως Επιστημονική Υπεύθυνη-Ψυχολόγος στο Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Δήμου Αλίμου, σε συνεργασία με τον (Ο.ΚΑ.ΝΑ). Μεταξύ των δραστηριοτήτων της είναι η διοργάνωση βιωματικών ομάδων εκπαιδευτικών, γονέων και εφήβων και η ατομική συμβουλευτική γονέων και παιδιών. Στο παρελθόν έχει εργαστεί σε ιδιωτικά Κέντρα ψυχικής υγείας και ειδικής αγωγής ως κλινική ψυχολόγος και ψυχοδυναμική ψυχοθεραπεύτρια παρέχοντας υπηρεσίες συμβουλευτικής γονέων και ατομικές θεραπείες παιδιών και εφήβων.

Πράξη: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Άξονες Προτεραιότητας, 6, 8, 9. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», **MIS 5000939**

ISBN: 978-618-80089-4-6

ΙΕΠ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη