

**Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους».**

Ανδρομάχη Νάνου  
 Ειδική παιδαγωγός  
 Διδάκτωρ παιδαγωγικών επιστημών Α.Π.Θ.  
[anta\\_nanou@yahoo.gr](mailto:anta_nanou@yahoo.gr)

**Περίληψη**

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσεγγίσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις περιπτώσεις της ένταξης και της συνεκπαίδευσης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Αρχικά, παρουσιάζονται βιβλιογραφικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής μεθόδων διαφοροποίησης και ευελιξίας για τη διαχείριση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο έρευνες- δράσεις: α) σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου και β) σε τάξεις συνεκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου, όπου υιοθετήθηκαν ανάλογες μεθοδολογικές επιλογές.

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία. Είχε εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλες τις χώρες. Σήμερα, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) (Watkins 2003). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (Include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη 2005).

Σύμφωνα με την έκθεση του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (Watkins 2003) η εφαρμογή της πολιτικής της

συνεκπαίδευσης προϋποθέτει όχι κάποιες "τυπικές" εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά στην ουσία την αλλαγή του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου νομοθεσίας και πολιτικής που να στηρίζει την συνεκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, σε ένα γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που κατασκευάζει νέες μορφές εκπαιδευτικών αναγκών, η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαδικασία ένταξής τους στη γενική εκπαίδευση επιχειρείται μέσα από τα τμήματα ένταξης, όπου εφαρμόζεται η πρακτική της συνδιδασκαλίας από δύο εκπαιδευτικούς – έναν της γενικής και έναν της ειδικής αγωγής (co-teaching). Πολύ συχνά όμως, και ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, φοιτούν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χωρίς την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού. Στην περίπτωση αυτή εφαρμόζονται, αναγκαστικά, οι αρχές του «σχολείου για όλους» χωρίς υποδομές, χωρίς σχέδιο, χωρίς ειδικές γνώσεις, μόνο χάρη στην ευαισθησία των εκπαιδευτικών.

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, όπως προβλέπεται και από τα αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου, καλούνται να εφαρμόσουν οι ίδιοι ειδικά προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας. Πώς μπορεί όμως να γίνει η διαχείριση των ατομικών διαφορών μέσα στην τάξη ώστε να καλυφτούν οι ανάγκες όλων των μαθητών;

Οι μαθητές διαφέρουν: μεταξύ τους, από μέρα σε μέρα, από χρόνο σε χρόνο, αναφορικά με τις ικανότητές τους, την αισθητική τους, τα κίνητρά τους, την ανατροφή, την κατάσταση της υγείας τους και πολλούς άλλους παράγοντες. Με δεδομένες αυτές τις διαφορές πρέπει κανείς να αναγνωρίσει ότι χρειάζεται πολύς χρόνος, ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών από την πλευρά εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αλήθεια ότι απαιτείται ευελιξία, διαρκής έλεγχος, επαναδιαπραγμάτευση των στόχων που τίθενται και διαφοροποίηση (Weston 1992).

Ποια έννοια αποκτά όμως η διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική πράξη; Πώς μπορεί να εφαρμοστεί στα τμήματα ένταξης, αλλά και στην τυπική τάξη; Θα επιχειρήσουμε να θίξουμε αυτά τα ζητήματα ανατρέχοντας σε βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα.

Στη βιβλιογραφία συναντά κανείς ορισμούς για τη διαφοροποίηση από τη δεκαετία του '80. Σύμφωνα με τον Simon (1985) η διαφοροποίηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών προγραμμάτων σε διαφορετικές ομάδες ή άτομα. Πρόκειται για μια ευέλικτη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να προσφέρει προκλήσεις και ενδιαφέρον σε μια ομάδα ανθρώπων στην οποία μπορεί να διαπιστώσει κανείς ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και εμπειριών (NCC, 1989). Η διαφοροποίηση δεν εφαρμόζεται μόνο ανά μαθητή, αλλά και σε ομάδες μαθητών με παρόμοια ενδιαφέροντα ή ανάγκες. Σύμφωνα με τον Weston (1992) η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων. Αποτελεί μια σύνθεση αυτού που ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να μάθουν, ενώ περιλαμβάνει τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος παράλληλα με τις εμπειρίες, τη γνώση, την κατανόηση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που οι μαθητές διαθέτουν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Hall 1992).

Η διαφοροποίηση, όπως ορίστηκε παραπάνω, προϋποθέτει την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων, των ενδιαφερόντων και γενικότερα των ατομικών διαφορών των μαθητών και συνδέεται στενά με την αξιολόγηση. Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, και άλλες ειδικότητες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή, συγκεντρώνουν συστηματικά και έπειτα χρησιμοποιούν πληροφορίες για το επίπεδο των ικανοτήτων ή /και της ανάπτυξης του μαθητή από διαφορετικές περιοχές της εκπαιδευτικής τους εμπειρίας (επίδοση, συμπεριφορά, κοινωνικότητα) (Watkins 2007).

Η αξιολόγηση βρίσκεται στην καρδιά του σχεδιασμού οποιουδήποτε προγράμματος εφαρμόζεται στην τάξη ή, καλύτερα,

αποτελεί τη βάση για το επόμενο εκπαιδευτικό βήμα καθώς αυτό έρχεται ως απάντηση στις ανάγκες των μαθητών (Hall 1992). Πέρα από τις πληροφορίες που συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης για την αποκτηθείσα δηλωτική ή διαδικαστική γνώση των μαθητών, προκειμένου να σχεδιαστούν τα επόμενα βήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεκτιμάται ένα ευρύ σύνολο παραγόντων που εμπλέκονται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, ο έλεγχος 4 παραγόντων θεωρείται πολύ βασικός για την εκτίμηση των βημάτων που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

α) το αναλυτικό πρόγραμμα: τι υπάρχει πραγματικά ανάγκη να μάθουν οι μαθητές;

β) τους μαθητές: ποιες είναι οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα που οι μαθητές διαθέτουν; Τι επηρεάζει τη διαμόρφωσή τους;

γ) τη σύνθεση των δύο πλευρών για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος

δ) την ενημέρωση των άλλων σχετικά με την πορεία του προγράμματος: αναφορές, βίντεο κ.α. (Hall 1992).

Στις χώρες οι οποίες έχουν ορίσει με σαφήνεια τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση, συνήθως, έχει κοινούς στόχους και συνδέεται απευθείας με το αναλυτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές. Οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση υποδεικνύουν τι θα αξιολογηθεί και πώς. Μεταξύ των χωρών που ακολουθούν αυτή την προσέγγιση, μια άποψη-κλειδί είναι ότι η ανάπτυξη και η εφαρμογή της αξιολόγησης είναι αρμοδιότητα, κυρίως, των σχολείων και των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός συνδυάζεται με τους σκοπούς της αξιολόγησης που τροφοδοτεί με δεδομένα τις αποφάσεις για τα επόμενα βήματα στην ατομική εκπαίδευση του μαθητή.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται είναι συχνά κοινές σε ό,τι αφορά στην εστίαση (την περιοχή που αξιολογείται) και στις

διαδικασίες (μεθόδους) για όλους τους μαθητές και, γι' αυτό, οι χώρες υπογραμμίζουν τρία βασικά θέματα σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

- ✓ την ανάγκη να συνδεθούν τα ευρήματα της αρχικής αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος,
- ✓ τη σύνδεση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και των προγραμμάτων αξιολόγησης με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή ή άλλα εργαλεία και προσεγγίσεις,
- ✓ την τροποποίηση ή προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη γενική εκπαίδευση για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες.

Για να είναι πιο αποτελεσματική η συνεχής αξιολόγηση στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης να έχουν πρόσβαση και να υποστηρίζονται από ειδικούς από διάφορα επιστημονικά πεδία, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία αυτών των συνδέσεων, όπου αυτό είναι απαραίτητο (Watkins 2007).

Συχνά, όμως, η αξιολόγηση παίρνει τη μορφή της κατηγοριοποίησης και ελάχιστα μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να δώσει στοιχεία για τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, η επίδοση η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται από το πλαίσιο που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η τάξη. Η αξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι η πραγματική βάση για τη διαφοροποίηση του προγράμματος. Μια τέτοια αξιολόγηση για να είναι ουσιαστική παίρνει τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Γίνεται ενδιαφέρον για τις ικανότητες, και τις γνώσεις του μαθητή, για τις απόψεις του, τα ενδιαφέροντα του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις ιδιαιτερότητές του. Αυτό το ενδιαφέρον αποτελεί τη βάση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και από μόνο του λειτουργεί «θεραπευτικά» μέσα στην τάξη, όπου γίνεται συνδιδασκαλία ή συνεκπαίδευση.

Η κλινική αυτή μέθοδος κατά την οποία η αξιολόγηση παίρνει την έννοια της ενσυναίσθησης, και προωθεί πρακτικές διαφοροποίησης και ενελίξιας, εφαρμόστηκε στα πλαίσια μελέτης της λειτουργίας ενός τμήματος ένταξης νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης (Nánou, Δαδαμόγια, Παναγιώτου, Τραφαλή 2009). Πρόκειται για μια έρευνα-παρέμβαση κατά την οποία εφαρμόστηκαν διαφορετικές μέθοδοι συνδιδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης και τις απαιτήσεις του προγράμματος.

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας (*co-teaching*) στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε μια προσπάθεια προώθησης των πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). Πολλές μορφές συνδιδασκαλίας έχουν εφαρμοστεί διεθνώς:

- ✓ Διδασκαλία με υποστήριξη. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές που έχουν ανάγκη. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής λειτουργεί υποστηριχτικά ως βοηθός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- ✓ Διδασκαλία σε κέντρα μάθησης. Μέσα στην τάξη δημιουργούνται διαφορετικά κέντρα μάθησης και οι δύο εκπαιδευτικοί παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε αυτά.
- ✓ Παράλληλη διδασκαλία. Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μέσα στην τάξη σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.
- ✓ Εναλλακτική διδασκαλία. Ένας δάσκαλος μπορεί να πάρει μια μικρότερη ομάδα παιδιών σε έναν άλλο χώρο για περιορισμένο χρόνο ώστε να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- ✓ Διδασκαλία ως ομάδα (*team teaching*) ή αλληλεπιδραστική διδασκαλία, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη

για το περιεχόμενο και την ευθύνη της διδασκαλίας και της τάξης γενικότερα (Friend & Cook 2003).

Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τις μορφές και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της συνδιδασκαλίας είναι περιορισμένη (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007). Αν και δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία, από εμπειρικά δεδομένα διαφαίνεται ότι το εγχείρημα της συνδιδασκαλίας συναντά πολλά εμπόδια κατά την εφαρμογή του στη χώρα μας. Ένα από τα πιο σοβαρά είναι η διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών κατά τη συνδιδασκαλία, παράγοντας που καθορίζει και τις μορφές συνδιδασκαλίας που επιλέγονται να εφαρμοστούν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης μετα-ανάλυσης όλων των ποιοτικών ερευνών που δημοσιεύτηκαν διεθνώς αναφορικά με τη συνδιδασκαλία (Scruggs, Mastropieri & Mcduffie 2007) βασικά συστατικά της επιτυχημένης συνδιδασκαλίας θεωρούνται η στάση του εκπαιδευτικού της γενικής εκπαίδευσης, ο επαρκής χρόνος για προετοιμασία της διδασκαλίας, ο αμοιβαίος σεβασμός, η εθελοντική συμμετοχή σε πρόγραμμα συνδιδασκαλίας, η υποστήριξη από το διευθυντή και η κοινή φιλοσοφία για τις αρχές της διδασκαλίας και της διαχείρισης των κρίσεων. Γενικότερα, παράγοντες όπως η συμβατότητα των δύο εκπαιδευτικών, η υποστήριξη από τον διευθυντή, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ευελιξία αποτελούν παράγοντες επιτυχίας.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο για τις μορφές συνδιδασκαλίας σχεδιάστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης δύο μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης (Νάνου, Δαδαμόγια, Παναγιώτου, Τραφαλή 2009). Τα παιδιά ήταν ηλικίας 7 χρόνων και παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και διαταραχές στην επικοινωνία και στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στο συγκεκριμένο τμήμα εφαρμόστηκαν εναλλακτικά δύο κυρίως μορφές συνδιδασκαλίας: α) η αλληλεπιδραστική με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και β) η εναλλακτική με δημιουργία μεικτών ομάδων (παιδιά με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες)

που για περιορισμένο χρονικό διάστημα δούλευαν σε έναν ξεχωριστό και ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Η δημιουργία μεικτών ομάδων είναι γνωστή ως ο «κύκλος των φίλων» ή «παρέα των φίλων» και έχει εφαρμοστεί διεθνώς προκειμένου να βοηθήσει στην εδραιώση μιας σταθερής σχέσης ανάμεσα σε παιδιά με τις παραπάνω διαταραχές και σε παιδιά που ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη (Newton et. al 1996). Τα μαθησιακά επιτεύγματα της «παρέας των φίλων» δεν παρουσιάζονταν μόνο στην τάξη, όπου ανήκε τυπικά το Τμήμα Ένταξης, αλλά συχνά και σε άλλα τμήματα των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων. Η μέθοδος αυτή είχε σημαντικά πλεονεκτήματα καθώς έδινε τη δυνατότητα εφαρμογής - εμπέδωσης των δεξιοτήτων (κοινωνικών ή γνωστικών) που αποκτούσαν τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ενώ, παράλληλα, αποτελούσε κίνητρο για τα υπόλοιπα παιδιά της παρέας που δεν είχαν δυσκολίες να συμμετέχουν ενεργά. Η μέθοδος αυτή, παράλληλα, συντέλεσε στην αύξηση της κοινωνικότητας και της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Για την εκπαίδευση των παιδιών και τη συνεργασία μεταξύ των ειδικών που υποστήριζαν τα παιδιά, τόσο κατά τη διαδικασία της συνεκπαίδευσής τους όσο και εξατομικευμένα εντός και εκτός του σχολείου, επιλέχτηκε η γνωστική-συμπεριφορική μέθοδος. Επιπλέον, εφαρμόστηκαν εξειδικευμένα προγράμματα όπως το πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου (Nánou 2005) με τις απαραίτητες τροποποιήσεις και προσαρμογές. Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί και σε άλλες έρευνες-παρεμβάσεις (Nánou, Τραφαλή 2007, Nánou, Αμαγνωστοπούλου 2000)

Η εφαρμογή του προγράμματος ένταξης, όπως συνοπτικά περιγράφτηκε παραπάνω, παρόλα τα εμπόδια που συνάντησε οδήγησε στη «γνωστική αναδόμηση» των παιδιών με τις αναπτηρίες κυρίως, όμως, αυτών που παρακολούθησαν ή και συμμετείχαν έμμεσα και άμεσα στη διαδικασία της ένταξης τους. Επιπλέον, από τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής και την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκαν σημαντικά οφέλη: α) ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των παιδιών της τάξης, β) σημαντική βελτίωση των παιδιών που βρισκόταν σε διαδικασία ένταξης στο

νηπιαγωγείο, δύος διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση των παιδιών από το Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο όπου εξετάζονταν γ) Το σημαντικότερο, όμως, ήταν ότι έγινε πιο θετική η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση, δύος διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών που παρακολουθούσαν τη διαδικασία ένταξης των παιδιών (10 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν στο ίδιο συγκρότημα νηπιαγωγείων) (Νάνου, Δαδαμόγια, Παναγιώτου, Τραφαλή 2009).

Τι συμβαίνει όμως στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτικός είναι μόνος του χωρίς τη στήριξη του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής; Στη βιβλιογραφία προτείνονται διάφορες λύσεις: διδασκαλία σε ομάδες, διδασκαλία στρατηγικών, αλληλοδιδακτική μέθοδος, αυτοδιαχείρηση του μαθητή κ.α. (Αγαλιώτης 2002). Μια από τις μεθόδους η οποία έχει ως συστατικό της στοιχείο την διαφοροποίηση της ύλης, και εφαρμόστηκε πειραματικά σε τάξεις συνεκπαίδευσης είναι αυτή που ονομάζεται Εξατομίκευση με τη βοήθεια της ομάδας (Team Assisted individualization) (Olson & Platt 1996). Η μέθοδος εφαρμόστηκε σε τέσσερα τμήματα Α', Β, Γ, και Στ' τάξης τεσσάρων σχολείων μιας εκπαιδευτικής Περιφέρειας του νομού Ημαθίας. Στα τμήματα φοιτούσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου είναι τα ακόλουθα: α) δημιουργούνται ομάδες 4 ατόμων διαφορετικών ικανοτήτων, β) ο κάθε μαθητής ακολουθεί ένα ατομικό πρόγραμμα με βάση την αξιολόγησή του, γ) οι μαθητές διορθώνουν την εργασία με βάση έτοιμα φύλλα απαντήσεων, ελέγχουν τη συμπεριφορά των μαθητών, ανακοινώνουν την εργασία τους στις άλλες ομάδες δ) ο έλεγχος της επίδοσης γίνεται σε ατομικό επίπεδο και η αποδοτικότητα της ομάδας και η σύγκρισή της με τις άλλες γίνεται με βάση το άθροισμα των επιδόσεων των μελών της

Η μέθοδος αυτή έχει ως προϋπόθεση μια δυναμική αντίληψη για την ύλη. Στην πραγματικότητα διατηρούνται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, αλλά δίνεται, παράλληλα, έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Προς όφελος της διαφοροποίησης και της προσαρμογής της ύλης στις ανάγκες του κάθε μαθητή, γίνονται συγχωνεύσεις και

τροποποιήσεις της ύλης ή χρησιμοποιείται υλικό από άλλες πηγές. Η εφαρμογή αυτής της μεθόδου έδειξε ότι οι μαθητές μπορούσαν να δουλέψουν στο επίπεδό τους, είχαν κίνητρα για μάθηση και το μάθημα γινόταν πιο ευχάριστο. Παράλληλα, ο δάσκαλος είχε το χρόνο να δουλέψει εξατομικευμένα προγράμματα ώστε να παρέμβει ουσιαστικά αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα μάθησης των μαθητών που παρουσίαζαν Μαθησιακές δυσκολίες (Αγαλιώτης 2002).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ευελιξία σε συνδυασμό με την αξιολόγηση αποτελούν τακτικές επιλογής για την εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και τη διαδικασία της ένταξής τους. Η εφαρμογή αυτών των πρακτικών ωστόσο απαιτεί μια δυναμική αντιμετώπιση της ύλης και της διδασκαλίας γενικότερα. Απαιτεί βιωματική μάθηση και μάθηση μέσω της εμπειρίας διαδικασία που εξελίσσεται διαρκώς μαζί με την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 57-71

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration skills for school professionals (4th ed.). New York: Longman.

Hall, E. F. (1992) Assessment for Differentiation British Journal of Special Education, Volume 19, No.1 March 1992

National Curriculum Council (1989) A Curriculum for All. York: NCC

Νάνου Α., Αναγνωστοπούλου Ε., 2001. Πρώιμη παρέμβαση σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολικές δυσκολίες. Στο (Μ. Τζουριάδου, Επιμέλεια) Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη. Σελ. 308-326

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

Nánou A., Τραφαλή M. (2007). Η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στην αφηγηματική λειτουργία σε ένα παιδί με ψυχωτική διαταραχή. Σύγχρονες εξελίξεις στην εμπειρικά τεκμηριωμένη Κλινική Ψυχολογία και ψυχολογία της υγείας 9-11 Νοεμβρίου. Θεσσαλονίκη

Nánou, A., Δαδαμόγια, Θ., Παναγιώτου, Γ., Τραφαλή, M. (2009). Η γνωστική-συμπεριφορική μέθοδος στην υπηρεσία της συνεκπαίδευσης. 10 Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακών/Συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων σε παιδιά και εφήβους. 8-10 Απριλίου. Αθήνα

Newton C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11, 4-6.

Olson, J & Platt J, (1996). Teaching children and adolescents with special needs. Englewood Cliffs : Merrill

Scruggs, E. Mastropieri A. & Mcduffie A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children.. Vol. 73, No. 4, pp. 392-416*

Simon, B. (1985) Imposing differentiation in schools. *Education Today and Tomorrow*, 37.3.

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

Watkins, A. (Editor) (2007) Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα-Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Weston P. (1992) A Decade for Differentiation. *British Journal of Special Education*, Volume 19, No.1 March 1992

Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. 72, 30-35