Παραδοτέο Π3.1:
Επιμορφωτικό /υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης».

«Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικόw ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020».

Αναστασία Βλάχου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής- Εκπαιδευτικής Ένταξης, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ενότητα 1. Ενταξιακή Εκπαίδευση

Η παρούσα ενότητα ξεκινάει με τρεις παραδοχές που συστήνουν τα βασικά σημεία αναφοράς σχετικά με την εκπαίδευση. Η πρώτη παραδοχή είναι ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε μαθητευόμενοι. Η δεύτερη παραδοχή είναι ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι 'επίμαχα' και περίπλοκα και ως εκ τούτου δεν επιδέχονται εύκολες λύσεις (τρίτη παραδοχή).

Όταν ο φακός της ανάλυσης εστιάζεται στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, οι παραπάνω παραδοχές συμπληρώνονται με επιπλέον ζητήματα τα οποία αποτελούν *–λόγω της συχνότητας και της έντασης τους* – κεντρικές διαπιστώσεις. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι:

α. πολλά παιδιά με αναπηρία -ανεξάρτητα από το είδος της- έχουν αποκλειστεί και εξακολουθούν να αποκλείονται από τη γενική εκπαίδευση,

β. αρκετά παιδιά με αναπηρία που έχουν πρόσβαση στα δημόσια σχολεία -γενικά ή/και ειδικά- λαμβάνουν χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση ή/και ακατάλληλη εκπαίδευση,

γ. στις περιπτώσεις, μάλιστα, που τα παιδιά με αναπηρία φοιτούν σε γενικά δημόσια σχολεία -ανεξάρτητα από το βαθμό της ένταξης που επικρατεί- θα πρέπει να αποδεικνύουν ότι μπορούν να ωφεληθούν από την γενική εκπαίδευση, πριν ακόμη εκπαιδευτούν σε αυτήν.

Από μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με τα κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού πλαισίου φαίνεται ότι τα παιδιά με αναπηρία διαχωρίζονται μερικώς ή ολοσχερώς με το πρόσχημα ότι θα πρέπει να προστατευτούν από τη σκληρή πραγματικότητα της γενικής εκπαίδευσης: δηλαδή, από τις αρνητικές/εχθρικές στάσεις εκπαιδευτικών και συμμαθητών, από την λεκτική ή σωματική θυματοποίηση, από την έλλειψη πόρων, από τα περιορισμένα και περιοριστικά αναλυτικά προγράμματα και από έναν εν γένει αναπηρικό αρχιτεκτονικό σχεδιασμό. Οι αποφάσεις σε σχέση με την εκπαίδευση και την κατάταξη/κατηγοριοποίηση των παιδιών με αναπηρία είχαν ως αποτέλεσμα έναν περιθωριοποιημένο πληθυσμό που έχει υποστεί εγκλεισμό σε ιδρύματα,

διαχωρισμό, ελλιπή εκπαίδευση, κοινωνική απόρριψη, φυσικό αποκλεισμό και, σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία της Eurostat, μακροχρόνια επίπεδα ανεργίας και φτώχειας. Με λίγα λόγια φαίνεται πως ο αποκλεισμός βρίσκεται παντού και υπάρχει για πολύ, πολύ καιρό.

Ως απάντηση στο θέμα του αποκλεισμού θέτουμε το ζήτημα της ένταξης. Η ανάλυση της ένταξης όμως είναι πολύ πιο δύσκολη γιατί η ένταξη φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της αλλαγής. Η αλλαγή δεν αφορά στην αφομοίωση ή στην μονομερή ομαλοποίηση του παιδιού αλλά στο μετασχηματισμό των παραγόντων που εμποδίζουν την αλλαγή. Υπάρχουν δυο τέτοιοι παράγοντες: 1. ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε την ένταξη, και 2. ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε την αναπηρία. Όσον αφορά στο σχολείο, η ένταξη προϋποθέτει την αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού αφού γνωρίζουμε ότι το περιβάλλον είναι εκείνο το οποίο μετατρέπει και διαφοροποιεί την πορεία της αναπηρίας και την οδηγεί σε μία 'ελλιπή/ελλειμματική' ανάπτυξη. Δεν είναι τυχαίο ότι η ένταξη των γυναικών στην εκπαίδευση προϋπέθεσε τη μείωση πρακτικών σεξισμού, η ένταξη των μεταναστών προϋπέθεσε/προϋποθέτει τη μείωση πρακτικών ρατσισμού κατά αντιστοιχία, θα έπρεπε και για την ένταξη των αναπήρων στην εκπαίδευση να αναγνωριστεί η ανάγκη μείωσης των πρακτικών μισαναπηρισμού, όλες δηλαδή οι πρακτικές που εμποδίζουν το άτομο από την πρόσβαση και τη συμμετοχή του στα δρώμενα του σχολείου. Αντ' αυτού, στην περίπτωση της αναπηρίας, κάθε εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα αυτόματα νομιμοποιείται και διαιωνίζεται στη βάση της βιολογικής ανισότητας. Παράδειγμα: όταν κάποιος ρωτήσει γιατί ο Γιάννης (*μαθητής με αναπηρία βρίσκεται σε ειδικό σχολείο*) οι περισσότεροι πολύ γρήγορα και χωρίς να το πολυσκεφτούν -σαν να είναι κάτι δεδομένο, φυσικό και αυτονόητο- θα πουν «Μα γιατί ο Γιάννης είναι ανάπηρος». Όχι, ο Γιάννης δεν πάει στο ειδικό σχολείο μόνον λόγω της βλάβης/δυσλειτουργίας του. Πηγαίνει στο ειδικό σχολείο διότι το σχολείο της γειτονιάς του είναι ελλειμματικό και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του. Όμως πολύ γρήγορα προσάπτουμε την ανεπάρκεια του συστήματος στον μαθητή κι έτσι δημιουργούμε αυτό που ονομάζουμε 'δευτερογενή αναπηρία'. Αυτή η κοινωνική στάση προκαλεί αντίξοες και συχνά «εχθρικές» συνθήκες, οι οποίες επηρεάζουν την όλη αναπτυξιακή διαδικασία και οδηγούν αναπόφευκτα σε διαταραχές ή καθυστέρηση, δηλαδή σε ελλειμματική (ανάπηρη) ανάπτυξη. Πολλά συμπτώματα ή ανάπηρες καταστάσεις (π.χ. νηπιακή συμπεριφορά, συναισθηματικές εκρήξεις) αποτελούν δευτερογενή προβλήματα και εντάσσονται σε αυτό που ονομάζουμε δευτερογενή αναπηρία.

Παρα την παραπάνω διαπίστωση, ακόμα και σήμερα, τόσο στα σχολεία όσο και στη νομοθεσία αγνοείται, συστηματικά και πεισματικά η διάκριση μεταξύ της βλάβης (και των περιορισμών που τίθενται από τη βλάβη) και της αναπηρίας (και των περιορισμών που τίθενται από τον τρόπο με τον οποίο ένα σύστημα ή μια κοινωνία ανταποκρίνεται σε ένα άτομο με βλάβη).

Επομένως, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε με ουσιαστικό τρόπο προς την εφαρμογή ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης εάν δεν κατανοήσουμε πως είναι άλλο η βλάβη και άλλο η αναπηρία και πως η ομαλοποίηση και διόρθωση της 'βλάβης/δυσλειτουργίας' αποτελεί έργο της ιατρικής ενώ το έργο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ομαλοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενδυνάμωση του ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις πολυπλοκότητες που καλείται να αντιμετωπίσει. Όμως, επειδή η ομαλοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένα πολύπλοκο πολιτικό και εκπαιδευτικό εγχείρημα για το λόγο αυτό η ένταξη ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αποτελεί έναν ισχυρό σύνθημα, στην πράξη αποτελεί μια γραφειοκρατική συζήτηση για την διαχείριση των ανάπηρων μαθητών ή των μαθητών που αποκλίνουν από το κυρίαρχο μέσο όρο.

Όταν η ένταξη προσλαμβάνεται ως τεχνικό πρόβλημα τότε τείνει να μετασχηματίζεται σε μια «τοπικού τύπου ενσωμάτωση» με την ανάπτυξη αφομοιωτικών πρακτικών. Για αυτό το λόγο - *ακόμα και σήμερα* - συρρικνώνουμε την ένταξη και την ταυτίζουμε με συγκεκριμένες τεχνικές ατομικής διαχείρισης του προβλήματος. Μια τέτοια τεχνική ατομικής διαχείρισης του προβλήματος είναι και η παράλληλή στήριξη. Η παράλληλη στήριξή, με τον τρόπο που εφαρμόζεται, όχι μόνον δεν έχει καμία σχέση με τη δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης αλλά αντιθέτως δημιουργεί και καινούργιες μορφές εξάρτησης, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης– με τη μόνη διαφορά ότι αυτός ο αποκλεισμός ενδύεται το μανδύα της ένταξης. Δηλαδή, πρακτικές καθαρά αφομοίωσης του παιδιού χαρακτηρίζονται ως ενταξιακές πρακτικές και ενώ είναι η αφομοίωση αυτή που αποτυγχάνει, θεωρούμε ότι αποτυγχάνει η ένταξη.

Η ένταξη σε αντίθεση με τις τεχνικές διαχείρισης και αφομοίωσης της διαφορετικότητας, απαιτεί και προϋποθέτει *οργανωμένες δομές συνεργασίας*. Η συνεργασία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης και τον μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης των θετικών στάσεων ως προς την ένταξη των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής. Η συνεργασία δεν αναφέρεται απλά και μόνο στην υποστήριξη ενός μαθητή με αναπηρία με στόχο να συνεχίσει να παρευρίσκεται στη γενική τάξη ούτε και στην παρουσία δυο εκπαιδευτικών μαζί στην ίδια τάξη με στόχο να κάνουν τη δουλειά τους πιο εύκολη. Αναφέρεται πρωτίστως, στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου κατά τη διδασκαλία με στόχο την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Έρευνες που έγιναν σε σχολεία με υψηλά επίπεδα σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία, έδειξαν ότι αυτές οι σχολικές μονάδες είχαν τα ακόλουθα κοινά και κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας,
- αίσθηση της κοινής ευθύνης,
- υψηλές προσδοκίες για <u>όλους</u> τους μαθητές,
- ανταλλαγή και σύνθεση γνώσεων & δεξιοτήτων,
- υποστήριξη του κοινού στόχου βελτίωσης της διδασκαλίας αλλά και των επιδόσεων <u>όλων</u> των μαθητών, και
- αίσθηση της επαγγελματικής κοινότητας στο πλαίσιο του σχολείου.

Όλα τα παραπάνω, μας δείχνουν ότι η ένταξη <u>δεν</u> αποτελεί μια περιφερειακή δραστηριότητα της εκπαίδευσης, και δεν αφορά την απλή μεταφορά των μαθητών σε ένα αμετάβλητο, υπο-χρηματοδοτούμενο και ανοργάνωτο εκπαιδευτικό/σχολικό περιβάλλον –η ένταξη δεν αποτελεί φτηνή λύση της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν έχει σχέση με πρακτικές περιστολής, αφομοίωσης, απλής προσαρμογής και χωροταξικού διαχωρισμού που παραβιάζουν την αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Η ένταξη είναι πρωτίστως μία πολιτική διαδικασία, διότι σχετίζεται με το ποιος είναι μέσα και ποιος είναι έξω. Ασχολείται με όλες τις μορφές των ανισοτήτων, διακρίσεων αλλά και της καταπίεσης που υφίστανται συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Ασχολείται, επίσης, με τη φύση των αποφάσεων που λαμβάνονται κάθε φορά και αναγείρει το θεμελιώδες ερώτημα «ένταξη σε τι;». Στόχος της ένταξης είναι η ευημερία όλων των μαθητών και η παροχή μιας ενταξιακής κουλτούρας που προωθείται μέσα από την:

(α) εξασφάλιση της πλέον κατάλληλης εκπαίδευσης για κάθε παιδί στο πλέον «κανονικό» περιβάλλον,

(β) κατανόηση του παιδιού ως ένα άτομο με πολλές ιδιότητες και όχι ως ετικέτα,

(γ) αναζήτηση μεθόδων και δημιουργία τρόπων διδασκαλίας όλων των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, και

(δ) χρησιμοποίηση και τον συνδυασμό όλων των δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών και της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης.

Επομένως, η ένταξη αφορά τον πυρήνα λειτουργίας του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και διέπεται από τις ακόλουθες φιλοσοφικές αρχές:

(α) κάθε παιδί έχει το δικαίωμα του «ανήκειν»,

(β) κάθε παιδί για να αναπτυχθεί χρειάζεται σχέσεις με συνομηλίκους διαφορετικών ιδιοτήτων,

(γ) τα σχολεία είναι ένας χώρος όπου η διαφορετικότητα θα πρέπει να εκτιμάται,

(δ) όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να κάνουν όνειρα και να εκφράζουν τις προσδοκίες τους.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ενταξιακή εκπαίδευση στηρίζεται στη λογική ότι δεν υπάρχουν «ειδικά» και «κανονικά» παιδιά ή «ειδικός» και «κανονικός» κόσμος- υπάρχει μία καθημερινότητα με παιδιά και νέους ανθρώπους οι οποίοι μοιάζουν μεταξύ τους (π.χ. είναι μαθητές) αλλά ταυτοχρόνως διαφέρουν ως προς τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες αλλά και τις προτιμήσεις, τα κίνητρα και τις δεξιότητες.

1.1. Ενταξιακή εκπαίδευση: Συχνά ερωτήματα

- *Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αλλάξει ολόκληρη τη μεθοδολογία του για τις ανάγκες ενός μαθητή; Και τι γίνεται με τους υπόλοιπους μαθητές;* Όχι, δε θα πρέπει να αλλάξει τη μεθοδολογία του για έναν μαθητή. Αν η ένταξη ωφελεί μόνον τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, τότε δεν είναι λειτουργική. Βασικός στόχος της ένταξης είναι να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών (αυτοί που μαθαίνουν με αργό ρυθμό, αυτοί που βρίσκονται σε κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, όσοι μαθαίνουν την ύλη γρήγορα και βαριούνται, μαθητές με διάσπαση προσοχής κ.λ.π). Η βελτιωμένη διδασκαλία, ένα πιο 'μαθητοκεντρικό' αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών, η χρήση πολυμέσων, οι διαφορετικές μορφές αξιολόγησης είναι το ζητούμενο.

- *Είναι αποτελεσματική η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σε τμήματα ένταξης;* Τα "τμήματα ένταξης" <u>δεν</u> είναι ένταξη. Τα τμήματα ένταξης είναι μια δομή παροχής υποστήριξης και ως τέτοια είναι αναγκαία. Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα τμήματα ένταξης δεν χαρακτηρίζεται από συνοχή, συχνά περιέχει ασύνδετες δραστηριότητες, εστιάζεται κυρίως σε δεξιότητες βασικής εκπαίδευσης (γραφής, ανάγνωσης κλπ.), δεν στρέφεται σε γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου, και είναι πολύ φτωχό σε σύγκριση με αυτό της γενικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης, στην ουσία, δεν ταυτίζεται με αυτό της γενικής εκπαίδευσης και δεν προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των γενικών και ειδικών παιδαγωγών.

- *Θα πρέπει ο στόχος μας να είναι η 'πλήρης' ένταξη*; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι ότι δεν υπάρχει λίγη ή πολλή ένταξη. Η έννοια υπονοεί ότι σκοπός της ένταξης είναι να

συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας σε κάθε σχολικό περιβάλλον, από το νηπιαγωγείο έως και τη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτή η άποψη επικεντρώνεται στο «μέρος» όπου εκπαιδεύονται οι μαθητές, εις βάρος των εξατομικευμένων τους αναγκών και της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ζήσουν με έναν τρόπο που θα είναι όσο το δυνατόν πιο 'τυπικός', να ζήσουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητοι, σε ένα όσο το δυνατόν τυπικότερο πλαίσιο.

- *Έχουν δίκιο οι εκπαιδευτικοί όταν λένε ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μίας γενικής τάξης;* Αυτό το ερώτημα φέρνει στο προσκήνιο τις περιοριστικές και λανθασμένες αντιλήψεις που υπάρχουν σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Η πρώτη περιοριστική/λανθασμένη αντίληψη είναι ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν το ίδιο επίπεδο γνώσης, του ίδιου υλικού, του ίδιου αναλυτικού προγράμματος, στην ίδια ηλικία. Η δεύτερη περιοριστική/λανθασμένη αντίληψη είναι ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία μπορούν να εκπαιδευτούν στις γενικές τάξεις μόνον αν τα προβλήματα τους 'θεραπευτούν/διορθωθούν'.

- *Ποιο είναι το αποτελεσματικό μοντέλο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την ένταξη;* Είναι γεγονός ότι τα προγράμματα ένταξης διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο (αριθμός μαθητών, χαρακτηριστικά μαθητικού πληθυσμού, αριθμός εκπαιδευτικών, αριθμός μαθητών με ε.ε.α/α και είδος ε.ε.α/α, στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, πηγές και πόροι υποστήριξης). Επειδή τα σχολεία αλλάζουν συνεχώς, αναπόφευκτα αλλάζουν και τα προγράμματα ένταξης.

- *Πότε ένα πρόγραμμα ένταξης είναι "αποτελεσματικό";* Όταν πληρούνται τέσσερις προϋποθέσεις/κριτήρια. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία πραγματοποιούν τόση ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο όσο θα πραγματοποιούσαν σε ένα πλαίσιο εξατομίκευσης της μάθησης. Η αποτελεσματική ένταξη αντανακλάται επίσης και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των συμμαθητών χωρίς ε.ε.α/α. Η αποτελεσματική ένταξη εξασφαλίζει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους να διαφοροποιήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, να προσαρμόσουν υλικά και μέσα και να τροποποιήσουν δράσεις και πρακτικές. Τέλος, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ένταξης στηρίζεται στην αρχή της ομαλοποίησης των υπηρεσιών/παροχών.

- *Πώς αναπτύσσουμε ένα «αποτελεσματικό» πρόγραμμα ένταξης;* Είναι υψίστης σημασίας να προωθηθούν αλλαγές σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, την άξια της μόρφωσης των εν λόγω μαθητών, τον τρόπο οργάνωσης/τροποποίησης της διδασκαλίας αλλά και τη σημασία της συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο επίπεδο συνδέεται με την ανάγκη σχεδιασμού με προσεκτικό τρόπο του προγράμματος ένταξης. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τους τρόπους εφαρμογής και διατήρησης του εν λόγω προγράμματος. Η ένταξη είναι στην ουσία μια πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπους που να προάγουν την *πρόσβαση* και τη *συμμετοχή* όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών σε όσο το δυνατόν περισσότερες κοινωνικές και μαθησιακές δραστηριότητες της γενικής τάξης.

Ένα τελευταίο ερώτημα που προκύπτει στο διάλογο για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι "*Γιατί οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι ικανές να δημιουργήσουν πιο ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης;*" Ο λόγος έγκειται στο ότι απαιτούνται ταυτοχρόνως μεταρρυθμίσεις/αλλαγές και σε άλλα επίπεδα. Αυτά είναι: α. το επίπεδο των προθέσεων, β. το επίπεδο της δομής, γ. το επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, δ. το επίπεδο της παιδαγωγικής και ε. το επίπεδο αξιολόγησης.

Το *επίπεδο των προθέσεων* σχετίζεται με τους στόχους, τις προτεραιότητες και τη νομοθεσία που τα πολιτικά και κυβερνητικά σώματα έχουν διαμορφώσει για τη γενική εκπαίδευση, δηλαδή τι πραγματικά μετράει στο σχολείο. Το κεντρικό ερώτημα σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης θα πρέπει να είναι: "*Πόσο σχετικοί, ουσιαστικοί και ικανοποιητικοί είναι οι στόχοι και οι προθέσεις του σχολείου για τους μαθητές του;*".

Το *επίπεδο δομής* περιλαμβάνει τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στη διοίκηση και στις υποδομές, έτσι ώστε το σχολείο να μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών και δυνατοτήτων. Το κεντρικό ερώτημα σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης θα πρέπει να είναι: *«Ποια πρότυπα έχουν εσωτερικεύσει οι μαθητές σχετικά με τη φύση και την οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης;"*.

Το *επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος* περιλαμβάνει τον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης, ανάπτυξης και προώθησης συγκεκριμένων γνώσεων εις βάρος κάποιων άλλων, συγκεκριμένων εμπειριών μάθησης, δραστηριοτήτων, συναισθημάτων, στάσεων και αξιών. Το κεντρικό ερώτημα σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης είναι: *"Ποια είναι η θέση του μαθητή σε σχέση με τη δημιουργία και την εφαρμογή της διδακτέας ύλης;"*.

Το *επίπεδο της παιδαγωγικής* σχετίζεται με τη διδασκαλία αλλά είναι και κάτι περισσότερο από τη διδασκαλία. Εμπεριέχει τον ηθικό διάλογο της διδασκαλίας και της μάθησης έτσι όπως αυτός πραγματώνεται μέσα από: την πρακτική, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το διάλογο μέσα στην τάξη, τη γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων και των γνώσεων που προωθούνται, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, τη δομή του σχολείου κλπ. Αυτό το επίπεδο ανάλυσης αφορά, επίσης, και το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας η οποία θα αποτελεί πάντα μια πραγματικότητα, εκτός και αν οι μαθητές αρχίσουν να θεωρούνται βασικοί για τη μαθησιακή διαδικασία, να εκτιμώνται ως προ-ενεργοί συνεισφέροντες σε αυτήν και να προσδιορίζονται ως κάποιοι που εισέρχονται σε όλες τις αλληλεπιδράσεις με ένα μοναδικό σύνολο προηγούμενων εμπειριών. Το κεντρικό ερώτημα σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης είναι: *"Πως αντιλαμβάνονται τα σχολεία τον ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης;"*.

Αναφορικά με το *επίπεδο της αξιολόγησης* τα κύρια ερωτήματα που μας απασχολούν είναι: *"Εάν η αξιολόγηση είναι η απάντηση τότε ποια ακριβώς είναι η ερώτηση;"* και *"Τι είδους ευκαιρίες παρέχονται στους μαθητές για να αναπτύξουν αυτά που έχουν μάθει;"*.

Η συλλογή και η ανάλυση πληροφοριών για όλους τους παράγοντες και στα πέντε επίπεδα προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο ανάλυσης της "εκπαιδευτικής οικολογίας" της ένταξης σχετικά με το τι εμποδίζει ή διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνδυαστικά, όλα τα στοιχεία που αναπτύχθηκαν παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη ανάδειξης δύσκολων ερωτήσεων και της τέχνης του να ακούμε. Αυτά αποτελούν και το μέσο για την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης και κατανόησης για την προώθηση της ένταξης.

Ενότητα 2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

2.1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας τρόπος σκέψης γύρω από την διδασκαλία αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Στηρίζεται στο γεγονός ότι η μάθηση συντελείται καλύτερα μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται ενεργητικά και αισθάνονται ασφαλείς, χρησιμοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους και τις πεποιθήσεις τους και μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση με βάση τα ενδιαφέροντά τους, το προφίλ μάθησης και τον τύπο πολλαπλής νοημοσύνης στον οποίο υπερτερούν.

Η ανάγκη για διαφοροποίηση απορρέει από το γεγονός ότι ο τυπικός μέσος μαθητής δεν υπάρχει, η τάξη είναι εκ φύσεως διαφοροποιημένη, η ένταξη μαθητών με ε.ε.α./α εντείνει τη

διαφοροποίηση της γενικής τάξης ενώ η διαφοροποίηση αποτρέπει τη διάκριση και το στιγματισμό των μαθητών με ε.ε.α./α. Πρόκειται, δηλαδή, για μία παιδαγωγική προσέγγιση η οποία *«κοιτάζει κατάματα»* την πραγματικότητα, αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά διαφέρουν και ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί κάνουν ό,τι χρειάζεται για να αξιοποιήσουν όλο το εύρος της διαφορετικότητας των παιδιών στη μάθηση.

Στο πλαίσιο εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι μαθητές έχουν πολλαπλές επιλογές στη λήψης της πληροφορίας, στον τρόπο με τον οποίο θα κατανοήσουν τις ιδέες, και στο πώς θα εκφράσουν αυτό που έμαθαν. Μια διαφοροποιημένη τάξη παρέχει διαφορετικές πληροφορίες: στην απόκτηση του περιεχομένου, στην επεξεργασία ή στην κατανόηση των ιδεών και στην ανάπτυξη των προϊόντων, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να μάθει αποτελεσματικά.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών διαφορών είναι εξαιρετικά σημαντική. Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν είναι δική τους δουλειά να πράξουν κατά αυτό τον τρόπο. Θεωρούν πως η διαφοροποίηση αφορά την ειδική αγωγή και, ως εκ τούτου, είναι υπόθεση του ειδικού παιδαγωγού ή άλλων ειδικών. Επιπρόσθετα, πιστεύουν πως η «ειδική μεταχείριση» δεν προετοιμάζει τους μαθητές για την ένταξη τους στην κοινωνία. Όμως τα 'δημογραφικά' στοιχεία των σχολείων καταδεικνύουν την επιτακτική και άμεση ανάγκη που υπάρχει για διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρωτίστως από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Είναι επιτακτική η ανάγκη να κατανοήσουν ότι στις μέρες μας οι σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και μεγάλο εύρος αναγκών και δυνατοτήτων. Για παράδειγμα, μέσα σε μία σχολική τάξη μπορεί να 'κάθονται πλάι-πλάι' μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και στην ανάγνωση, μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, μαθητές που η μητρική τους γλώσσα διαφέρει από την ομιλούμενη κυρίαρχη γλώσσα, μαθητές που παρουσιάζουν συστηματικά χαμηλή σχολική επίδοση, μαθητές από πολύ διαφορετικές κουλτούρες, μαθητές από πολύ διαφορετικά οικονομικά υπόβαθρα, μαθητές και των δύο φύλων, μαθητές με διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα, δεξιότητες, κ.ά. Σε ό,τι αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, στα ελληνικά δημόσια σχολεία φοιτούν μαθητές από 45 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες. Παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μεταναστών και μείωση του αριθμού των γηγενών μαθητών (τουλάχιστον το 10% των μαθητών δεν είναι εκ γενετής Έλληνες· αριθμός ο οποίος είναι πολύ πιθανό να αυξηθεί). Σε ό,τι αφορά την ομάδα των μαθητών με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, παρόλο που στην Ελλάδα, λειτουργούν κάποια ειδικά σχολεία για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία φοιτούν σε τάξεις γενικών σχολείων. Επιπλέον, στα περισσότερα σχολεία εργάζονται ελάχιστοι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης να είναι

κατά κύριο λόγο υπεύθυνοι για την πρόοδο των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση. Η εικόνα στα ελληνικά σχολεία περιπλέκεται ακόμη περισσότερο αν σκεφτούμε ότι η εφαρμογή των μέτρων λιτότητας το 2010 οδήγησε σε απότομη αύξηση της φτώχειας. Το 2013, περίπου ένας στους τρεις Έλληνες ζούσε με 60% λιγότερα χρήματα από το μέσο εθνικό εισόδημα. Την ίδια χρονική περίοδο, το χάσμα μεταξύ της φτώχειας και του πλούτου αυξήθηκε κατά περίπου 24%. Γνωρίζουμε ότι η φτώχεια αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του φαινομένου εγκατάλειψης του σχολείου, για τη χαμηλή σχολική επίδοση και για την πιθανότητα ανάπτυξης προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των φτωχών μαθητών συγκριτικά με τους εύπορους συνομηλίκους τους. Οι φτωχοί μαθητές χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη για να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

Παρά την ευρεία και αυξανόμενης έντασης ετερογένεια που χαρακτηρίζει τους μαθητές στις σχολικές τάξεις, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύουν πως τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται επαρκώς σε όλους τους μαθητές. Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διδάσκουν ως όλοι μαθητές ίδιας ηλικίας να είναι ίδιοι.

Σε αντίθεση με τη διδασκαλία του τύπου «το ίδιο μέγεθος ταιριάζει σε όλους», η διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνει σοβαρά υπόψη το γεγονός ότι οι ατομικές διαφορές των μαθητών (π.χ. η μαθησιακή ετοιμότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο, η εμπειρία, η οικονομική κατάσταση, η γλώσσα), η υποστήριξη του ενήλικα και μια σειρά από άλλους παράγοντες επηρεάζουν το πώς μαθαίνει ο κάθε μαθητής και ως εκ τούτου οι διαφορές αυτές απαιτούν την ενεργή προσοχή μας. Επομένως, η διαφοροποίηση μπορεί να οριστεί ως μια προσέγγιση της διδασκαλίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί *προληπτικά* μπορούν να τροποποιήσουν το πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους πόρους, τις δραστηριότητες μάθησης και τα προϊόντα των μαθητών για την αντιμετώπιση των διαφόρων αναγκών τους σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο μικρών ή μεγαλύτερων ομάδων με στόχο να αυξηθούν οι ευκαιρίες μάθησης για κάθε μαθητή μέσα σε μια τάξη.

Μία τέτοιου είδους διαδικασία προϋποθέτει ότι όλες οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι αξιόλογες (αναπτυξιακό επίπεδο, νόημα), να προάγεται η ευέλικτη ομαδοποίηση και να προωθείται η συνεχής αξιολόγηση.

Εάν αποφασίσουμε, λοιπόν, να λειτουργήσουμε με βάση τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, σημαίνει ότι αποδεχόμαστε τα διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, τις πολλαπλές πηγές άντλησης πληροφοριών, τις πολλαπλές διαδικασίες δημιουργίας νοήματος και τις πολλαπλές μορφές έκφρασης της γλώσσας. Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το περιεχόμενο, τον τρόπο αξιολόγησης της προόδου του μαθητή και τη διδακτική διαδικασία, επιτρέπει στον

εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά ένα εύρος εκπαιδευτικών πρακτικών/προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας διασφαλίζοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή και πρόοδο όλων των μαθητών της τάξης.

2.2. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Πρακτική Ι

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία απαιτεί και προϋποθέτει σχεδιασμό από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο σχεδιασμός στηρίζεται σε δέκα «βήματα» τα οποία λειτουργούν ως ένα πλαίσιο υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βήματα σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τα αντίστοιχα ερωτήματα που τίθενται κατά τις διαφορετικές φάσεις του σχεδιασμού.

Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Βήμα 1: Προσδιορίζω το θέμα

Βήμα 2: Προ-αξιολόγηση

Βήμα 3: Προσδιορίζω τους στόχους του θέματος

Βήμα 4: Αποφασίζω τι χρειάζεται να διαφοροποιηθεί

Βήμα 5: Αποφασίζω πως θα εισάγω τη δραστηριότητα

Βήμα 6: Αποφασίζω τι στρατηγικές θα χρησιμοποιήσω

Βήμα 7: Ελέγχω και ενισχύω την κατανόηση

Βήμα 8: Αποφασίζω τι στρατηγικές καταγραφής θα χρησιμοποιήσω

Βήμα 9: Καθορίζω τους «Δείκτες» αξιολόγησης

Βήμα 10: Αξιολόγηση της επιτυχίας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης

ΒΗΜΑ 1: ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΩ ΤΟ ΘΕΜΑ

Σχετικά ερωτήματα

1. Έχω αρκετές πληροφορίες γι' αυτό το θέμα;

2. Το επίπεδο δυσκολίας των πληροφοριών ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών;
3. Οι πληροφορίες σχετίζονται άμεσα με το θέμα; (κύριες & δευτερεύουσες, σχετικές & λιγότερο σχετικές).
4. Ποιες είναι οι διαφορετικές πτυχές/διαστάσεις του θέματος; Μπορώ να τις χαρτογραφήσω;
5. Αποφασίζω εάν θέλω όλοι οι μαθητές να παράγουν το ίδιο αποτέλεσμα ή να έχω διαφορετικά αποτελέσματα από διαφορετικές ομάδες ή διαφορετικούς μαθητές.
6. Αποφασίζω εάν θέλω όλη η τάξη να μοιραστεί την ίδια εμπειρία ή να επιτρέψω σε διαφορετικά παιδιά να βιώσουν διαφορετικά ερεθίσματα για το ίδιο θέμα.

ΒΗΜΑ 2: ΠΡΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

(συγκεντρώνω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές)

Σχετικά ερωτήματα

1. Το θέμα έχει καλυφθεί/διδαχθεί σε προηγούμενη χρονιά;
2. Σε ποιο βαθμό έχει αυτό το θέμα καλυφθεί/διδαχθεί;
3. Αποφασίζω με ποιο τρόπο θα αξιολογήσω την προϋπάρχουσα γνώση, κατανόηση και δεξιότητες σχετικά με το θέμα.
4. Έχουν οι μαθητές το υπόβαθρο που απαιτείται για την κατανόηση του θέματος;

   Εάν όχι, τι δραστηριότητες μπορώ να σχεδιάσω για να διευρύνω την κατανόηση των παιδιών πριν την εφαρμογή της κύριας δραστηριότητας;

5. Τι υλικό/πόρους χρειάζομαι;

ΒΗΜΑ 3:ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΩ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Σχετικά ερωτήματα

1. Οι στόχοι μου, δηλαδή οι προσδοκίες μου, είναι ρεαλιστικές και εφικτές;
2. Πώς θα τους επικοινωνήσω στα παιδιά;
3. Είναι οι στόχοι, και το ακόλουθο περιεχόμενο, κατάλληλο για *όλους* τους μαθητές;
4. Εάν όχι, τι είδους προσαρμογές σκοπεύω να σχεδιάσω για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών που πιθανόν χρειάζονται μεγαλύτερη στήριξη;
5. Πώς σκοπεύω να διευρύνω την εργασία (το έργο) γι' αυτούς που έχουν ήδη μεγαλύτερες ικανότητες (βαθύτερη κατανόηση);
7. Σκοπεύω να εισάγω καινούργιο περιεχόμενο ή την ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων;
8. Εάν δεν εισάγω κάτι «καινούργιο», η δραστηριότητα που σχεδιάζω να εφαρμόσω ενισχύει τις προηγούμενες δραστηριότητες;

9. Τι είδους δεξιότητες και στάσεις στοχεύω να ενθαρρύνω (για να χρησιμοποιήσει και να αναπτύξει ο μαθητής);
10. Η δραστηριότητα που σχεδιάζω θα εμπεριέχει συγκεκριμένες δεξιότητες ενός συγκεκριμένου μαθήματος (ενότητας) του αναλυτικού προγράμματος ή θα εμπεριέχει διαθεματικές δεξιότητες;
11. Οι στόχοι μου είναι γραμμένοι έτσι ώστε να είναι κατανοητοί από τους μαθητές (γλώσσα των παιδιών);

ΒΗΜΑ 4: ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ ΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΘΕΙ

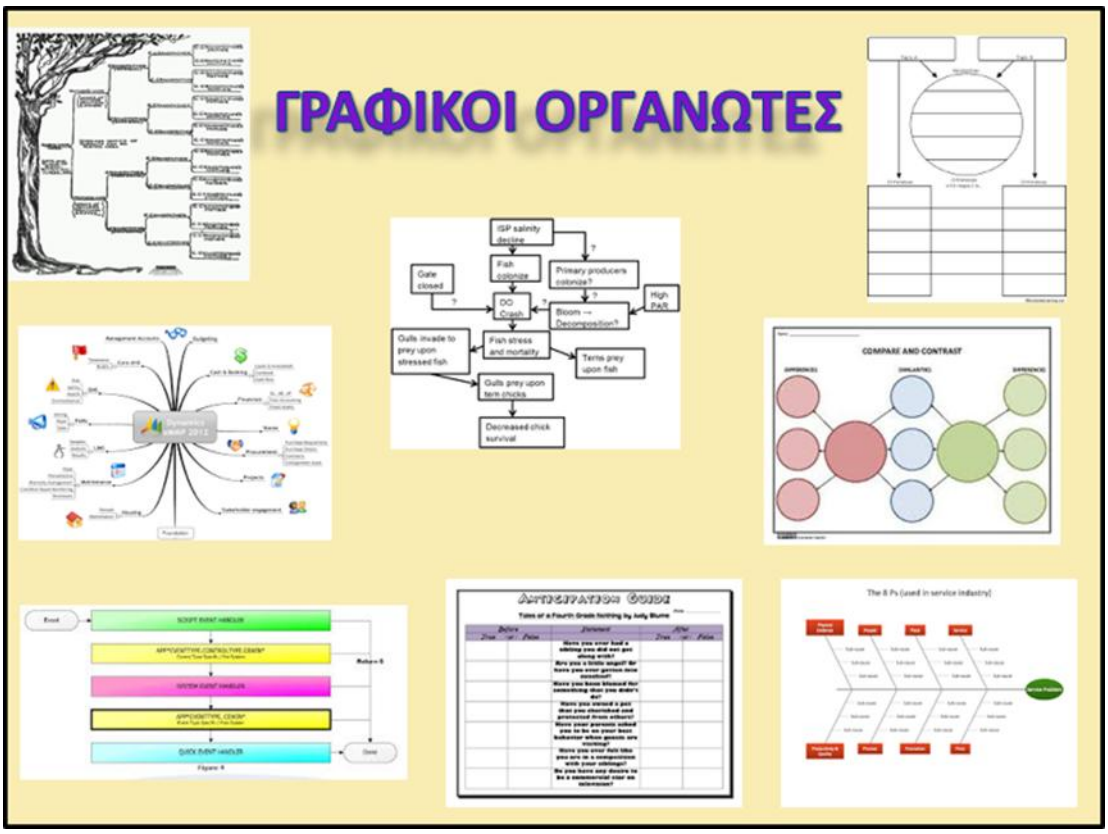
Σχετικά ερωτήματα

Διαφοροποιώ

- το περιεχόμενο;
- το προϊόν;
- τη διαδικασία και τη/τις δραστηριότητα/ες;
- την οργάνωση της τάξης;

Υπάρχει ποικιλία και εύρος στρατηγικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα σύνολο εναλλακτικών στρατηγικών όπως είναι: ο καταιγισμός ιδεών, η χρήση τεχνολογίας, τα ακαδημαϊκά παιχνίδια, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, τα παιχνίδια προσομοίωσης, ο σχεδιασμός και κολλάζ, η ταξινόμηση, η συνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος πρότζεκτ, το ντιμπειτ (debate), η επίδειξη, η άμεση διδασκαλία, η αμοιβαία διδασκαλία, η ανακαλυπτική μάθηση, η συζήτηση, η αλληλοδιδακτική, οι παρουσιάσεις από τον εκπαιδευτικό, η επίλυση προβλήματος, οι διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων (περιγραφής, κατανόησης, ανακάλυψης, διερεύνησης κ.λ.π.), οι γραφικοί οργανωτές (π.χ. αλυσίδα γεγονότων, ομαδοποίηση, σύγκριση/αντίθεση, κύκλος, οικογενειακό δέντρο, ψαροκόκαλο, αραχνοειδής χάρτης, εικονογραφημένο σενάριο, οδηγός πρόβλεψης-απάντησης, εννοιολογικοί χάρτες, διαγράμματα κ.λ.π).



ΒΗΜΑ 5: ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ ΠΩΣ ΘΑ ΕΙΣΑΓΩ ΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σχετικά ερωτήματα

1. Αποφασίζω ποιον θεωρώ ως τον καλύτερο τρόπο να εισάγω το μάθημα/θέμα :
   - προσέγγιση όλης της τάξης (ολομέλεια)
   - μικρές ομάδες
   - εξατομικευμένα
   - ζευγάρια
2. Εάν το μάθημα/θέμα συνδέεται με προηγούμενες δραστηριότητες, με ποιον τρόπο θα φανεί η σύνδεση;
   - γρήγορη αναθεώρηση των κύριων εννοιών
   - χρήση συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεων (leading questions)
   - χρήση ενός τεστ
   - δραστηριότητα εφαρμογής
   - συνδυασμός των παραπάνω
3. Τι χρειάζεται να οργανωθεί και να προετοιμαστεί για αυτή τη δραστηριότητα;
4. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι λογική;
5. Είναι ξεκάθαρο το πώς ο συγκεκριμένος τρόπος εισαγωγής θα με οδηγήσει στην ανάπτυξη του

κύριου μέρους του μαθήματος;

ΒΗΜΑ 6: ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ ΤΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ

Σχετικά ερωτήματα

1. Πώς θα οργανώσω την τάξη;
   - ανεξάρτητη εργασία
   - συνεργατική εργασία
   - εργασία ανά ζεύγη
   - συνδυασμός των παραπάνω;
2. Τι στρατηγικές διδασκαλίας μπορώ να χρησιμοποιήσω;

ΒΗΜΑ 7: ΕΛΕΓΧΩ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΩ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

Σχετικά ερωτήματα

1. Πώς μπορεί αυτό να γίνει;
   - συζήτηση
   - ο μαθητής σε ένα ζεύγος
   - ο μαθητής σε μία ομάδα
   - ο μαθητής στην τάξη
   - μελέτη ξανά του κεντρικού κειμένου/αποσπάσματος βιβλίου
   - χρήση παιχνιδιών
   - γραπτή άσκηση
2. Μήπως ο μαθητής χρειάζεται επιπλέον μικρής έκτασης δραστηριότητες για να ενισχυθεί το κατακτηθέν περιεχόμενο;

   Εάν ναι, πώς μπορούν αυτές οι δραστηριότητες να οργανωθούν;
   - υποστήριξη ομάδας συμμαθητών
   - άλλος ενήλικας (βοηθός μάθησης)

ΒΗΜΑ 8: ΑΠΟΦΑΣΙΖΩ ΤΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΩ

Σχετικά ερωτήματα

1. Τι είδους ευκαιρίες θα παράσχω στους μαθητές για να δείξουν τι έχουν μάθει;

<u>ΓΡΑΠΤΕΣ</u>

- ατομική εργασία
- συνεργατική εργασία

- χρήση υπολογιστών
- απάντηση σε συγκεκριμένες ασκήσεις (συμπλήρωση κενών)
- εύρεση σωστών απαντήσεων

ΟΠΤΙΚΕΣ

- διαγράμματα
- γραφικά
- πίνακες
- εννοιολογικοί χάρτες
- δημιουργία μοντέλων
- δραματοποίηση

ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ

- αναφορά στον εκπαιδευτικό
- αναφορά σε έναν συμμαθητή, σε ομάδα συμμαθητών ή σε όλη την τάξη

ΒΗΜΑ 9: ΚΑΘΟΡΙΖΩ ΤΟΥΣ «ΔΕΙΚΤΕΣ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σχετικά ερωτήματα

1. Προσδιορίζω πώς θα αξιολογήσω την επίδοση (προσπάθεια) των παιδιών.

- με παρατήρηση
- με βάση το τελικό προϊόν του παιδιού
- με βάση τις δεξιότητες που χρησιμοποίησε κατά τη διαδικασία
- με συζήτηση

2. Πώς θα επικοινωνήσω τους δείκτες αξιολόγησης στους μαθητές;

ΒΗΜΑ 10: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σχετικά ερωτήματα

Συζήτηση Με Τους Μαθητές

1. Επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι από την ομάδα (κοινωνικοί & ακαδημαϊκοί);
2. Ποιες είναι οι αποδείξεις της επιτυχίας;
3. Πώς μπορεί να καταγραφεί η επιτυχία/ αποτελεσματικότητα;
4. Ποιες φάσεις/στάδια οδήγησαν στο τελικό προϊόν;

5. Λειτούργησε καλά η ομάδα;

6. Συμμετείχαν *όλοι* οι μαθητές;

7. Υπήρξαν συγκρούσεις; Πώς αντιμετωπίστηκαν;

8. Τι είδους υποστήριξη δόθηκε στην ενδο-ομάδα;

Για τον εκπαιδευτικό

1. Επιτεύχθηκαν οι προ-καθορισμένοι στόχοι; Από πού/τι το καταλαβαίνω;
2. Ήταν οι στόχοι κατάλληλοι για τους μαθητές; (για *όλους* τους μαθητές;)
3. Τι αποδείξεις επιτυχίας/αποτελεσματικότητας έχω;
4. Πώς κατέγραψα τις παρατηρήσεις μου;
5. Οι παρατηρήσεις με βοηθούν για μελλοντικούς σχεδιασμούς;
6. Ήταν το μαθησιακό περιβάλλον "θετικός αγωγός" στην προώθηση της μάθησης;
7. Λειτούργησε η ομάδα (η δυναμική της ομάδας) καλά;
8. Ήταν η υποστήριξή μου (σε συγκεκριμένους μαθητές ή ομάδες) κατάλληλη και επαρκής;
9. Ενθάρρυνα τους μαθητές; Με ποιους τρόπους;
10. Υπήρχε αναντιστοιχία μεταξύ των γλωσσικών/εννοιολογικών απαιτήσεων του έργου και των δυνατοτήτων/επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών;
    -Με ποιον τρόπο υποστήριξα αυτούς τους μαθητές;
11. Υπήρξαν μαθητές που απέτυχαν σε αυτή τη δραστηριότητα/έργο; Πως; Γιατί;
12. Τι είδους προσαρμογές απαιτούνται σε μελλοντικές δραστηριότητες;
13. Είχα τη δυνατότητα (μπόρεσα) να καταγράψω μικρές «προσαυξήσεις» στη διαδικασία μάθησης των παιδιών;
14. Πώς θα μεταφέρω αυτές τις πληροφορίες
    - στο παιδί;
    - στους γονείς
    - στους συναδέλφους;

2.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Πρακτική ΙΙ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μία τάξη γενικής εκπαίδευσης, στην οποία συνεκπαιδεύονται μαθητής/τές με ΔΑΦ και μαθητές τυπικής ανάπτυξης, θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει ένα εύρος στρατηγικών που θα συνέβαλαν στην δημιουργία ενός πιο ενταξιακού μαθησιακού περιβάλλοντος για *όλους* τους μαθητές συμπεριλαμβανομένου και του/των μαθητή/τών με ΔΑΦ.

Ειδικότερα, από το σχεδιασμό κιόλας της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό θα μπορούσαν να σχεδιάσουν μια σειρά από

στρατηγικές πρόληψης, στρατηγικές υποστήριξης, και στρατηγικές παρέμβασης για να περιορίσουν την ασάφεια και να ενισχύσουν την ενεργή συμμετοχή και τα μαθησιακά αποτελέσματα *όλων* των μαθητών. Οι στρατηγικές πρόληψης είναι εκείνες που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πριν αρχίσουν την διδασκαλία. Αυτές οι στρατηγικές περιλαμβάνουν πρακτικές σχεδιασμού, επιλογές αποτελεσμάτων, τροποποιήσεις φυσικού περιβάλλοντος/χώρου της τάξης και προσαρμογές στην ομαδοποίηση. Η ιδέα πίσω από τις προληπτικές στρατηγικές διαχείρισης είναι ο περιορισμός της ασάφειας ή του χάους έτσι ώστε τα μαθήματα να κυλούν ομαλά και οι δραστηριότητες να είναι εξ αρχής καλά σχεδιασμένες. Ως στρατηγικές πρόληψης, ορίζονται, πιο συγκεκριμένα, οι ακόλουθες: (α) οι κοινωνικές ιστορίες, (β) τα συστήματα επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων, (γ) τα οπτικά προγράμματα και (δ) οι τροποποιήσεις του φυσικού περιβάλλοντος. Σε ό,τι αφορά τους τρόπους εφαρμογής των κοινωνικών ιστοριών, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ιστορίες για τη διαχείριση συγκεκριμένων ζητημάτων συμπεριφοράς ή κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτές οι ιστορίες μπορούν να περιλαμβάνουν εικόνες, εάν ο εκπαιδευτικός θεωρήσει ότι η χρήση τους θα ενισχύσει την κατανόηση ή/και τα κίνητρα. Οι ιστορίες μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν με τη χρήση Η/Υ και του προγράμματος PowerPoint, το οποίο επιτρέπει την εισαγωγή ψηφιακών φωτογραφιών ή βίντεο για την βελτίωσή τους. Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση των συστημάτων επικοινωνίας μέσω ανταλλαγής εικόνων στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν καθημερινά χώρα στη γενική σχολική τάξη στοχεύει ο/οι μαθητής/ές να μπορούν να μάθουν να συνδέουν κοινά αιτήματα με την αντίστοιχη εικόνα τους. Το αίτημα και η χρήση της εικόνας μπορεί να συνδυαστεί με προσπάθειες παραγωγής προφορικού λόγου.

Με εικόνες ή/και λέξεις μπορεί, επίσης, ένας εκπαιδευτικός να δομήσει το εξατομικευμένο καθημερινό πρόγραμμα τόσο για το παιδί με ΔΑΦ όσο και για άλλους μαθητές που πιθανόν να το χρειάζονται, τοποθετώντας το είτε στο επάνω μέρος του θρανίου τους είτε σε κάποιο σημείο που είναι προσβάσιμο στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει σαφείς οδηγίες στους μαθητές και να χρησιμοποιεί το πρόγραμμα ως ένα μέρος της ρουτίνας στην τάξη.

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε μία σειρά από τροποποιήσεις του φυσικού περιβάλλοντος της γενικής τάξης προκειμένου να προωθήσει την πρόσβαση και τη συμμετοχή του μαθητή με ΔΑΦ ή/και άλλων μαθητών της τάξης. Μία τέτοια στρατηγική περιλαμβάνει, από τη μία πλευρά, την οργάνωση των επίπλων, του υλικού ή/και του εξοπλισμού της σχολικής τάξης με τέτοιο τρόπο ώστε να καθορίζονται με σαφήνεια οι χώροι εργασίας. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε μία σειρά από αλλαγές προκειμένου να καλύψει τις αισθητηριακές ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ΔΑΦ όπως είναι: η αφαίρεση διασπαστικών ερεθισμάτων, η μείωση των επιπέδων θορύβου, η εναλλαγή των

ήχων, η χρήση χαμηλού τόνου φωνής και η χρήση ακουστικών από τον/τους μαθητή/ές σε ορισμένες δραστηριότητες.

Η εικόνα γύρω από τις προληπτικού τύπου παρεμβάσεις που μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός για έναν μαθητή με ΔΑΦ στο φυσικό πλαίσιο της γενικής τάξης μαζί με τους συνομηλίκους του με τυπική ανάπτυξη συμπληρώνεται από την εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών μεθόδων: διδασκαλία σε μικρές ομάδες, διδασκαλία από συμμαθητές, συνεργατική διδασκαλία, σύσταση σταθμών/κέντρων μάθησης, ένας-προς-έναν διδασκαλία, διδασκαλία μέσω Η/Υ και διδασκαλία στη γενική στην ολομέλεια της τάξης με ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών. Οι διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι μπορούν να υιοθετηθούν ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής εμπειρίας, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει με αυτόνομη εργασία, να συνεχίσει με διδασκαλία σε μικρές ομάδες, έπειτα με σταθμούς/κέντρα μάθησης, με διδασκαλία σε ολόκληρη την τάξη, με συνεργατική διδασκαλία μάθησης και ούτω καθεξής. Η προετοιμασία του καθημερινού προγράμματος βοηθά τον εκπαιδευτικό στον συστηματικό σχεδιασμό ώστε οι δραστηριότητες που προτιμούν οι μαθητές να ακολουθούν αυτών που προτιμώνται λιγότερο και να εξασφαλίσει αλλά και να ενισχύσει έτσι τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές (π.χ., στην περίπτωση που σε ένα μαθητή δεν αρέσει η ανάγνωση με ομάδες και του αρέσει η δουλειά στον Η/Υ, μπορεί να είναι χρήσιμο να προγραμματίσει την ώρα του Η/Υ αμέσως μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της ανάγνωσης σε ομάδες). Αυτές οι στρατηγικές θα μπορούσαν να σχεδιαστούν από πριν και να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της συμμετοχής τόσο του/των μαθητή/των με ΔΑΦ όσο και άλλων μαθητών της τάξης οι οποίοι μπορεί να ωφεληθούν από τέτοιου τύπου εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Για την προώθηση της ενεργής συμμετοχής *όλων* των μαθητών –συμπεριλαμβανομένου και του μαθητή με ΔΑΦ - οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε συνεργασία μεταξύ τους θα μπορούσαν να εφαρμόσουν μία σειρά από *στρατηγικές υποστήριξης* κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι στρατηγικές υποστήριξης είναι εκείνες που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ενώ διδάσκουν. Ο στόχος των στρατηγικών υποστήριξης είναι να 'υπενθυμίσουν' στους μαθητές τις προσδοκώμενες αποδεκτές συμπεριφορές προτού εμπλακούν σε μία δραστηριότητα όπου θα μπορούσε να τους προκαλέσει ασάφεια ή χάος. Οι στρατηγικές υποστήριξης περιλαμβάνουν τεχνικές όπως: οπτικές νύξεις (διαγράμματα ροής, πίνακες, ιστογράμματα, εικονογραφημένες ιστορίες, διαγράμματα Venn), λεκτικές αναφορές των κανόνων ή των κατευθύνσεων, προτροπές για υποστήριξη από συμμαθητές, ορισμό των αναμενόμενων αποδεκτών συμπεριφορών και κοινωνικών προσδοκιών, συνδυασμό της προφορικής διδασκαλίας με καθοδηγούμενες σημειώσεις, εντοπισμό «κεντρικών ιδεών», διαφοροποιημένη αξιολόγηση, δραστηριότητες σωματικής συμμετοχής, χρήση πίνακα γραφής, απαντήσεις ομαδικού επιπέδου, συμπερίληψη ειδικών

ενδιαφερόντων των μαθητών κ.λ.π. Αυτές οι στρατηγικές ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή και αυξάνουν τις πιθανότητες δημιουργίας πιο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης για όλους τους μαθητές.

Για παράδειγμα: σχετικά με τη στρατηγική του *εντοπισμού των κεντρικών ιδεών,* ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα σχεδιάγραμμα ή μία κάρτα με τις βασικές ιδέες που θα παρουσιαστούν σε ένα μάθημα. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους το σχεδιάγραμμα και ανατρέχουν σε αυτό όσο ο εκπαιδευτικός διδάσκει. Σε ό,τι αφορά τη χρήση *των γραφικών οργανωτών* και *καθοδηγούμενων σημειώσεων,* ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάσει την προφορική διδασκαλία με οπτικές νύξεις (διαγράμματα ροής, πίνακες, ιστογράμματα, εικονογραφημένες ιστορίες, διαγράμματα Venn). Οι καθοδηγούμενες σημειώσεις περιλαμβάνουν την κεντρική ιδέα και κάποιες βοηθητικές λεπτομέρειες. Κατά τη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις κεντρικές ιδέες και αναλύει τις βοηθητικές λεπτομέρειες ακολουθώντας την ίδια σειρά με αυτή των δοσμένων πληροφοριών. Οι μαθητές ακούν προσεκτικά, συμπληρώνουν τα σημεία που λείπουν και ολοκληρώνουν τις σημειώσεις, όσο ο εκπαιδευτικός διδάσκει. Η *αξιολόγηση των μαθητών μέσα από διαφορετικούς τρόπους* είναι μία ακόμη στρατηγική για την υποστήριξη της μάθησης για όλους τους μαθητές και τους μαθητές με ΔΑΦ, με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να γίνει μέσα από προφορικές παρουσιάσεις, σχεδιασμό εικόνων, δημιουργία υποδειγμάτων, παιχνίδι ρόλων αλλά και γραπτές απαντήσεις.

Πολύ συχνά τίθεται από τους εκπαιδευτικούς το ερώτημα: 'Πώς, όμως, μπορεί να εξασφαλισθεί η ενεργή συμμετοχή ενός μαθητή με ΔΑΦ στις δραστηριότητες της τάξης;' Είναι σημαντικό:

1. η διδασκαλία να παρέχεται με τους τρόπους εκείνους που είναι περισσότερο κατανοητοί από τους μαθητές (οπτικά, ακουστικά, μέσα από υποδείγματα ή/και μέσω κιναισθητικής αίσθησης),
2. ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ευκαιρίες kai για σωματική κίνηση κατά τα μαθήματα (π.χ. αν ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα βιβλίο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να δείξουν με μία κίνηση τι κάνουν οι χαρακτήρες. Οι δυνατότητες για σωματική κίνηση, όχι μόνο βελτιώνουν τον βαθμό συμμετοχής αλλά παρέχουν ευκαιρίες μάθησης μέσω μίμησης και δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
3. ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής κατά τη διάρκεια του μαθήματος τις οποίες ο μαθητής θα κληθεί να απαντήσει. Κάποιες φορές μπορεί να ζητηθεί από τον μαθητή με ΔΑΦ να απαντήσει συχνότερα από άλλους (αυτό καλό είναι να γίνεται μόνο όταν ο στόχος είναι να εξασφαλισθεί και να ενθαρρυνθεί η ενεργή εμπλοκή του μαθητή),

4. ο εκπαιδευτικός μπορεί να στήσει ένα παιχνίδι ρόλων προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή του μαθητή με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ένα παράδειγμα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από το παιχνίδι ρόλων είναι όταν ο εκπαιδευτικός εξετάζει τη διαδικασία καθορισμού υλικών και ζητάει από τον μαθητή να υποδείξει τη διαδικασία. Μία τέτοια πρακτική εφαρμογής, όχι μόνο θα αποτρέψει τον μαθητή από το να εκδηλώσει διασπαστικές συμπεριφορές εξαιτίας της μη συμμετοχής του, αλλά θα αυξήσει τις πιθανότητες κατανόησης και εμπέδωσης των πληροφοριών,

5. οι καθορισμένες απαντήσεις σε επίπεδο ομάδας-ταξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε όλη την τάξη μπορούν επίσης να κινητοποιήσουν την ενεργό συμμετοχή. Εάν, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός δώσει σε κάθε μαθητή έναν μικρό πίνακα γραφής, οι μαθητές θα έχουν αρκετές ευκαιρίες να απαντήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους πίνακες γραφής με ποικίλους τρόπους: να γράψουν λέξεις, να επιλύσουν μαθηματικά προβλήματα, να σχεδιάσουν εικόνες, να υποδείξουν την απάντηση σε μία ερώτηση πολλαπλής επιλογής και να καταγράψουν ένα ερώτημά τους σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Επιπλέον, η ομαδική απάντηση μπορεί να προωθηθεί μέσα από την εικόνα «οκ αντίχειρα» ή το αντίστροφο, τη χρήση δακτύλων στην αναπαράσταση αριθμών και τη χορωδιακή απάντηση.

Ένας τελευταίος τρόπος μέσα από τον οποίο θα μπορούσε να ενισχυθεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών με ΔΑΦ είναι να συμπεριληφθούν οι προτιμήσεις και τα ειδικά ενδιαφέροντά τους στη διδασκαλία των μαθημάτων. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα τρένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει το θέμα των τρένων με πολλούς τρόπους για να προσελκύσει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Εάν ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στη δομή ενός κειμένου για την παραγωγή γραπτού λόγου, μπορεί να χρησιμοποιήσει την εικόνα του τρένου για να υποδείξει τα μέρη του κειμένου: ο οδηγός του τρένου είναι η εισαγωγή, τα βαγόνια το κύριο μέρος και το τελευταίο βαγόνι των σιδηροδρομικών υπαλλήλων ο επίλογος. Παρόλο που δεν είναι πάντα εφικτό και κατάλληλο να εντάσσονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε κάθε μάθημα, είναι σίγουρα αποτελεσματικότερο να γίνεται πιο συχνά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί της τάξης (γενικής και ειδικής αγωγής) θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και *στρατηγικές διόρθωσης/παρέμβασης* (π.χ. ενίσχυση της αντίθετης συμπεριφοράς, ενίσχυση μηδενικής συχνότητας της συμπεριφοράς, ενίσχυση χαμηλής συχνότητας της συμπεριφοράς και ενίσχυση της επικοινωνιακής συμπεριφοράς). Οι στρατηγικές

αυτές εφαρμόζονται όταν μία αρνητική κατάσταση έχει προηγηθεί και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέμβει ή να κατευθύνει. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενισχύει θετικά τον μαθητή που κάθεται στο θρανίο όταν η συνήθης μη αποδεκτή του συμπεριφορά, είναι να γυρίζει στην τάξη ή εάν ο μαθητής δεν 'πολυλογήσει' για άσχετα πράγματα σε διάστημα 10 λεπτών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει θετική ανατροφοδότηση. Θετική ενίσχυση παρέχεται, επίσης, και στις περιπτώσεις εκείνες που η ανεπιθύμητη συμπεριφορά συμβαίνει σε μικρότερη συχνότητα ή σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας προκειμένου να δηλώσουν τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους αντί να εκδηλώνουν προκλητικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης, η διαδικασία προτροπής με σταδιακή μείωση συχνά επαναφέρει τον μαθητή στη δραστηριότητα, όταν συμβαίνει να μην συμμετέχει ενεργά. Αντί να παρέχονται αρνητικές συνέπειες όταν ένα παιδί με ή χωρίς αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποσπάται από το έργο ή εκδηλώνει μια ακατάλληλη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρήσει την προκλητική συμπεριφορά ως ένδειξη ότι ο μαθητής/οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη. Οι προτροπές (όπως η σωματική καθοδήγηση, οι χειρονομίες, οι υποδείξεις, οι λεκτικές νύξεις, τα ακουστικά ερεθίσματα, οι εικόνες, το γραπτό κείμενο, τα οπτικά ερεθίσματα και άλλες πολλαπλές τεχνικές) μπορούν να βοηθήσουν τον/τους μαθητή/ές ώστε να κατανοήσει/ουν τι πρέπει να κάνει/ουν. Για παράδειγμα, εάν ζητείται από έναν μαθητή να γράψει μία ιστορία για τις πρόσφατες διακοπές του αλλά έχει δυσκολία να ξεκινήσει την παραγωγή του γραπτού κειμένου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να του δώσει την απαραίτητη υποστήριξη για να αρχίσει να εμπλέκεται με τη διαδικασία του γραψίματος. Η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει βοήθεια όπως: α. καταιγισμό ιδεών, β. σχεδιασμό εικόνων για την αλληλουχία των γεγονότων, γ. παροχή της πρώτης πρότασης ώστε ο μαθητής να συμπληρώσει τη συνέχεια της ιστορίας. Οι προτροπές προσφέρονται ως 'ερέθισμα για κινητοποίηση' του μαθητή και όχι ως εμπόδιο στην αυτονομία γι' αυτό και σταδιακά θα πρέπει να μειώνονται.

Όλα τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά αλλά καταδεικνύουν ότι η λήψη αποφάσεων υπό το πρίσμα της ευθύνης να εξασφαλίσουμε την ευημερία όλων των μαθητών, σημαίνει πως στην πραγματικότητα, διευρύνουμε τη διδασκαλία ("teaching up") ενώ καθημερινά εργαζόμαστε με στόχο να εξασφαλίσουμε την προαγωγή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης *όλων* των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («+ **1 διδασκαλία**» για κάθε μαθητή).

ΕΝΔΕΙΤΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology* 7, 2, σελ. 180-204.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ευ. & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012) (Επιμ.). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική Προσέγγιση της Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.

Oliver, M. (2009)(Πρόλογος-Μετάφραση Καραγιάννη, Π). *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Συμεωνίδου, Σ & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την Ένταξη: Από την Έρευνα στην Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Armstrong, A.C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy & Practice*. London: Sage Publications.

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

Barton, L. (2006) (Ed.). *Overcoming Disabling Barriers. 18 Years of Disability and Society*. New York: NY. Routledge Taylor and Francis Group.

Barton, L. & Slee, R. (1999). Competition, Selection and inclusive education: Some Observations *International Journal of Inclusive Education*, 3, 1, pp. 3-12.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Carrington, S. (2010). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3,3, pp. 257-268

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: NY. Routledge Taylor and Francis Group.

Lennard, D. (2013) (Ed.). *The Disability Studies Reader*. (Fourth Edition). New York: NY. Routledge Taylor and Francis Group.

Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with Uncertainty*. New York: NY. Routledge Taylor and Francis Group.

O' Brien, T. & Guiney, D. (2001). *Differentiation in Teaching and Learning: Principals and Practice*. London-New York: Continuum.

Strogilos V., Lacey P., Xanthacou Y. & Maria Kaila (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 8, pp. 797-818

Symeonidou, S. & Beauchamp-Pryor, K. (2013) (Eds.). *Purpose, Process and Future Direction of Disability Research*. The Netherlands: Sense Publishers.

Tomlinson, C.A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD

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

Tomlinson, C., Lacey, P., Porter, J. & Roberston, C. (2000). *Pupils with Learning Difficulties in Mainstream Schools*. London: David Fulton Publishers.

UNESCO (1994).*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO/Ministry of Education, Spain (ED-34/WS/18).

UNESCO (2004).*Changing Teaching Practices*. Paris. UNESCO.

UNESCO (2004). *Embracing diversity. Toolkit for creating inclusive, learning friendly*

environments. Bangkok, UNESCO.
UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. UNESCO.

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8,1, pp. 3-21.
Witherell, N. W., & McMackin, M.C. (2005) *Teaching writing through differentiated instruction with leveled graphic organizers*. New York: Scholastic.
Woolley, R. (2018)(Ed.). *Understanding Inclusion. Core Concepts, Policy and Practice*. New York:Routledge Taylor and Francis Group.