



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Μεταπτυχιακή Εργασία με Θέμα:

Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης παιδιών με
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά:
Αξιολόγηση του Μοντέλου της Συνδιδασκαλίας

της φοιτήτριας
Καραμεσίνη Θεοδότας (Α.Μ.: Μ3/05)

Επόπτης Καθηγητής: Αγαλιώτης Ιωάννης
2^η Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καρτασίδου Λευκοθέα

Θεσσαλονίκη, 2009

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές μελέτες σχετικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προβληματίζοντας και διχάζοντας πολλές φορές την επιστημονική κοινότητα για την αποτελεσματικότητά της. Με την παρούσα εργασία, η οποία θεωρώ ότι αποτελεί το επιστέγασμα της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με κατεύθυνση Ειδική Αγωγή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, είχα την πρόθεση να διεξαχθεί μια έρευνα με δεδομένα από προηγούμενες μελέτες, προκειμένου να στηρίξω την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Πολύτιμος αρωγός στην προσπάθειά μου αυτή υπήρξε ο καθηγητής μου κ. Γωάννης Αγαλιώτης, ο οποίος μου συμπαραστάθηκε με μεγάλη υπομονή καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας αυτής και με καθοδηγούσε, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πολύ καλή διάθεση σε κάθε στάδιο της παρούσας έρευνας. Τον ευχαριστώ πρωτίστως για την ηθική στήριξη που μου προσέφερε και σαφέστατα για τις πολύτιμες γνώσεις που μου έδωσε. Επίσης, ευχαριστώ την κ. Λευκοθέα Καρτασίδου για το χρόνο που αφιέρωσε στην ανάγνωση και διόρθωση της εργασίας.

Η ευασχόλησή μου με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επί οκταετίας στο χώρο της εκπαίδευσης μου έδωσε το έναυσμα για το θέμα της εργασίας. Γι' αυτό, την αφιερώνω σε όλους αυτούς τους μαθητές μου, από τους οποίους έμαθα πολλά.

Ευχαριστώ, τέλος, την οικογένειά μου που με βοήθησε και με στήριξε στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, έστω και κάποιες φορές υπό δυσμενείς συνθήκες.

Ελπίζω η συγκεκριμένη εργασία να συνεισφέρει στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελώντας έναυσμα για συζήτηση και εφαλτήριο για παρόμοιες προσπάθειες.

Καραμεσίνη Δότα

Δεκέμβρης 2009

Στην κόρη μου...

Περιεχόμενα

	Περίληψη	σελ. 1
	Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
κφλ. 1^ο	Θεωρητική Θεμελίωση – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	σελ. 2
1.1	Φύση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά	σελ. 2
1.2	Διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά	σελ. 3
1.3	Ορίζοντας τη Συνεκπαίδευση	σελ. 5
1.3.1	Συνεκπαίδευση και Ακαδημαϊκή Επίδοση	σελ. 9
1.3.2	Μοντέλα Συνεκπαίδευσης	σελ. 13
	«Κοινωνία της Μάθησης» («Community for Learning»)	σελ. 13
	«Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» («Adaptive Learning Environments Model» - ALEM)	σελ. 14
	Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» («Success for All»)	σελ. 14
	Το μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι Μαθητές» («Roots and Wings»)	σελ. 15
	Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» («20/20 Analysis: A tool for instructional planning»)	σελ. 16
	Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» («Class within a Class Model»)	σελ. 16
1.4	Η αξιοποίηση της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Μ.Δ.	σελ. 19
	Το Μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων	σελ. 22
	Η προσέγγιση του σταθερού πρωτοκόλλου	σελ. 23
1.5	Συνεκπαίδευση και παροχή υπηρεσιών στα παιδιά με Ε.Μ.Δ. στην Ελλάδα	σελ. 25
1.6	Τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	σελ. 27
	Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
κφλ. 2^ο	Σχεδιασμός της Έρευνας	σελ. 29
2.1	Μεθοδολογία Έρευνας	σελ. 29
2.1.1	Δείγμα της έρευνας	σελ. 29
2.1.2	Διαδικασία	σελ. 33
2.1.3	Μέσα - Υλικά	σελ. 34

κφλ. 3^ο	Αποτελέσματα	σελ. 36
κφλ. 4^ο	Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις	σελ. 59
	Επίλογος	σελ. 63
	Βιβλιογραφία	σελ. 64

Α' Μέρος

Θεωρητικά Δεδομένα

Περίληψη

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται σε σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού επιδρώντας στην ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη, για τη βελτίωση των οποίων τελευταία προτείνεται όλο και πιο συχνά η κοινή εκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η συνεκπαίδευση. Πρόκειται για την πλέον σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή, η αποτελεσματικότητα της οποίας σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο τόσο για τους μαθητές με όσο και για εκείνους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών και των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό μέρος σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τη διδασκαλία μαθητών με τις δυσκολίες αυτές στα μαθηματικά, τη συνεκπαίδευση και τα μοντέλα συνεκπαίδευσης και κυρίως τη συμβολή του μοντέλου της συνδιδασκαλίας και της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει την εφαρμογή και παρουσίαση ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης σε δύο τάξεις γενικού σχολείου με ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής). Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η κατάδειξη της αποτελεσματικότητας της συνεκπαίδευσης ως μέσο για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Θεωρητική Θεμελίωση

Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1 Φύση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα Μαθηματικά

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ομάδα των παιδιών που έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, ζουν σε ένα θετικό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σχολικής μάθησης με τους συμμαθητές τους, αλλά εντούτοις παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία ή αδυναμία μάθησης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον (Αγαλιώτης, 2000). Τα παιδιά αυτά θεωρείται ότι παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.).

Η έρευνα στο πεδίο των μαθηματικών σε σχέση με τις Ε.Μ.Δ. είναι σαφώς πιο περιορισμένη συγκριτικά με τη γραφή και την ανάγνωση, γεγονός που δείχνει τη μεγαλύτερη έμφαση που αποδίδεται σε αυτές τις δεξιότητες τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά – κοινωνικά. Το πλάτος και η πολυπλοκότητα του πεδίου των μαθηματικών καθιστά τη μελέτη και τον προσδιορισμό των γνωστικών φαινοτύπων που ορίζουν τις Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά μια δύσκολη προσπάθεια, καθώς περιλαμβάνει πολλές περιοχές (αρίθμηση, γεωμετρία, νοερούς υπολογισμούς) που συχνά έχουν κοινές απαιτήσεις δεξιοτήτων (Cirino et al., 2007). Για τη μελέτη των Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά συνηθίζεται η εφαρμογή θεωριών και μεθόδων που χρησιμοποιούν οι γνωστικοί ψυχολόγοι για τη μελέτη μαθηματικών ικανοτήτων στους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές (Geary, 2004).

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά εμφανίζουν αργό ρυθμό προόδου της τάξης του ενός έτους για κάθε δύο χρόνια σχολικής φοίτησης (Cawley & Miller, 1989), ενώ, συνήθως, παρουσιάζουν δυσκολίες και στους μαθηματικούς υπολογισμούς και την επίλυση προβλημάτων. Βέβαια, όσον αφορά στις βασικές αριθμητικές δεξιότητες των παιδιών με Ε.Μ.Δ., τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτές κατακτώνται, αν και καθυστερημένα, τουλάχιστον ως προς την προσέγγιση απλών αριθμών (Geary, Hoard & Hamson, 1999).

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά εμφανίζονται στις αρχές της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και συνεχίζουν μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ενηλικίωση (Peterson – Miller & Mercer, 1997). Πιο συγκεκριμένα, οι Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά έχουν μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, προκειμένου να επισημανθούν οι ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και οι οποίες είναι συνοπτικά

οι ακόλουθες: (α) αντιληπτικές δυσκολίες, (β) δυσκολίες λεπτής κινητικότητας και οπτικοκινητικού συντονισμού, (γ) μνημονικά προβλήματα, (δ) δυσκολίες ολοκλήρωσης, (ε) αδυναμίες προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, (στ) αδυναμίες αφηρημένης σκέψης, (ζ) ελλειμματική προσοχή, (η) διαταραχές γνωστικού ύφους, (θ) ανεπαρκείς γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και (ι) συναισθηματικές διαταραχές (Geary, 2004· Αγαλιώτης, 2000· Peterson – Miller & Mercer, 1997).

Οι έρευνες αναφέρουν ότι 4 – 7 % του πληθυσμού σχολικής ηλικίας βιώνει κάποια μορφή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά, ενώ πολλά από αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν και συνοδές δυσκολίες, όπως αναγνωστικές δυσκολίες και σύνδρομο διάσπασης προσοχής – υπερκινητικότητας (Geary, 2004· Fuchs et al., 2005). Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες αναφέρουν ποικίλα όρια καθορισμού των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά και προτείνουν διάφορους ορισμούς, γεγονός που δυσκολεύει την ερμηνεία των ευρημάτων και τη μεταφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Fuchs et al., 2005). Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υπάρχουν μετρήσεις και εργαλεία αποκλειστικά για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά καθιστά ακόμη πιο δύσκολο τον εντοπισμό και την υποστήριξη των παιδιών αυτών. Συνήθως, λοιπόν, οι ερευνητές βασίζονται σε σταθμισμένες δοκιμασίες επίδοσης σε συνδυασμό με τη χορήγηση τεστ νοημοσύνης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών μελετάται τελευταία το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο θα ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Για το σκοπό αυτό, το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει επικεντρωθεί προσφάτως στη δυνατότητα εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μαζί με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (McLaughlin et al., 1999) στη γενική τάξη. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει τη γενικότερη ερευνητική τάση για τη διαμόρφωση ενός σχολείου λειτουργικού και προσβάσιμου σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες τους, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό – οργανωτικό επίπεδο (Σούλης, 2008).

1.2 Διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά

Προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με τη διδασκαλία, έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές κάποιες γενικές αρχές που αφορούν στον τρόπο και στις προσαρμογές που απαιτούνται, ώστε να αντιμετωπιστούν οι Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά.

Αρχικά, όπως σε κάθε άλλο πεδίο δυσκολιών μάθησης, η σωστή αντιμετώπιση βασίζεται σε μία λεπτομερή και οργανωμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση, βάσει της οποίας τίθενται οι διδακτικοί στόχοι, που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή και θα έχουν ελέγξει τις προϋποτιθέμενες γνώσεις του. Επιπλέον, οι Mercer & Mercer (1997) επισημαίνουν ότι είναι πολύ σημαντική η συμμετοχή του παιδιού στην οργάνωση – κατάρτιση του προγράμματος διδασκαλίας, ενώ τονίζουν ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη σύνδεση της μαθηματικής γνώσης με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, καθώς και με τον ορισμό εφικτών στόχων. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι πρέπει να ακολουθείται πιστά η σειρά αναπαράστασης της μαθηματικής γνώσης, η οποία περιλαμβάνει το πραξιακό, το εικονιστικό και το συμβολικό επίπεδο, επιτρέποντας στο παιδί να παραμείνει σε κάθε στάδιο όσο χρειάζεται και συνδέοντας αυτά τα τρία επίπεδα μεταξύ τους σε μια ενιαία γνώση. Η συνεχής αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα ακόμη απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς επιτρέπει την ανατροφοδότηση και τον έλεγχο ποιότητας της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, κρίνεται σκόπιμη η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και υλικών ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή και το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, καθώς και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης που βοηθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να οργανώσουν τον τρόπο μελέτης και μάθησης. Η διδασκαλία επίλυσης προβλημάτων αποτελεί ξεχωριστό και σημαντικό κεφάλαιο στο διδακτικό πρόγραμμα, καθώς αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί, εκτός της κατανόησης της έννοιας της πράξης και της ευχέρειας στην εκτέλεση της, ένα ικανοποιητικό επίπεδο αναγνωστικών δεξιοτήτων και κατανόησης κειμένου. Τέλος, αναφέρεται από πολλούς ερευνητές η ακαταλληλότητα της σπειροειδούς διάταξης της ύλης στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς με αυτό τον τρόπο δεν ικανοποιείται η ανάγκη των παιδιών αυτών για διαδοχική δόμηση πλήρων γνώσεων και κατάκτηση υψηλότερων κάθε φορά στόχων. Το τελευταίο είναι απαραίτητο για να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των μαθητών και διαμορφωθεί θετική στάση προς το γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, προϋποθέσεις απαραίτητες για την επιτυχή έκβαση οποιουδήποτε διδακτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2000).

Γενικότερα, σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση προγραμμάτων διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι ποικίλες γνωστικές μεταβλητές που συνδέονται με την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως είναι η βραχύχρονη μνήμη, το επίπεδο συγκέντρωσης της

προσοχής, ο ρυθμός προόδου, η επίλυση μη λεκτικών προβλημάτων και οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού (Fuchs et al., 2005).

1.3 Ορίζοντας τη Συνεκπαίδευση

Η οριοθέτηση και η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ήταν και παραμένει ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα αντικείμενα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Το ερώτημα σχετικά με το πού θα έπρεπε να εκπαιδεύονται οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δεν είναι καινούργιο (Zigmond, 2003). Ιστορικά, αυτό το αντικείμενο συζητείται από τη δεκαετία του 1970, οπότε και είχε επικρατήσει η άποψη ότι τα παιδιά με ελαφρές αναπηρίες παρακολουθούσαν το γενικό σχολείο, ενώ εκείνα με σοβαρές και βαριές αναπηρίες έπρεπε να παρακολουθούν ξεχωριστή σχολική δομή, προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Με την πάροδο των ετών και τα πορίσματα όλο και περισσότερων ερευνών σε αυτό τον τομέα, παρατηρήθηκε μια αλλαγή στις αντιλήψεις περί εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία συνίσταται στην παροχή του δικαιώματος εκπαιδευτικής ισότητας σε όλους τους μαθητές στη γενική τάξη, ανεξάρτητα από αναπηρίες (Taylor & Harrington, 2003).

Οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την παραπάνω τάση ποικίλλουν και αντικατοπτρίζουν πολλές φορές τις γενικότερες στάσεις που επικρατούν στη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, για παράδειγμα, είχε επικρατήσει ο όρος «ομαλοποίηση», ο οποίος αφορούσε στη μετακίνηση από τη φροντίδα στην εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διακριτές δομές που διέθεταν κάποια εγγύτητα προς της σχολικές μονάδες φοίτησης παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Αγαλιώτης, 2006). Ακολουθεί η εμφάνιση του όρου ένταξη σύμφωνα με τον οποίο διατηρούνται τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά γίνεται συγχρόνως προσπάθεια βελτίωσης και εμπλουτισμού τους, ώστε να προσεγγίσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1996). Βασικό χαρακτηριστικό της ένταξης είναι η τοποθέτηση – εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, με στόχο καταρχήν την κοινωνικοποίησή τους και όχι τόσο την μαθησιακή – γνωστική τους πρόοδο. Ακολούθησε ο όρος ενσωμάτωση, ο οποίος διαφοροποιείται από αυτόν της ένταξης, καθώς στοχεύει όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων διαμέσου όμως χωριστού εκπαιδευτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 2006). Παρά τη

γενικότερη απαίτηση για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, κάποια παιδιά εξακολουθούν να αποκλείονται από τα τοπικά σχολεία ως «μη εκπαιδευσιμα» (Vislie, 2003). Η απλή χωρική τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό σχολείο που αντικατόπτριζαν οι παραπάνω όροι δεν αποτελεί εγγύηση για την ποιότητα της εκπαίδευσης που αυτός θα λάμβανε. Είναι πολύ πιθανό μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε σχολεία ένταξης και παρ' όλα αυτά να περνούν όλο σχεδόν το μέρος της ημέρας απομονωμένοι, γεγονός που μάλλον σημάδι διαχωρισμού των παιδιών αυτών είναι και όχι ενσωμάτωσή τους (Farrell, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει κάνει την εμφάνισή του ο όρος «inclusive education», που τείνει να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Εδραιώθηκε το 1994 με τη διακήρυξη της Salamanca, όπου αναφέρεται ότι «τα κανονικά σχολεία [...] είναι τα πιο αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση τάσεων διαχωρισμού, για τη δημιουργία καλοδεχόμενων κοινοτήτων, για τη θεμελίωση μιας εκπαίδευσης για όλους στα σχολεία για όλους. Παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και μειώνουν το κόστος για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.» (Unesco, 1994).

Ο όρος «inclusive education» έχει αποδοθεί στα ελληνικά με περιφραστικό τρόπο ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» ή με τον όρο «συνεκπαίδευση». Η δυσκολία απόδοσης του όρου inclusive στην ελληνική γλώσσα συνδέεται προφανώς με το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή τα κατάλληλα εκπαιδευτικά δεδομένα, στα οποία ανταποκρίνεται ο όρος (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και με εξασφάλιση της συμμετοχής τους στο κοινό πρόγραμμα σπουδών με εξειδικευμένο ίσως τρόπο και σαφώς ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Αγαλιώτης, 2006). Πρόκειται για μια ευρύτερη οπτική συγκριτικά με την ενσωμάτωση, παρά το γεγονός ότι ως ένα βαθμό καλύπτει πολλά από τα στοιχεία της ενσωμάτωσης, με τη διαφορά ότι η συνεκπαίδευση αναφέρεται και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Vislie, 2003). Οι Sebba και Ainscow (1996) αναφέρουν συνοπτικά τα βασικά κλειδιά της συνεκπαίδευσης. Συνεκπαίδευση δεν είναι η εφαρμογή ενός εντελώς διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος για συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, ούτε η προσαρμογή των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στις ήδη υπάρχουσες αρχές εκπαίδευσης. Αντίθετα συνεκπαίδευση είναι η προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών του μέσω της αναδιαμόρφωσης του αναλυτικού

προγράμματος και αφορά όλους τους τύπους σχολείων. Κατά τον Salend (2001) η συνεκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία, η οποία πρεσβεύει την ανάγκη για κοινή προσπάθεια διδασκόντων, διδασκομένων, οικογενειών και μελών του κοινωνικού συνόλου, προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία σχολείων (και κατ' επέκταση και άλλων κοινωνικών δομών), που θα χαρακτηρίζονται από αναγνώριση και αποδοχή των ατομικών διαφορών, από διάθεση για συνεργασία και από τη δυνατότητα παροχής σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές της ευκαιρίας να καλύψουν τις ατομικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές και επαγγελματικές τους ανάγκες στο ίδιο κοινό πλαίσιο (Αγαλιώτης, 2006).

Η παραπάνω στροφή της ερευνητικής κοινότητας στη συνεκπαίδευση έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον -τόσο σε επίπεδο κοινωνικής όσο και εκπαιδευτικής πολιτικής- για ενίσχυση της ένταξης και της συμμετοχής και αποδυνάμωση των καταστάσεων αποκλεισμού και απομόνωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό ερμηνεύεται ως ανάπτυξη στρατηγικών που καθιστούν το γενικό σχολείο προσβάσιμο σε όλα τα παιδιά. Το «ένα σχολείο για όλους» έχει ως θεμελιώδη αρχή του ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου αυτό είναι δυνατό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις διαφορές που μπορεί να έχουν (Unesco, 1994). Επιπλέον, τα Ηνωμένα Έθνη με ποικίλες διακηρύξεις καλούν τις κυβερνήσεις των κρατών – μελών να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ως αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού τους συστήματος (Corbett, 2004). Βέβαια, προκειμένου να εκπαιδούνται όλοι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία, τα οποία θα πρέπει εξαρχής να έχουν δομηθεί έτσι ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως αναγκών (Αγαλιώτης, 2006).

Από τη Διακήρυξη της Salamanca το 1994 (Unesco,1994) υπάρχει ένα ρεύμα προς την «πλήρη συνεκπαίδευση». Στην Αγγλία στηρίζεται από αυτούς που πιστεύουν είτε ότι το ένα σχολείο για όλους αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα και μια δημοκρατική κοινωνία είτε ότι είναι θέμα αποτελεσματικότητας (Ainscow, 1997).

Επειδή υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη συνεκπαίδευση και διαφορετικές αντιλήψεις, δημιουργούνται πολλές συγχύσεις (Skidmore, 1999). Σε γενικές γραμμές, αφορά στην πλήρη ενσωμάτωση και συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τον ορισμό των Corbett & Slee, η συνεκπαίδευση είναι μια ακλόνητη, δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφορετικότητας. Απαιτεί συνεχή ενεργητική ανταπόκριση για να εδραιωθεί μια ενσωματωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα (Corbett, 2001). Σύμφωνα με τον Mittler,

αυτό σημαίνει όλοι να έχουν ευκαιρίες επιλογών και αυτοδιάθεσης. Στην εκπαίδευση, αυτό σημαίνει να ακούγεται τα παιδιά και να εκτιμάς αυτά που λένε, ανεξάρτητα από την ηλικία τους (Mittler, 2000).

Οι Brown et al. (1991) αναφέρουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να τεθεί σε εφαρμογή το λιγότερο δυνατόν περιορισμένο περιβάλλον εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Taylor & Harrington, 2003). Οι Bennett et al. (1997) ορίζουν τη συνεκπαίδευση ως τον τρόπο που τοποθετούνται οι μαθητές με δυσκολίες στην κανονική τάξη, μέσα στην οποία προσφέρονται παράλληλα υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο η πρωτοβουλία εφαρμογής της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες αναφέρεται κυρίως στη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ainscow (1998), η ιδέα της κοινής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρεται ουσιαστικά στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο για όλους πρέπει να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση όλων των μαθητών, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, 2000).

Ο Barton (2000) προτείνει έναν άλλο τρόπο κατανόησης και αποσαφήνισης του όρου inclusion, προσπαθώντας να εντοπίσει το τι δεν περιλαμβάνει ο όρος αυτός. Συνεπώς, το σχολείο του μη αποκλεισμού δεν περιλαμβάνει την αφομοίωση, ούτε αφορά στην τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από το ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο στο άλλο χωρίς προγραμματισμό και συγκεκριμένες παροχές. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί τον αυτοσκοπό αλλά το μέσο προς την επίτευξη του κύριου στόχου που δεν είναι άλλος από μια συμπεριληπτική κοινωνία. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρίες, αλλά όλες εκείνες τις ομάδες μαθητών, οι οποίοι είναι ευάλωτοι σε πιέσεις και στον αποκλεισμό, περιλαμβάνοντας και τις κοινωνικές μειονεξίες στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Evans & Lunt, 2002).

Ξεκινώντας από την αρχή ότι το ένα σχολείο για όλους είναι μια κίνηση που αποσκοπεί στη δημιουργία σχολείων και άλλων κοινωνικών δομών που βασίζονται στην αναγνώριση των αναγκών όλων των μαθητών καθώς και στη μάθηση μέσω του σεβασμού των διαφορών τους (Salend, 1999), ένα μεγάλο μέρος της έρευνας έχει ασχοληθεί με το αν η κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αποτελεσματική ή όχι. Διαμορφώθηκαν, έτσι, δύο επικρατούσες απόψεις: εκείνες που υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση και εκείνες που δεν τη θεωρούν ρεαλιστική και δίκαιη (Taylor & Harrington, 2003). Οι πλέον σύγχρονες έρευνες πάντως υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα

πρέπει να εξαιρούνται από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα μόνο επειδή παρουσιάζουν μια δυσκολία στην κοινωνικότητα, στην επικοινωνία ή σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (McLaughlin et al., 1999). Η τάση αυτή αντικατοπτρίζεται εξάλλου στο ολοένα αυξανόμενο ποσοστό των μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτά στη γενική εκπαίδευση από το 1979 έως το 1995 (Waldron & McLeskey, 1995), καθώς μόνο κατά τη δεκαετία 1986 – 1996 το ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις έχει αυξηθεί κατά περίπου 20% (Holloway, 2001).

1.3.1 Συνεκπαίδευση και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Η έρευνα στο χώρο της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζει μια σαφή αποτελεσματικότητα των μοντέλων κοινής εκπαίδευσης τόσο για τους μαθητές με δυσκολίες όσο και για εκείνους της τυπικής ανάπτυξης.

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχει διαπιστωθεί ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε δοκιμασίες επίδοσης, επίτευξη στόχων, υψηλότερη βαθμολογία, διαμόρφωση κινήτρων για μάθηση και θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία (Salend, 1999). Αλλά και οι ακαδημαϊκές επιδράσεις της συνεκπαίδευσης στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, αποτέλεσαν αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών, καθώς συνιστούν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα ή όχι της εφαρμογής του ενός σχολείου για όλους.

Σε μια έρευνα των Hunt et al. (1994) έγινε σύγκριση της επίδοσης στα μαθηματικά ανάμεσα σε 10 μαθητές που είχαν στην τάξη τους συμμαθητή με ειδικές ανάγκες και σε 10 μαθητές που δε βίωναν αυτή τη συνθήκη στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες μαθητών παρουσίασαν πρόοδο στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ανεξάρτητα με το αν φοιτούσαν σε τάξη συνεκπαίδευσης ή όχι.

Σε έρευνα των Hollowood et al. (1994) ερευνήθηκε το ποσοστό του διδακτικού χρόνου και της προσοχής του εκπαιδευτικού που αφιερώνονταν στους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στα πλαίσια του ενός σχολείου για όλα τα παιδιά. Βρέθηκε ότι η φοίτηση μαθητών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης στη γενική τάξη δεν επηρέαζε αρνητικά το διδακτικό χρόνο και την απαιτούμενη προσοχή από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και επιπλέον τα ποσοστά

διακοπών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν παρόμοια με εκείνα των γενικών τάξεων, όπου δε φοιτούσαν μαθητές με σοβαρές ειδικές ανάγκες (Salend, 1999).

Οι Banerji & Dailey (1995) έδειξαν ότι μετά από τρεις μήνες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης η πρόοδος των μαθητών με ειδικές ανάγκες ήταν αντίστοιχη με εκείνη των συμμαθητών τους χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Σύμφωνα και με τους Baker & Zigmond (1995), αν και τα προγράμματα κοινής εκπαίδευσης δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επωφεληθούν από το κοινό εκπαιδευτικό αναλυτικό πρόγραμμα, η πλήρης κάλυψη των ειδικών ακαδημαϊκών αναγκών τους δεν είναι εφικτή αν δεν υπάρχει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία.

Η σύγκριση του ενός σχολείου για όλους με άλλα μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνών. Ο Marston (1996), σύγκρινε τις εξής τρεις περιπτώσεις: (α) 33 περιπτώσεις μόνιμης φοίτησης σε γενική τάξη με συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, (β) 36 περιπτώσεις συνδυασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής συνεργάζονταν για την πορεία του μαθητή στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από το δάσκαλο ειδικής αγωγής εκτός τάξης για περιορισμένες διδακτικές ώρες και (γ) 171 περιπτώσεις εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για τις ανάγκες του οποίου οι μαθητές έφευγαν από τη γενική τάξη για αρκετές ώρες, προκειμένου να δεχθούν στήριξη από το δάσκαλο ειδικής αγωγής, ο οποίος δε συνεργαζόταν σε κανένα επίπεδο με το δάσκαλο της γενικής τάξης. Τα ευρήματά του έδειξαν ότι τα συνδυασμένα προγράμματα διδασκαλίας παρείχαν μεγαλύτερα οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς την αναγνωστική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούσαν μόνο μέσα στη γενική τάξη ή μόνο εκτός αυτής. Αυτό ίσως θα μπορούσε να ερμηνευθεί, λαμβάνοντας υπόψη ότι καμία προσπάθεια απόλυτης συνεκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν υπάρχει προηγουμένως στήριξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες, η οποία σταδιακά περιορίζεται μέχρι να φτάσει -εφόσον είναι εφικτό- στην ανεξάρτητη συμμετοχή του μαθητή στη γενική τάξη.

Οι Carlson & Parshall (1996), μελετώντας τα δεδομένα του Τμήματος Εκπαίδευσης του Michigan ερεύνησαν τη ακαδημαϊκή επίδοση 51.624 μαθητών με δυσκολίες μάθησης που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις και βρήκαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των μαθητών (72%) λάμβανε καλή βαθμολογία, το 11% παρουσίαζε την ανάγκη να λαμβάνει στήριξη από δάσκαλο ειδικής αγωγής και μόλις το 4% απέτυχε στη γενική τάξη και επέστρεψε σε δομή ειδικής αγωγής.

Οι Waldron & McLesky (1998) σύγκριναν την ακαδημαϊκή πρόοδο μαθητών δημοτικού που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης και εκείνων που δεν φοιτούσαν σε αντίστοιχα πλαίσια ως προς την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Κατέληξαν ότι στην ανάγνωση οι περισσότεροι μαθητές συνεκπαίδευσης με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν πρόοδο που μπορούσε να συγκριθεί με εκείνη των μαθητών που δε φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Στα μαθηματικά το πλαίσιο εκπαίδευσης δεν βρέθηκε να επηρεάζει την αναλογία των μαθητών με ήπιες ή σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες των οποίων η πρόοδος ήταν συγκρίσιμη με εκείνη των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αντίστοιχα άλλων ερευνών που βρίσκουν μικρές ή ασήμαντες διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση ανάμεσα στους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης και σε εκείνους που φοιτούν σε πιο παραδοσιακές δομές ειδικής αγωγής.

Οι Helmstetter, Curry, Brennan και Sampson – Saul (1998) σύγκριναν το διδακτικό χρόνο που λαμβάνουν οι μαθητές με δυσκολίες σε τάξεις συνεκπαίδευσης και σε τάξεις ειδικής αγωγής και κατέληξαν στο ότι οι μαθητές στις τάξεις ειδικής αγωγής παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό μη διδακτικού χρόνου από εκείνους που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Katz & Mirenda, 2002).

Η έρευνα των Saint – Laurent et al. (1998), που σύγκρινε τις επιδόσεις μαθητών από τάξεις συνεκπαίδευσης και από τυπικές γενικές τάξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, έδειξε ότι τα παιδιά χωρίς δυσκολίες που φοιτούν σε κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά από ό,τι οι μαθητές των τυπικών γενικών τάξεων, ενώ οι επιδόσεις των δύο ομάδων στη γραφή δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές.

Οι Federico et al. (1999) αναφέρουν ότι στην αρχή του προγράμματος συνεκπαίδευσης που εφάρμοσαν, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. ήταν εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτικό χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Σταδιακά, όμως, μείωσαν το φόβο της αποτυχίας και άρχισαν να βιώνουν την επιτυχία στη σχολική μάθηση. Μαθητές που πάντα φοβόντουσαν να διαβάσουν δυνατά, αργότερα το έκαναν. Ακαδημαϊκά η πρόοδός τους φάνηκε και από τη βαθμολογία τους. Βέβαια, παρέχονταν συγκεκριμένες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Έτσι, αν ο μαθητής το χρειαζόταν είχε και εξατομικευμένη παρέμβαση.

Βρέθηκε, επίσης, ότι τα σχολικά πλαίσια που εφάρμοζαν τη συνεκπαίδευση ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες μόνο των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με σοβαρότερες δυσκολίες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις

όταν παρακολουθούν παραδοσιακές δομές ειδικής αγωγής, όπως τα τμήματα ένταξης (Salend, 1999).

Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποιήσαν και οι Rea et al. (2002), μελετώντας τις συνέπειες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τα προγράμματα συνεκπαίδευσης και τα τμήματα ένταξης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν στις τάξεις συνεκπαίδευσης παρουσίαζαν καλύτερη εικόνα από τους αντίστοιχους μαθητές που παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης σε ορισμένους τομείς, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, δε βίωναν περισσότερες προκλητικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους μαθητές των παραδοσιακών δομών ειδικής αγωγής, ενώ, τέλος, φάνηκε ότι παρακολουθούσαν περισσότερες ημέρες μαθημάτων συνολικά σε σχέση με τους τελευταίους.

Επίσης, σε έρευνα των Cawley et al. (2002), όπου τέθηκε ως κριτήριο ακαδημαϊκής επίδοσης η επιτυχία στις εξετάσεις, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Πολλοί ερευνητές έχουν ανακαλύψει ότι και τα κοινωνικά οφέλη της συνεκπαίδευσης μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους είναι εξίσου σημαντικά και συχνά οδηγούν σε ακαδημαϊκή πρόοδο. Οι Brinker & Thorpe (1984) αναφέρουν το ρυθμό ανάπτυξης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ συνομηλίκων ως ένδειξη επιτυχίας στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Katz & Mirenda, 2002). Οι περισσότερες έρευνες που ασχολήθηκαν με την επίδραση της συνεκπαίδευσης στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα: ότι η αλληλεπίδραση των μαθητών αυτών με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους όχι μόνο δεν επηρεάζει αρνητικά αλλά βελτιώνει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vaughn et al., 1996; Kennedy et al., 1997; Cawley et al., 2002).

Γίνεται αντιληπτή, λοιπόν, η ιδιαίτερη σημασία της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και κυρίως για εκείνους με μαθησιακά προβλήματα, γιατί εκτός των ακαδημαϊκών δυσκολιών, οι τελευταίοι συχνά αντιμετωπίζουν και κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές και άλλες δυσκολίες. Για το λόγο αυτό, πρακτικές όπως η συνεκπαίδευση, που βοηθούν τους μαθητές αυτούς να εκπαιδευτούν με όλη τη σημασία της λέξης, θα πρέπει να αναπτύσσονται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και σε όλες τις βαθμίδες. Προτείνονται πολλοί τρόποι εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και συνεχώς ερευνώνται και νέοι, αλλά τα κριτήρια

αποτελεσματικότητας ή μη των ποικίλων αυτών προγραμμάτων πρέπει να ικανοποιούν το βασικό σκοπό που είναι η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. (Holloway, 2001).

1.3.2 Μοντέλα Συνεκπαίδευσης

Πολλές έρευνες καταλήγουν σε συμπεράσματα, τα οποία μετουσιώνονται σε πρακτικές εφαρμογές της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι προτάσεις πρακτικών τρόπων εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και διαφορετικών συνδυασμών διδακτικών προσεγγίσεων έχουν μεγάλη σημασία για την υλοποίηση της κοινής εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσκολίες. Δεν αρκεί δηλαδή η θεωρητική και μόνο προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος αλλά χρειάζεται να αναδειχτούν συγκεκριμένοι τρόποι πρακτικής εφαρμογής (Σούλης, 2008). Για αυτό το λόγο θεωρείται σημαντικό να γίνει μια αναφορά σε κάποια από τα σημαντικότερα μοντέλα συνεκπαίδευσης που έχουν προταθεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

Α) «Κοινωνία της Μάθησης» («Community for learning»)

Η Wang (1997) αναφέρεται στο μοντέλο της «Κοινωνίας της Μάθησης» ως ένα πρόγραμμα σχολικής μεταρρύθμισης, το οποίο αποσκοπεί στην εκπαίδευση όλων των μαθητών κάτω από τις καλύτερες δυνατές συνθήκες.

Το συγκεκριμένο μοντέλο προβλέπει δύο στάδια εφαρμογής. Στο πρώτο στάδιο γίνεται μια λεπτομερής αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από όλους τους ειδικούς που θα εμπλακούν στη εφαρμογή του προγράμματος, όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και λογοθεραπευτές. Στο δεύτερο στάδιο σχεδιάζεται πλέον ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος συνεκπαίδευσης σε δύο επίπεδα, «εσωτερικής λειτουργίας», όπου καθορίζονται οι αρμοδιότητες του προσωπικού του σχολείου, και «εξωτερικής λειτουργίας», όπου καθορίζονται τα όρια εμπλοκής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στο πρόγραμμα και ο τρόπος συνεργασίας τους με το σχολείο (Σούλης, 2008).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου αφορούν στην εμπλοκή της ευρύτερης κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην αναδιάρθρωση του σχολείου μέσω της συνεργασίας των μελών του μεταξύ τους αλλά και με τους κατάλληλους κρατικούς φορείς, στην ανάληψη από τους γονείς πρωτοβουλιών και ευθυνών που θα βοηθήσει στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους και, τέλος, στη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς αναπηρίες μέσα από σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε

κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητες και τις δυνατότητές του (Wang et al., 1985 / Lindsay & Dockrell, 2004).

Πολλές έρευνες ασχολήθηκαν με το επίπεδο αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου μοντέλου. Στο θέμα της επίδοσης, φαίνεται βελτίωση τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα η θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν άνοδο (Σούλης, 2008).

B) «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» («Adaptive Learning Environments Model» - ALEM)

Το μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» φαίνεται να έχει αντικαταστήσει το μοντέλο της «Κοινωνίας της Μάθησης» και θεωρείται εξίσου κατάλληλο για όλες τις κατηγορίες ειδικών αναγκών αλλά και για μαθητές με κοινωνικές μειονεξίες (Wang & Birch, 1984).

Σκοπός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι να μετατρέψει το σχολείο σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές (Wang et al. 1985· Affleck et al., 1988) και να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν ουσιαστικά στο σχολικό πρόγραμμα, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας όλες τις δυνατότητές τους (Σούλης 2008). Για να το πετύχει αυτό, απαιτείται προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, την προσαρμογή της διδασκαλίας στο ρυθμό του κάθε μαθητή και την ανατροφοδότηση των μαθητών (Wang et al., 1985 / Affleck et al., 1988). Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται σε τακτά διαστήματα και συγκεντρώνει πληροφορίες για τις ανάγκες, αλλά και το ρυθμό προόδου των μαθητών. Επιπλέον, και σε αυτό το μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στο μοντέλο «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» ως μια αποτελεσματική απόπειρα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης (Wang et al., 1985). Υπάρχουν, όμως, και οι αντίθετες απόψεις ερευνητών, οι οποίοι θεωρούν ότι η επιτυχία του συγκεκριμένου μοντέλου δε αποδεικνύεται στην πράξη ικανοποιητικά (Zigmond & Baker, 1996).

Γ) Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» («Success for All»)

Το μοντέλο «Επιτυχία για Όλους» βασίζεται στην αρχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν επιτυχώς στο γενικό σχολείο. Στοχεύει κυρίως στις περιοχές

της ανάγνωσης, της γραφής και του προφορικού λόγου. Αρχικά, απευθυνόταν σε μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού αλλά, στη συνέχεια, προσαρμόστηκε και στους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (Σούλης, 2008).

Για την επίτευξη των στόχων του, προτείνεται και εδώ η χρήση της συστηματικής αξιολόγησης και των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν όσο το δυνατόν πιο νωρίς οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών κυρίως στην ανάγνωση και τη γραφή (Smith, 1995).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελείται από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, γίνεται η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω της εξάσκησης στη φωνολογική ενημερότητα (Lane et al., 2002). Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει δραστηριότητες παραγωγής και κατανόησης του γραπτού λόγου.

Το μοντέλο αυτό δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρώιμη παρέμβαση των δυσκολιών ανάγνωσης, στη συστηματική αξιολόγηση, στη συνεργατική μάθηση και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ατόμων, ενώ, ταυτόχρονα, προωθεί ιδιαίτερα τη συνεκπαίδευση. Η αποτελεσματικότητά του σχετικά με την επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή αποδεικνύεται από μελέτες, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή για τους μαθητές από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Borman et al., 2005 / Borman et al., 2003 / Ross et al., 1997).

Δ) Το Μοντέλο «Αρχάριοι και Προχωρημένοι Μαθητές» («Roots and Wings»)

Το μοντέλο αυτό αποτελεί συμπλήρωμα του μοντέλου «Επιτυχία για Όλους», καθώς εκτός από τους τομείς της γλώσσας και της γραφής, αφορά και στη διδασκαλία μαθηματικών και κοινωνικών επιστημών (Slavin & Madden, 2000). Απευθύνεται σε μαθητές από τα προνήπια μέχρι την έκτη τάξη δημοτικού (Σούλης, 2008).

Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα από τη συνεργατική μάθηση, την εξατομικευμένη διδασκαλία -όπου αυτή είναι απαραίτητη- και τη βιωματική μάθηση.

Αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το οποίο ονομάζεται «αρχάριοι μαθητές», γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν οι νοητικές και γνωστικές ικανότητες των μαθητών που είναι απαραίτητες για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Στο δεύτερο μέρος, που ονομάζεται «προχωρημένοι μαθητές», επιδιώκεται η ανάπτυξη ανώτερων νοητικών και γνωστικών λειτουργιών και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση (Σούλης, 2008).

E) Το μοντέλο «20/20 Ανάλυση» («20/20 Analysis: A tool for instructional planning»).

Το μοντέλο αυτό προτείνει ένα τρόπο συλλογής δεδομένων, προκειμένου να εντοπίσει μαθητές που ανήκουν στο 20% του συνόλου των μαθητών με τις χαμηλότερες ή τις υψηλότερες επιδόσεις, ώστε να εντοπιστούν ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών χωρίς να επιχειρείται αυστηρή κατηγοριοποίησή τους (Sharpe & Johnson, 2001).

Το μοντέλο αυτό υλοποιείται σε δύο φάσεις. Η πρώτη περιλαμβάνει την παιδαγωγική αξιολόγηση, μέσω της οποίας επιδιώκεται η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή ενώ στη δεύτερη φάση εξετάζονται εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, προτείνονται προσαρμογές στις διδακτικές μεθόδους και τα υλικά και επαναπροσδιορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και οι τρόποι παρέμβασης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου αυτού είναι η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ψυχολόγοι, γονείς).

Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα εύχρηστο και καινοτόμο εργαλείο διδακτικής παρέμβασης στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, που ενισχύει το μη αποκλεισμό των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα από την τυπική εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

ΣΤ) Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» («Class within a Class Model»)

Το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη» αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης τάσης στη συνεκπαίδευση που αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως συν-διδασκαλία (co-teaching). Βασικό στοιχείο της συν-διδασκαλίας αποτελεί η ταυτόχρονη παρουσία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής μέσα στη γενική τάξη, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Connor et al., 2006). Επιπλέον, αποτελεί έναν τρόπο μείωσης της απόστασης ανάμεσα στη γενική και την ειδική αγωγή (Bauwens et al., 1989), προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός στόχος της συνεκπαίδευσης, που δεν είναι άλλος από την κοινή και αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη συν-διδασκαλία, οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών εναλλάσσονται. Έτσι, συχνά οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες τις οποίες αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες τους ή και οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο αλλά με διαφοροποιημένο τρόπο. Η πιο απαιτητική εφαρμογή της συν-

διδασκαλίας αφορά στην ταυτόχρονη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου και από τους δύο εκπαιδευτικούς, όπου ο ένας διδάσκει και ο άλλος συμπληρώνει τη διδασκαλία με παραδείγματα, προεκτάσεις και γενικεύσεις της νέας γνώσης (Vaughn et al., 1997).

Ειδικότερα, το μοντέλο «Τάξη μέσα στην Τάξη», αφορά τη συνεκπαίδευση μαθητών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους στη γενική τάξη με ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης διδάσκει στους μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής προσαρμόζει τη διδασκαλία του ίδιου γνωστικού αντικειμένου στις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, με σκοπό την προσφορά ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές (Σούλης, 2008).

Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου και της συν-διδασκαλίας γενικότερα είναι η τακτή αξιολόγηση των μαθητών τόσο με όσο και χωρίς Ε.Μ.Δ., η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, ο εμπλουτισμός των διδακτικών τεχνικών και η επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών (Walther – Thomas et al., 1996 / Walther – Thomas et al. 1997).

Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με την αποτελεσματικότητα αυτού του τρόπου συνεκπαίδευσης δείχνουν ότι τα πλεονεκτήματα είναι αξιοσημείωτα τόσο για τους μαθητές με όσο και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι θετικές επιδράσεις του μοντέλου γίνονται εμφανείς τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Aleidine & Sharon, 1996), όσο και σε επίπεδο κοινωνικής προσαρμογής και συμπεριφοράς (Staub & Peck, 1994).

Σε έρευνα που συνέκρινε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις με παρουσία δύο εκπαιδευτικών και αντίστοιχων μαθητών που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης, φάνηκε ότι οι πρώτοι παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη πρόοδο σε σχέση με τους δεύτερους (Bear & Proctor, 1990). Ο Marston (1996) επιβεβαιώνει τη βελτιωμένη επίδοση των μαθητών με Ε.Μ.Δ., εφόσον αυτοί δέχονται στήριξη μέσα στη γενική τάξη.

Εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε γενική τάξη στα πλαίσια συνδιδασκαλίας εμφανίζουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενισχυμένο αυτοσυναίσθημα και αυτοεκτίμηση και περισσότερες συναναστροφές με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Walther – Thomas, 1997), τους οποίους λαμβάνουν ως «πρότυπα» (Salend, 1999).

Τα θετικά αποτελέσματα της συν-διδασκαλίας, όμως, γίνονται αντιληπτά και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως σεβασμός στη διαφορετικότητα. Τέλος, και οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής φαίνεται να ωφελούνται από τη συν-διδασκαλία ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που βιώνουν και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ τους (Walther – Thomas, 1997).

Η επιτυχία, βέβαια, της συν-διδασκαλίας εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως ο διαθέσιμος χρόνος για συνεργασία και προσαρμογή της ύλης, η υποστήριξη από τη διεύθυνση και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η συμφωνία για τον τρόπο οργάνωσης της τάξης και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και η ουσιαστική υιοθέτηση και από τους δύο εκπαιδευτικούς της βασικής αρχής κατά του διαχωρισμού γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Walther – Thomas et al., 1996 / Walther – Thomas et al., 1997).

Το μοντέλο αυτό της συνεργατικής διδασκαλίας με ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών αποτελεί κατά πολλούς μία αποτελεσματική παρέμβαση για την ενίσχυση των μαθητών με ποικίλες ακαδημαϊκές δυνατότητες στη γενική τάξη (Self et al., 1991 / Bauwens et al., 1989).

Αυτού του είδους η συγχώνευση γενικής και ειδικής αγωγής προτείνεται και μελετάται ως προς την αποτελεσματικότητά της, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να μπορέσει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες σχολικές τάξεις (Bauwens et al., 1989).

Ένα από τα θετικά στοιχεία του συνεργατικού μοντέλου είναι ότι στα πλαίσια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών που προτείνει το μοντέλο αυτό, αξιοποιούνται οι εξειδικευμένες και μοναδικές δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πράξη. Έτσι, ο δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης είναι πολύ καλός γνώστης του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή του «τι» της γνώσης, ενώ ο δάσκαλος ειδικής αγωγής είναι περισσότερο εξειδικευμένος στο «πώς» της γνώσης, δηλαδή στην οργάνωση στοχευμένων περιοχών του Αναλυτικού Προγράμματος μέσω της προσαρμογής του διδακτικού υλικού και των στρατηγικών. Επιπλέον, στα πλαίσια του συνεργατικού μοντέλου, δε συνεργάζονται μόνο οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και οι μαθητές αναπτύσσουν σταδιακά συνεργατικές σχέσεις, προκειμένου να επιτύχουν ομαδικούς στόχους (Bauwens et al., 1989). Ελαχιστοποιείται, τελικά, η

ανάγκη παραδοσιακών δομών ειδικής αγωγής για μαθητές που παρουσιάζουν ακαδημαϊκές ή συμπεριφορικές δυσκολίες.

1.4 Η αξιοποίηση της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση στην εκπαίδευση των παιδιών με Ε.Μ.Δ.

Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία με ιδιαίτερη σημασία τόσο στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης, όσο και στον τομέα της ειδικής αγωγής. Στη μεν γενική εκπαίδευση αφορά σε μια σκόπιμη και οργανωμένη διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένα δεδομένα ώστε να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά ερωτήματα (Swanson, 1991 στο Αγαλιώτης, 2000). Στη δε εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αξιολόγηση προσπαθεί να απαντήσει στο κατά πόσο οι δυσκολίες μάθησης του παιδιού οφείλονται σε μια ειδική ανάγκη, αν το παιδί χρειάζεται γι' αυτό το λόγο ειδική αγωγή και ποιο τελικά είναι το πιο κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης για το κάθε παιδί (Rivera & Smith, 1997 στο Αγαλιώτης, 2000). Παρ' όλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος εδώ και χρόνια, η διαμόρφωση γενικών αποδεκτών κριτηρίων για τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών υπήρξε ένας τομέας με μεγάλες διαφωνίες (Vaughn & Fuchs, 2003). Η μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται κυρίως για τον εντοπισμό μαθητών με Ε.Μ.Δ. βασίζεται στην ασυμφωνία ανάμεσα στην επίδοση και στη νοημοσύνη (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004). Λαμβάνεται υπόψη δηλαδή η διαφορά ανάμεσα στη σχολική αποτυχία από τη μια και στα συνήθως υψηλά αποτελέσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. σε σταθμισμένες δοκιμασίες νοημοσύνης από την άλλη, προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές σε επικινδυνότητα και να παραπεμφθούν σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής για αξιολόγηση και αντιμετώπιση. Αυτή η προσέγγιση, όμως, κατέληξε στο να μην μπορούν να εντοπιστούν μαθητές με Ε.Μ.Δ. παρά μόνο ύστερα από μακροχρόνια βίωση της σχολικής αποτυχίας. Επιπρόσθετα, αυτή η μέθοδος δε δίνει στους εκπαιδευτικούς πολλές πληροφορίες σχετικά με τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές που πρέπει να επιλέξουν (Bradley et al., 2007), ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κάθε μαθησιακό πρόβλημα των μαθητών τους. Επιπλέον, ενδέχεται να υποβόσκουν δυσκολίες σε μαθητές χωρίς απαραίτητως οι τελευταίοι να παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση και τη νοημοσύνη (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004), ώστε να οδηγηθούν σε περαιτέρω αξιολόγηση. Όλες αυτές οι δυσκολίες και τα προβλήματα στον εντοπισμό μαθητών με Ε.Μ.Δ. καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης (Siegel, 1989). Το

γεγονός αυτό αποτέλεσε την αρχή μιας σειράς ερευνών και εφαρμογών προκειμένου να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια νέα διαδικασία που θα εξασφάλιζε τον αποτελεσματικό και πιο άμεσο προσδιορισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bradley et al., 2007).

Ως τέτοια εναλλακτική μέθοδος παρουσιάζεται η αξιολόγηση μέσω της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση. Ενώ μέχρι πρότινος οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνταν ως διαταραχή μόνο του ίδιου του μαθητή -παρά το γεγονός ότι η μαθησιακή του πορεία επηρεαζόταν οπωσδήποτε και από το μαθησιακό περιεχόμενο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο- (Sprece et al., 2003), τα μοντέλα της ανταπόκρισης στην παρέμβαση δεν κάνουν αναφορά αποκλειστικά σε μία αιτία της μαθησιακής δυσκολίας αλλά αναγνωρίζουν ότι αυτή η δυσκολία μπορεί να εντοπίζεται είτε στο παιδί είτε στη διδασκαλία ή και στους δύο αυτούς παράγοντες (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004). Πρόκειται για μια καινοτόμο προσέγγιση στον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία μπορεί να διαφοροποιήσει τις δύο συνήθεις αιτιολογίες μιας χαμηλής σχολικής επίδοσης, δηλαδή να προσδιορίσει αν η χαμηλή επίδοση ενός μαθητή οφείλεται σε περιορισμένη διδασκαλία ή σε αδυναμία του ίδιου του μαθητή (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004 / Fuchs, et al., 2007), ενώ επιπλέον, θεωρείται από πολλούς ως ένα μέσο εφαρμογής πρώιμης παρέμβασης (Fuchs & Deshler, 2007).

Σε γενικές γραμμές, στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όταν παρουσιάζουν ρυθμό προόδου σημαντικά κατώτερο συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στην γενικά αποτελεσματική διδασκαλία (δηλαδή σε εκείνη τη διδασκαλία της γενικής εκπαίδευσης στην οποία ανταποκρίνονται επιτυχώς τα περισσότερα παιδιά). Η βασική αρχή είναι ότι με την παρακολούθηση του ρυθμού προόδου μπορεί να γίνει διαφοροποίηση δύο αιτιολογήσεων σχετικά με τη χαμηλή επίδοση: η φτωχή διδασκαλία από τη μια και η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών από την άλλη. Αν ένα παιδί δεν ανταποκρίνεται προοδευτικά σε μια διδασκαλία, η οποία αποδεδειγμένα ωφελεί την πλειοψηφία των μαθητών, τότε η πιθανότητα να ευθύνεται η διδασκαλία για την χαμηλή του επίδοση ελαχιστοποιείται και ενισχύεται ως αιτιολογία της χαμηλής επίδοσής του εκείνη των μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια, απαιτείται εξειδικευμένη παρέμβαση προκειμένου να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση και να δημιουργήσει ευκαιρίες για επιτυχία (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004; Fuchs, 2003).

Οι παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από μεγάλη αναμονή, καθώς ο μαθητής πρέπει να παρουσιάσει εξαιρετικά σοβαρές

μαθησιακές δυσκολίες ώστε ο εκπαιδευτικός να τις αναγνωρίσει και να τον παραπέμψει στην ειδική αγωγή. Για αυτό το λόγο, συχνά αναφέρεται και ως μοντέλο της «αναμονής για αποτυχία». Αντιθέτως, το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση και της αξιολόγησης του ρυθμού προόδου μπορεί να προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, όπως: προσδιορισμός μαθητών σε επικινδυνότητα, πρώιμη και έγκαιρη αναγνώριση και εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μείωση των προκαταλήψεων και έμφαση στα αποτελέσματα της προόδου του μαθητή. Ο προσδιορισμός μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύ βασικός, καθώς οι μαθητές, οι οποίοι ύστερα από τον πρώτο έλεγχο θεωρούνται σε επικινδυνότητα, ακολουθούν ένα εντατικό πρόγραμμα παρέμβασης (πρώτη φάση), ώστε να αντιμετωπιστεί η πρώιμη δυσκολία τους στο συγκεκριμένο τομέα (π.χ. γλώσσα, ανάγνωση, μαθηματικά, συμπεριφορά). Εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι θα σημειώσουν πρόοδο στην πρώτη φάση της παρέμβασης, δε θα χρειάζεται να λαμβάνουν πλέον επιπρόσθετη στήριξη, ενώ οι μαθητές με περιορισμένη ανταπόκριση στην πρώτη φάση της παρέμβασης παραμένουν σε επίπεδα επικινδυνότητας και περνούν στη δεύτερη φάση της παρέμβασης, κατά την οποία παρέχονται εξειδικευμένες και εξατομικευμένες υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Vaughn & Fuchs, 2003 / Fuchs, Fuchs & Hollenbeck, 2007).

Επιπλέον, όταν το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται καλά, εξυπηρετεί και τη συνεκπαίδευση, καθώς μπορούν να υποστηριχτούν ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά προγράμματα για μείωση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς μέσα στη γενική τάξη και μπορούν να ενισχυθούν οι διαδικασίες εντοπισμού και διδασκαλίας των μαθητών που σε άλλη περίπτωση θα ακολουθούσαν δομές ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα, το μοντέλο αυτό βοηθά και την πρώιμη διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων (Vaughn & Fuchs, 2003).

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση και της παρακολούθησης της προόδου του μαθητή αποτελείται από τα εξής συστατικά: (α) συνεχείς διαδικασίες καταγραφής της προόδου των μαθητών, (β) συστηματική πληροφόρηση σχετικά με το ποιες διδακτικές μέθοδοι αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές κατά την εφαρμογή τους στην τάξη, (γ) διαμόρφωση ενός συστήματος κατά το οποίο η γενική εκπαίδευση συναποτελείται από αυστηρά ακαδημαϊκή διδασκαλία και συμπεριφορική παρέμβαση αλλά και από ένα θεωρητικό υπόβαθρο γνώσεων, προκειμένου να εφαρμόζονται προγράμματα στήριξης των μαθητών σε επικινδυνότητα, (δ) μέσα για τη συστηματική καταγραφή και διαχείριση πληροφοριών σχετικών με την πρόοδο

ενός μεγάλου αριθμού μαθητών (Vaughn & Fuchs, 2003), (ε) σύνδεση της ειδικής αγωγής και της γενικής εκπαίδευσης σε ένα ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης, (στ) αύξηση του αριθμού μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στις γενικές τάξεις και (ζ) τέλος, ενίσχυση ακαδημαϊκής επιτυχίας τόσο των μαθητών με Ε.Μ.Δ. όσο και εκείνων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Fuchs & Deshler, 2007).

Υπάρχουν πολλά μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία, αλλά κανένα από αυτά δε θεωρείται ως το μοντέλο με την απόλυτη επιτυχία. Έτσι, λοιπόν, υπάρχει μεγάλη ευελιξία σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου αυτής (Bradley et al., 2007). Παρ' όλα αυτά έχουν επικρατήσει στη βιβλιογραφία δύο μέθοδοι της στρατηγικής αυτής: (α) το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων και (β) η προσέγγιση του σταθερού πρωτοκόλλου (Fuchs et al., 2003).

(α) Το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων

Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού το χαρακτηρίζουν επαγωγικό, εμπειρικό και συμπεριφοριστικό και θεωρούν ότι κανένα χαρακτηριστικό του μαθητή δεν μπορεί εκ των προτέρων να εγγυηθεί ότι η παρέμβαση θα είναι αποτελεσματική, ούτε είναι δυνατόν μία προτεινόμενη παρέμβαση να είναι αποτελεσματική για όλα τα παιδιά με παρόμοια δυσκολία. Τέσσερα στάδια περιλαμβάνονται σε αυτό το μοντέλο και βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς και διδασκαλίας που ενδεχομένως να προκύψουν. Αυτά τα στάδια είναι: (α) ο προσδιορισμός του προβλήματος, (β) η ανάλυση των σταδίων του προβλήματος, (γ) ο σχεδιασμός της εφαρμογής και (δ) η αξιολόγηση της εφαρμογής (Fuchs et al., 2003).

Η Fuchs (1995) δανείστηκε από τους Heller et al. (1982) το βασικό σκελετό και προσδιόρισε μία διαδικασία τριών φάσεων για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην πρώτη φάση καταγράφεται ο ρυθμός προόδου όλων των μαθητών της τάξης, με σκοπό να εξεταστεί αν η παρεχόμενη διδασκαλία είναι κατάλληλη για να εξασφαλίσει την πρόοδο των μαθητών. Αν ο μέσος όρος του ρυθμού προόδου όλων των μαθητών είναι κατώτερος συγκρινόμενος με άλλες τάξεις, τότε σχεδιάζεται ένα ενισχυμένο διδακτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές

Σε αντίθετη περίπτωση, όμως, όπου δηλαδή αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για την πλειοψηφία των μαθητών η διαδικασία αξιολόγησης συνεχίζεται με τη δεύτερη φάση. Σε αυτό το σημείο λαμβάνει χώρα ο προσδιορισμός των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερο ρυθμό προόδου σε σχέση με

τους συμμαθητές τους. Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι να εντοπιστεί μια ομάδα παιδιών, η ακαδημαϊκή αποτυχία των οποίων σηματοδοτείται από τη μη ανταπόκρισή τους στη διδασκαλία. Η τρίτη φάση αφορά μόνο αυτά τα παιδιά, περιλαμβάνοντας επίλυση προβλημάτων και συστηματικές δοκιμές εξατομικευμένων προσαρμογών στη διδασκαλία της γενικής τάξης. Στόχος της επίλυσης προβλημάτων και των προσαρμογών αυτών είναι να καθοριστεί αν η γενική εκπαίδευση μπορεί να μετατραπεί σε ένα παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές σε επικινδυνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών.

Για να συνδεθούν οι τρεις παραπάνω φάσεις, προτείνεται μια αξιολόγηση βάσει του αναλυτικού προγράμματος. Στην πρώτη φάση μετράται η διδακτική ποιότητα όλης της τάξης, στη δεύτερη φάση η επικινδυνότητα ορίζεται ως διπλή διαφορά ανάμεσα στους μαθητές – στόχους και τους συμμαθητές τους και στην τρίτη φάση η αξιολόγηση μέσω του αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιείται για να δείξει την ανταπόκριση στις προσδοκίες της τάξης με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών σε επικινδυνότητα (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004).

(β) Η προσέγγιση του σταθερού πρωτοκόλλου

Η προσέγγιση αυτή χαρακτηρίζεται από τη χρήση μιας παρέμβασης για όλους τους μαθητές με παρόμοια προβλήματα σε μία συγκεκριμένη περιοχή μάθησης. Έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων καθώς όλοι γνωρίζουν τι να εφαρμόσουν και είναι εύκολο να προσεγγιστεί μια παρέμβαση και να αξιολογηθεί η εφαρμογή της. Ένα ακόμη πλεονέκτημα είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών μπορεί να συμμετέχει στο πρωτόκολλο (Fuchs et al., 2003).

Πιο πρόσφατα κάποιοι ερευνητές έχουν αναπροσαρμόσει την τρίτη φάση του μοντέλου της Fuchs, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών σε επικινδυνότητα. Συνήθως, ένα πρόγραμμα διάρκειας 10 έως 15 εβδομάδων περιλαμβάνει διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή εξατομικευμένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται σε ένα πρωτόκολλο σταθερής αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών. Αν ο μαθητής μετά από το πρόγραμμα ανταποκριθεί σε μια σειρά δοκιμασιών, θεωρείται ότι ξεπέρασε τις δυσκολίες τους και επιστρέφει στη γενική τάξη. Αν δεν μπορέσει να ανταποκριθεί, προκύπτει η υποψία της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και προτείνεται περαιτέρω αξιολόγηση (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004).

Οι Vaughn et al. (2002) αξιολόγησαν μαθητές δευτέρας τάξης που θεωρούνταν σε επικινδυνότητα για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και τους παρείχαν για 10

εβδομάδες υποστηρικτική διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Αμέσως μετά επαναξιολογήθηκαν και όσοι θεωρήθηκε ότι δεν παρουσιάζουν τις δυσκολίες που παρουσίαζαν πριν, επέστρεψαν στη γενική τάξη. Το πρόγραμμα συνεχίστηκε για άλλες 10 εβδομάδες με τους εναπομείναντες μαθητές, από τους οποίους στο τέλος του καθορισμένου χρόνου αποχώρησαν εκείνοι που θεωρήθηκε ότι δεν αντιμετώπιζαν πλέον πρόβλημα. Μετά από 30 εβδομάδες οι μαθητές που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη γενική τάξη θεωρήθηκαν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που χρήζουν ειδικής αγωγής. Αυτή η διαδικασία τριών φάσεων παρακολούθησης του ρυθμού προόδου των μαθητών μετατρέπει την προσπάθεια προσδιορισμού σε πρόληψη και έχει επιδεχτεί πολλές προσαρμογές από άλλους ερευνητές ως προς τον αριθμό των φάσεων, των επιπέδων ή του τύπου των δραστηριοτήτων.

Και οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις αφορούν στην εφαρμογή της αξιολόγησης μέσω της ανταπόκρισης στη διδασκαλία και της καταγραφής του ρυθμού προόδου των μαθητών. Η καθεμία όμως έχει το δικό της απόλυτο τρόπο εξήγησης της ανταπόκρισης ή της μη ανταπόκρισης στη διδασκαλία. Οι μαθητές στην έρευνα των Vaughn et al. (2002) οι οποίοι ανταποκρίθηκαν στην εξειδικευμένη παρέμβαση είναι πιθανό να εμφανίσουν ξανά δυσκολίες επιστρέφοντας στη γενική τάξη, με αποτέλεσμα να γεννάται το ερώτημα μήπως η συγκεκριμένη προσέγγιση όσο εντοπίζει τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται τόσο εντοπίζει και εκείνους που φαίνεται να ανταποκρίνονται αλλά τελικά δεν τα καταφέρνουν (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004). Επιπλέον, η προσέγγιση του σταθερού πρωτοκόλλου είναι πιο πιθανό να διευκολύνει μεγαλύτερο ποιοτικό έλεγχο, αλλά το μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων εμφανίζεται πιο ευαίσθητο στις ατομικές διαφορές (Fuchs et al., 2003).

Για να εφαρμοστεί, βέβαια, το μοντέλο της ανταπόκρισης στην παρέμβαση χρειάζονται προσαρμογές και διαδικασίες πρόληψης, ανεξάρτητα αν θα ακολουθηθεί η πρώτη ή η δεύτερη προσέγγιση. Αρχικά, απαιτείται ο καθορισμός των μεθόδων που θα μετρούν την ανταπόκριση του μαθητή στη διδασκαλία. Επίσης, από τη στιγμή που ορίζονται τα μέσα μέτρησης της ανταπόκρισης του μαθητή, θα πρέπει να τεθούν και συγκεκριμένα κριτήρια που θα ορίζουν τη μη-ανταπόκριση, δηλαδή το όριο κάτω από το οποίο ο μαθητής θεωρείται ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Fuchs, Fuchs & Compton, 2004).

Η μέθοδος της ανταπόκρισης στη διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίστηκε από πολλούς ως μια πολυεπίπεδη μέθοδος. Σε πρώτο επίπεδο αναφέρεται η πρόωπη παρέμβαση, η οποία αποτελείται από υψηλής ποιότητας διδασκαλία στη γενική εκπαίδευση, συστηματικό σκανάρισμα για τον εντοπισμό των μαθητών σε

επικινδυνότητα και συνεχή καταγραφή του ρυθμού προόδου ώστε να ανιχνεύονται νωρίς οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονται όπως αναμένεται σε αυτό το πρώτο στάδιο παρέμβασης. Σε δεύτερο επίπεδο αξιολογείται η ποιότητα της ανταπόκρισης του μαθητή στην παρέμβαση, η διάρκεια, η συχνότητα και ο χρόνος της παρεχόμενης παρέμβασης, καθώς και ο αριθμός των μαθητών. Στο τελευταίο τρίτο επίπεδο οργανώνεται η εξατομικευμένη ή στοχευμένη παρέμβαση, η οποία μπορεί να είναι όμοια ή διαφορετική από τις παραδοσιακές υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Η ποιότητα και η ποσότητα των πληροφοριών που συλλέχτηκαν στα προηγούμενα επίπεδα παρέχει χρήσιμα δεδομένα για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του μαθητή, ενώ η αδυναμία ανταπόκρισής του σε μια πιο στοχευμένη παρέμβαση οδηγεί σε εξατομικευμένη αξιολόγηση (Bradley et al., 2007). Φαίνεται, λοιπόν, πως μέσω αυτής της στρατηγικής αξιοποιείται ο ρυθμός προόδου των μαθητών, προκειμένου να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις για το είδος και το χώρο της παρεχόμενης διδασκαλίας, με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του σε όλα τα επίπεδα της μάθησης (ακαδημαϊκό – κοινωνικό – συμπεριφορικό).

1.5 Συνεκπαίδευση και παροχή υπηρεσιών στα παιδιά με Ε.Μ.Α. στην Ελλάδα.

Παρά την ερευνητική θεμελίωση του γεγονότος ότι η συνεκπαίδευση επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, στην Ελλάδα, προς το παρόν, αποτελεί κυρίως θεωρητική προσέγγιση. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες τα τελευταία 20 χρόνια φοιτούν συνήθως στα ειδικά σχολεία ή στις ειδικές τάξεις που μετονομάστηκαν το 2000 σε τμήματα ένταξης χωρίς καμία άλλη ουσιαστική αλλαγή (Νόμος 2817/2000). Ακόμη και στον τελευταίο νόμο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (3699/2008), τα προγράμματα συνεκπαίδευσης αναφέρονται ως μέρος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) (Άρθρο 2 παρ. 2), χωρίς όμως να λαμβάνονται σαφή μέτρα εξασφάλισης της εφαρμογής τους. Έτσι, μόνο οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν στη γενική τάξη με στήριξη από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης (Άρθρο 6 παρ. 1α), ενώ θεωρείται ότι μόνο εφόσον το επιτρέπει το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους μπορούν οι μαθητές αυτοί να φοιτούν σε σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό ΕΑΕ (Άρθρο 6 παρ. 1β). Εξαιτίας του κεντρικού ελέγχου που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κατάσταση είναι παρόμοια σε όλη την επικράτεια (Vlachou, 2006· Zoniou – Sideri et. al., 2006). Τα τμήματα ένταξης, που αυτή τη στιγμή αποτελούν την

τρέχουσα προσπάθεια συνύπαρξης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, λειτουργούν διαφορετικά από ό,τι σε άλλες χώρες, καθώς τα παιδιά πηγαίνουν για κάποιες ώρες την ημέρα σε μία άλλη αίθουσα όπου λαμβάνουν εκπαιδευτική παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, γεγονός που τα διαχωρίζει από τους συμμαθητές τους. Τα τμήματα ένταξης εντοπίζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δευτεροβάθμια μόλις πρόσφατα άρχισαν να ιδρύονται και να στελεχώνονται τμήματα ένταξης, ενώ συνήθως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και οι γονείς τους κατέφευγαν στα ιδιαίτερα μαθήματα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις σχολικές απαιτήσεις (Vlachou, 2006). Εκείνο που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί τα τμήματα ένταξης και στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, η οποία μέχρι τώρα θεωρούνταν από τις πιο συμπεριληπτικές μορφές εκπαίδευσης. Γενικά, η ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από μία ασυνέχεια, καθώς υπάρχει μία σειρά πολιτικών αποφάσεων που παραμένουν ανενεργές και αυτές που έχουν εφαρμοστεί δεν προσεγγίζονται πάντα με το σωστό τρόπο (Zoniou – Sideri et al., 2006), ενώ παρατηρείται και απουσία θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά, έχουν καταγραφεί μεμονωμένες έστω προσπάθειες υλοποίησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ο Αγαλιώτης (2002) εφάρμοσε ένα Μοντέλο Ενεργειών για την Οργάνωση Συνεκπαίδευσης (ΜΕΟΣ) παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε γενικές τάξεις δημοτικών σχολείων, το οποίο υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Μέσω της εφαρμογής του ΜΕΟΣ αναζητήθηκαν και προσφέρθηκαν λύσεις - απαντήσεις στα τέσσερα από τα ζητήματα – δυσκολίες που συχνά αναφέρονται σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και είναι τα ακόλουθα:

- Ο περιορισμένος χρόνος αναφέρεται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ανασταλτικός παράγοντας συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ε.Μ.Δ.,
- Η δομή προγραμμάτων θεωρείται δύσκολο να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των μαθητών,
- Ελλιπής εξειδίκευση εκπαιδευτικών για οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε μαθητές με Ε.Μ.Δ.,
- Η πρόοδος όλων των μαθητών θεωρείται επισφαλής.

Επιλέχθηκε μεθοδολογική σύνθεση, η οποία αποτελούνταν από τα εξής στοιχεία:

- ο Διδασκαλία σε ομάδες, μέσω της οποίας εξοικονομείται διδακτικός χρόνος που μπορούσε να αφιερωθεί σε όποιον μαθητή είχε ανάγκη.

- ο Συστηματική εκπαιδευτική αξιολόγηση, μέσω της εφαρμογής της οποίας σε τακτά χρονικά διαστήματα, επιτυγχάνεται συλλογή πολύτιμων πληροφοριών για τις ανάγκες των μαθητών και την προσαρμογή των υλικών και των στόχων.
- ο Άμεση διδασκαλία, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος για την προσφορά βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ο Η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης που βοηθά στον αυτοέλεγχο, την αυτοδιόρθωση και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με προβλήματα μάθησης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, χωρίς επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών χωρίς μαθησιακά προβλήματα, γεγονός που καθιστά εφικτή την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση.

Γενικά, η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Ε.Μ.Δ. στη γενική τάξη αποτελεί ένα πεδίο, το οποίο δεν έχει ερευνηθεί στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, παρά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο (Στέφα, 2002 / Καραντζίνης & Σίμος, 2006), σε προσχολικό περιβάλλον νηπίων με πολλαπλές αναπηρίες (Σταύρου & Σαρρής, 2008) ή σε συνδυασμό εφαρμογής της συνεκπαίδευσης με φοίτηση σε τμήμα ένταξης (Τσακிரάκης, 2006).

1.6 Τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου μοντέλου συνεκπαίδευσης παιδιών με Ε.Μ.Δ. και παιδιών τυπικής ανάπτυξης στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών στα πλαίσια του γενικού πρωτοβάθμιου σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθεί η επίδραση της συνεκπαίδευσης στο ρυθμό προόδου των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα μαθηματικά και θα συγκριθεί με το ρυθμό προόδου που παρουσίαζαν οι ίδιοι μαθητές σε μια από τις παραδοσιακές δομές ειδικής αγωγής, που είναι το τμήμα ένταξης. Επιπλέον, ένας ακόμη σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα και χρησιμότητα του μοντέλου που πρότεινε ο Αγαλιώτης (2002) -το οποίο αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη γενική τάξη από τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής- με το διαφοροποιό στοιχείο της συνύπαρξης δύο εκπαιδευτικών στην ίδια αίθουσα.

Τα διερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης με την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη (δάσκαλος γενικής και ειδικής αγωγής), που στηρίζεται οργανωτικά στο ΜΕΟΣ, είναι αποτελεσματικό για την πρόοδο των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά.
- Ο ρυθμός μάθησης των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά δεν επηρεάζεται αρνητικά από τη διδασκαλία στη γενική τάξη συγκριτικά με το τμήμα ένταξης.

Εξάλλου, όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, η συνεκπαίδευση επιδρά θετικά στο ρυθμό προόδου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και εκείνων χωρίς μαθησιακά προβλήματα. Σε έρευνα του Marston (1996) προκύπτει ότι η συνεκπαίδευση με το συνεργατικό μοντέλο σε συνδυασμό με περιορισμένη εξατομικευμένη στήριξη των μαθητών από το δάσκαλο ειδικής αγωγής είναι αποτελεσματική μέθοδος. Φαίνεται από τα ευρήματά του ότι το πέρασμα από την παρούσα διαχωριστική εκπαίδευση στη συνεκπαίδευση πρέπει να γίνεται σταδιακά, με βαθμιαία μείωση της διδασκαλίας εκτός τάξης και αύξηση των διδακτικών ωρών στη γενική τάξη. Συγκριτικά με τα αποτελέσματα της φοίτησης στα τμήματα ένταξης, οι μαθητές που φοιτούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα σε τομείς όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά και η πρόδός τους είναι συγκρίσιμη με εκείνη των συμμαθητών χωρίς μαθησιακά προβλήματα (Rea et al., 2002). Η πλειοψηφία των ερευνών, λοιπόν, βρίσκουν μικρές ή ασήμαντες διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε τάξεις συνεκπαίδευσης συγκριτικά με εκείνων που παρακολουθούν περισσότερο παραδοσιακές δομές ειδικής αγωγής, όπως τα τμήματα ένταξης (Waldron & McLesky, 1998), γεγονός που αποδεικνύει ότι η πλήρως εξατομικευμένη και διαχωριστική άμεση διδασκαλία δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα ως προς την επίδοση.

Β' Μέρος
Σχεδιασμός Έρευνας
Αποτελέσματα
Συζήτηση

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Σχεδιασμός της Έρευνας

2.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Προκειμένου να μελετηθεί η δυνατότητα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά χρησιμοποιήθηκε η έρευνα – δράση. Πρόκειται για παρέμβαση μικρής κλίμακας στην λειτουργία του πραγματικού κόσμου του παιδιού και άμεση εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι συνεργασία και συμμετοχή, καθώς ο ερευνητής συμμετέχει και συνεργάζεται με τα άτομα που εργάζονται στο συγκεκριμένο τομέα, αλλά και η αυτο-αξιολόγηση, διότι οι τροποποιήσεις αξιολογούνται διαρκώς μέσα στα πλαίσια της τρέχουσας διαδικασίας και τελικός στόχος είναι η βελτίωση της παρούσας κατάστασης (Cohen & Manion, 1997). Θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος έρευνας για τη διερεύνηση πρακτικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής (Παρασκευόπουλος, 1993) και αποτελεσματικό επίσης μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Cohen & Manion, 1997).

2.1.1 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν πέντε μαθητές με Ε.Μ.Δ. που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο και παρακολουθούν και το τμήμα ένταξης. Από τα πέντε αυτά παιδιά τα τέσσερα είναι αγόρια και το ένα κορίτσι. Τα δύο παιδιά φοιτούν στην Ε΄ Δημοτικού και τα υπόλοιπα τρία στη Γ΄ Δημοτικού. Ακολουθεί περιγραφή των παιδιών:

Σταύρος Ε΄ τάξη

Ο Σταύρος ήταν μαθητής της Ε΄ τάξης, ο οποίος φοιτούσε στο τμήμα ένταξης από τη Β΄ δημοτικού και αντιμετώπιζε σοβαρές δυσκολίες στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Ήταν, όμως, παιδί που ακολουθούσε κατά γράμμα το πρόγραμμα και στο σχολείο και στο σπίτι και η πρόοδός του ήταν πολύ σημαντική. Στα μαθηματικά, κατά την έναρξη του προγράμματος συνεκπαίδευσης, είχε ήδη κατακτήσει τον αλγόριθμο της πρόσθεσης με κρατούμενο και της αφαίρεσης με δανεισμό και μπορούσε να λύσει προβλήματα μιας πράξης (πρόσθεσης ή αφαίρεσης). Ήταν πολύ αποδοτικός στην εκμάθηση της προπαίδειας και ήταν σε θέση να ανακαλεί αρκετά βασικά αριθμητικά δεδομένα. Δυσκολευόταν να λύνει κάθετους πολλαπλασιασμούς

χωρίς καθοδήγηση και δεν κατέκτησε την έννοια του πολλαπλασιασμού, ώστε να τον χρησιμοποιήσει σε επίλυση προβλήματος. Είχε πλήρη άγνοια διαίρεσης, κλασμάτων και δεκαδικών αριθμών, καθώς επίσης και γεωμετρικών σχημάτων, μονάδων μέτρησης μήκους και χρόνου.

Αλέξανδρος Ε΄ τάξη

Ο Αλέξανδρος ήταν μαθητής της Ε΄ τάξης και φοιτούσε στο τμήμα ένταξης από τη Β΄ δημοτικού. Κατά την έναρξη της έρευνας είχε κατακτήσει τον αλγόριθμο της πρόσθεσης με κρατούμενο και της αφαίρεσης με δανεισμό (σε επίπεδο περίπου 70%), αλλά δυσκολευόταν να επιλέξει τη σωστή πράξη για την επίλυση ενός προβλήματος. Αδυνατούσε να ανακαλέσει αρκετά αριθμητικά δεδομένα από την προπαίδεια και να εκτελέσει ένα κάθετο πολλαπλασιασμό χωρίς καθοδήγηση. Δεν γνώριζε καθόλου την έννοια και τον αλγόριθμο της διαίρεσης και δεν μπορούσε να χειριστεί δεκαδικούς αριθμούς και κλάσματα. Αναγνώριζε βασικά σχήματα αλλά δεν είχε κατακτήσει την έννοια της περιμέτρου και της επιφάνειας και δεν γνώριζε τις μονάδες μέτρησης. Στη μέτρηση του χρόνου αντιμετώπιζε προβλήματα.

Πάρης Γ΄ τάξη

Ο Πάρης ήταν μαθητής της Γ΄ δημοτικού, ο οποίος αξιολογήθηκε και ξεκίνησε να φοιτά στο τμήμα ένταξης από τη χρονιά εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Οι δυσκολίες του στη γλώσσα και τα μαθηματικά δεν ήταν ιδιαίτερα έντονες, αλλά αδυνατούσε να παρακολουθήσει τη γενική τάξη αποτελεσματικά. Στα μαθηματικά, ειδικότερα, στην αρχή του προγράμματος ήταν σε θέση να λύσει προσθέσεις χωρίς κρατούμενο και αφαιρέσεις χωρίς δανεισμό, αλλά δεν μπορούσε να εντάξει αυτές τις πράξεις στα πλαίσια της επίλυσης προβλημάτων. Δεν θυμόταν καθόλου ακόμη και τα πιο απλά αριθμητικά δεδομένα της προπαίδειας, π.χ. στην προπαίδεια του 1 πρόσθετε κάθε φορά 1 και είχε άγνοια του αλγόριθμου του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης. Αναγνώριζε στο ρολόι το «ακριβώς» και το «και μισή», αλλά δεν ήξερε σε πόσο χρόνο πραγματικά αντιστοιχούν. Γνώριζε τα κέρματα του ευρώ, αλλά δυσκολευόταν να επιλέξει ανάμεσά τους, ώστε να συμπληρώσει ένα ποσό.

Στέφη Γ΄ τάξη

Η Στέφη ήταν μαθήτρια της Γ΄ τάξης. Ξεκίνησε να φοιτά στο τμήμα ένταξης από τη Β΄ δημοτικού, παρακολουθώντας τόσο το γλωσσικό μάθημα όσο και τα μαθηματικά. Στα μαθηματικά κατά την έναρξη της συνεκπαίδευσης είχε κατακτήσει

τον αλγόριθμο της πρόσθεσης διψήφιου με διψήφιο χωρίς κρατούμενο, καθώς και τον αλγόριθμο της αφαίρεσης χωρίς δανεισμό. Δυσκολευόταν να λύνει απλά προβλήματα μιας πράξης (πρόσθεσης ή αφαίρεσης) χωρίς εικονιστική στήριξη, ενώ είχε ξεκινήσει την εκμάθηση της προπαίδειας χωρίς να την έχει κατακτήσει. Δεν κατείχε καθόλου την έννοια και τον αλγόριθμο του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης, τους δεκαδικούς αριθμούς ούτε τα απλά κλάσματα. Στη διαχείριση των χρημάτων είχε κατακτήσει την έννοια του ευρώ αλλά όχι των λεπτών χωρίς να μπορεί να συμπληρώσει σωστά ένα ποσό. Στη μέτρηση του χρόνου αναγνώριζε μόνο το «ακριβώς».

Δήμος Γ' τάξη

Ο Δήμος ήταν μαθητής της Γ' τάξης με αρκετά προβλήματα μάθησης στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ιδιαίτερα στα μαθηματικά, κατά την έναρξη της έρευνας, ήταν σε θέση να προσθέτει διψήφιους με κρατούμενο και να αφαιρεί διψήφιους αριθμούς χωρίς δανεισμό τις περισσότερες φορές με καθοδήγηση. Στις αφαιρέσεις με δανεισμό μπερδευόταν αρκετά και συχνά αφαιρούσε το μικρότερο από το μεγαλύτερο ψηφίο. Από την προπαίδεια είχε ξεχάσει ακόμη και αυτά που θυμόταν με ευχέρεια την προηγούμενη χρονιά και είχε άγνοια του αλγόριθμου του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης ενώ δεν μπορούσε να αναγνωρίσει και να χειριστεί απλά κλάσματα. Παρουσίαζε επίσης μεγάλη δυσκολία στην επίλυση ακόμη και απλών προβλημάτων μιας πράξης, τα οποία συνήθως δουλεύαμε στο τμήμα ένταξης με πραγματικά αντικείμενα ή με εικόνες. Αναγνώριζε τα κέρματα του ευρώ αλλά δεν ήταν σε θέση να καταλάβει και να σχηματίσει ο ίδιος μεγέθη ποσών. Δεν μπορεί καθόλου να υπολογίσει το χρόνο.

Ακολουθούν πίνακες, όπου περιγράφεται συγκεντρωτικά το γνωστικό επίπεδο των πέντε μαθητών πριν και μετά τη διδασκαλία στο τμήμα ένταξης, δηλαδή πριν την έναρξη της συνεκπαίδευσης.

ΜΑΘΗΤΕΣ	Αρίθμηση – Αναγνώριση – Διάταξη αριθμών ως το 100	Σχηματισμός & Διαχείριση Δεκάδων	Διαχείριση & Μετατροπές Δεκάδων & Μονάδων
Στάυρος Ε'	✓	✓	✓
Αλέξανδρος Ε'	✓	✓	✓
Πάρης Γ'			
Στέφη Γ'			
Δήμος Γ'			

ΜΑΘΗΤΕΣ	Πρόσθεση χωρίς κρατούμενο	Πρόσθεση με κρατούμενο	Αφαίρεση χωρίς δανεισμό	Αφαίρεση με δανεισμό	Προβλήματα 1 πράξης	Προβλήματα 2 πράξεων
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓		✓	
Αλέξανδρος Ε΄	✓				✓	
Πάρης Γ΄	✓		✓			
Στέφη Γ΄	✓		✓			
Δήμος Γ΄	✓		✓			

ΜΑΘΗΤΕΣ	Β.Α.Δ. Προπαίδειας	Κάθετοι & Οριζόντιοι Πολ/σμοί	Διαίρεση	Κλάσματα	Δεκαδικοί Αριθμοί	Βασικά Γεωμετρικά Σχήματα	Μέτρηση Χρόνου
Σταύρος Ε΄							
Αλέξανδρος Ε΄						✓	
Πάρης Γ΄						✓	
Στέφη Γ΄							
Δήμος Γ΄							

Πιν. 1α, β & γ: Συγκεντρωτική καταγραφή των μαθηματικών γνώσεων των πέντε μαθητών κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, πριν τη διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης.

ΜΑΘΗΤΕΣ	Αρίθμηση – Αναγνώριση – Διάταξη αριθμών ως το 100	Σχηματισμός & Διαχείριση Δεκάδων	Διαχείριση & Μετατροπές Δεκάδων & Μονάδων
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓
Αλέξανδρος Ε΄	✓	✓	✓
Πάρης Γ΄	✓	✓	✓
Στέφη Γ΄	✓	✓	✓
Δήμος Γ΄	✓	✓	✓

ΜΑΘΗΤΕΣ	Πρόσθεση χωρίς κρατούμενο	Πρόσθεση με κρατούμενο	Αφαίρεση χωρίς δανεισμό	Αφαίρεση με δανεισμό	Προβλήματα 1 πράξης	Προβλήματα 2 πράξεων
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Αλέξανδρος Ε΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Πάρης Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	
Στέφη Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	
Δήμος Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	

ΜΑΘΗΤΕΣ	Β.Α.Δ. Προπαίδειας	Κάθετοι & Οριζόντιοι Πολ/σμοί	Διαίρεση	Κλάσματα	Δεκαδικοί Αριθμοί	Βασικά Γεωμετρικά Σχήματα	Μέτρηση Χρόνου
Σταύρος Ε΄	✓	✓					
Αλέξανδρος Ε΄						✓	
Πάρης Γ΄						✓	
Στέφη Γ΄							
Δήμος Γ΄							

Πιν. 2α, β & γ: Συγκεντρωτική καταγραφή των μαθηματικών γνώσεων των πέντε μαθητών με το πέρας της διδασκαλίας στο Τμήμα Ένταξης και πριν την έναρξη της Συνεκπαίδευσης.

2.1.2 Διαδικασία

Όπως αναφέρθηκε ήδη, το μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία από τον Αγαλιώτη (2002). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθοδολογικών επιλογών, όπως η διδασκαλία σε ομάδες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η άμεση διδασκαλία και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης. Με βάση αυτό, λοιπόν, ενημερώθηκαν, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί της Γ΄ και Ε΄ τάξης για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθούσαμε. Επίσης, οι γονείς των πέντε μαθητών ενημερώθηκαν για την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας των παιδιών τους και το σκοπό της αλλαγής αυτής. Τέλος, έγινε ενημέρωση τόσο στους μαθητές με όσο και σε εκείνους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για την αλλαγή αυτή. Στη συνέχεια, οι πέντε μαθητές αξιολογήθηκαν στις μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό να διαμορφωθεί το μαθησιακό προφίλ του καθενός και να τεθούν οι διδακτικοί στόχοι. Επιπλέον, είχε μελετηθεί εκ των προτέρων με βάση τον ατομικό φάκελο του κάθε μαθητή ο ρυθμός κατάκτησης των στόχων που εμφάνιζε στα μαθηματικά στο τμήμα ένταξης. Αυτό αποφασίστηκε να μετρηθεί σε μονάδες χρόνου, κάθε μία από τις οποίες ορίστηκε ισοδύναμη με μία σχολική εβδομάδα διδασκαλίας μαθηματικών στο τμήμα ένταξης και αργότερα στη γενική τάξη, δηλαδή ισοδύναμη με τρεις διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια δίδασκε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μαθηματικά, τρεις φορές την εβδομάδα μέσα στην γενική τάξη. Η διδασκαλία γινόταν σε ομάδες και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν μέλη των ομάδων της τάξης. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης δίδασκε όπως πριν μαθηματικά στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, ενώ η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστήριζε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, όταν παρουσιαζόταν ανάγκη ή ζητούσαν από κάποιο άλλο μαθητή βοήθεια, η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ανταποκρινόταν σε αυτό το κάλεσμα. Εξάλλου, οι

ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών σε μια τάξη συνεκπαίδευσης μπορεί στιγμιαία να αλληλοκαλύπτονται και οι μαθητές να μη θεωρούν τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ξεχωριστό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που απλώς εντάσσεται σε αυτήν μόνο χωρικά. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνεκπαίδευσης, η ερευνήτρια κατέγραφε στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας το ρυθμό με τον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προόδευαν στους διδακτικούς στόχους που είχαν τεθεί για τα μαθηματικά, καθώς και οποιοδήποτε γεγονός μπορούσε να συνδεθεί και να επηρεάσει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Στο τέλος, αξιολογήθηκε η επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και η επίτευξη των στόχων και έγινε σύγκριση του ρυθμού προόδου των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και του ρυθμού προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τμήμα ένταξης και στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης.

Σε σχέση με το μοντέλο του Αγαλιώτη (2002), το νέο στοιχείο είναι ότι υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί στην ίδια αίθουσα. Το στοιχείο αυτό στηρίζεται στο Μοντέλο Συνδιδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται και συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. βρίσκονται στη γενική τάξη και δέχονται εκπαιδευτική παρέμβαση από το δάσκαλο ειδικής αγωγής, ενώ ο δάσκαλος της γενικής τάξης διδάσκει στους υπόλοιπους μαθητές (Zigmond, 1995). Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες βελτιώνεται περισσότερο όταν η εκπαιδευτική παρέμβαση λαμβάνει χώρα στη γενική τάξη με την παρουσία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης από ό,τι όταν τα παιδιά αυτά εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές δομές ειδικής αγωγής (Marston, 1996). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Hegarty, Pocklington και Lucas (1981) η εκπαίδευση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κανονική τάξη με στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής θεωρείται από τις ανώτερες μορφές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2.1.3 Μέσα – Υλικά

Η αξιολόγηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έγινε με εκπαιδευτικά κριτήρια και βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος.

Επιπλέον, για την υλοποίηση της διδασκαλίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων, θα χρησιμοποιούνται «έργα» και «φύλλα εργασιών» και διάφορα υλικά για

την εκμάθηση συγκεκριμένων μαθηματικών δεξιοτήτων. Κατασκευάζονται υλικά από την εκπαιδευτικό και είτε αναρτώνται στην αίθουσα είτε αποτελούν ατομικό υλικό του κάθε μαθητή. Χρησιμοποιούνται παιχνίδια του εμπορίου κατάλληλα για το κάθε γνωστικό αντικείμενο που αποτελεί διδακτικό στόχο και όλα μαζί συνδυάζονται ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών σε όποιο επίπεδο και είναι αυτές (πραξιακό με πραγματικά αντικείμενα ή εικονιστικό με φωτογραφίες και εικόνες κ.ο.κ).

Τέλος, όσον αφορά στην καταγραφή κατάκτησης των διδακτικών στόχων και της προόδου του κάθε μαθητή, αυτή πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας συνεκπαίδευσης από την ερευνήτρια – εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, η οποία σημείωνε με κάθε λεπτομέρεια τι διδάχθηκε, τι κατακτήθηκε και σε ποιο βαθμό, τι είδους δυσκολίες τυχόν παρουσιάστηκαν και ποια ήταν η ανταπόκριση των μαθητών.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Αποτελέσματα

(Α) Σταύρος / τάξη: Ε' - Μαθηματικά

Ο Σταύρος είναι μαθητής της Ε' δημοτικού και παρακολουθούσε το Τμήμα Ένταξης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά από τη Β' δημοτικού. Στη γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ αναφερόταν ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στις βασικές σχολικές δεξιότητες. Χαρακτηρίζεται ως ένα παιδί συμπαθητικό, συνεργάσιμο και φιλικό.

Πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ο Σταύρος παρακολουθούσε μόνο το τμήμα ένταξης. Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης και το γνωστικό προφίλ επιχειρήθηκε μια καταγραφή των στόχων που επιτεύχθηκαν στα Μαθηματικά κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2005 – 2006) και καθορίστηκαν οι στόχοι για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006 – 2007. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να εφαρμόζεται περίπου δέκα ημέρες μετά την επίσημη έναρξη του δεύτερου τριμήνου και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη σύγκριση της συνεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία στο τμήμα ένταξης και την επίδρασή τους στο ρυθμό προόδου του μαθητή παρουσιάζεται η πρόοδος του στο πρώτο τρίμηνο (τμήμα ένταξης) και η πρόοδος του στο δεύτερο τρίμηνο (συνεκπαίδευση στη γενική τάξη με δύο εκπαιδευτικούς). Στο πρώτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 23 διδακτικές ώρες, ενώ στη γενική τάξη πραγματοποιήθηκαν 22 διδακτικές ώρες.

Α' τρίμηνο – Διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης

Κατά το πρώτο τρίμηνο, ο Σταύρος παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης μαθηματικά τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα μαζί με τον Αλέξανδρο, με τον οποίο συμβάδιζαν περίπου γνωστικά, ήταν συμμαθητές και στη γενική τάξη και συμμετείχαν μαζί και στο πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης. Ακολουθεί πίνακας όπου αναφέρονται οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης με πληροφορίες σχετικά με το διδακτικό χρόνο που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωσή τους και το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στις διαδικασίες αξιολόγησης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Επανάληψη: πρόσθεση διψήφιων & τριψήφιων αριθμών με κρατούμενο & αφαίρεση με δανεισμό. Επίλυση προβλημάτων μιας πράξης (πρόσθεσης ή αφαίρεσης) και στη συνέχεια και των δύο πράξεων.	5	Πράξεις: 85% Προβλήματα: 70%
2	Επανάληψη βασικών αριθμητικών δεδομένων προπαίδειας.	2	90%
3	Αλγόριθμος πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο χωρίς και με κρατούμενο και προβλήματα.	4	85%
4	Νοεροί πολλαπλασιασμοί ακέραιοι με 10, 100, 1.000 και προβλήματα.	1	100%
5	Αλγόριθμος πολλαπλασιασμού διψήφιου με διψήφιο και επανάληψη πρόσθεσης – αφαίρεσης και προβλήματα.	7	87%
6	Εισαγωγή στην έννοια της διαίρεσης (απλά προβλήματα – χρήση πραγματικών αντικειμένων) – Η πράξη της διαίρεσης ως αντίστροφη του πολλαπλασιασμού με βάση τα βασικά αριθμητικά δεδομένα του πίνακα της προπαίδειας.	4	Δεν ολοκληρώθηκε στα χρονικά πλαίσια του Α΄ τριμ. Συνεχίστηκε στο Β΄ τρίμ. (συνεκπαίδευση)

Πιν. 3: Παρουσίαση των στόχων του Α΄ τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στο Τμήμα Ένταξης για το Σταύρο.

Σε γενικές γραμμές, κατά το πρώτο τρίμηνο (διδασκαλία στο τμήμα ένταξης) επιτεύχθηκαν οι περισσότεροι από τους στόχους που είχαν τεθεί. Μόνο η εκμάθηση νοερών υπολογισμών διαίρεσης ακέραίων αριθμών με το 10 και το 100 και η εκμάθηση του αλγόριθμου της διαίρεσης διψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη δεν προσεγγίστηκαν.

Β΄ τρίμηνο – Συνεκπαίδευση στη Γενική Τάξη

Περίπου μία εβδομάδα μετά την έναρξη του δεύτερου τριμήνου, αρχίσαμε να εφαρμόζουμε το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, το οποίο αφορούσε τη διδασκαλία των μαθηματικών στο Σταύρο και τον Αλέξανδρο μέσα στη γενική τάξη (Ε΄

δημοτικού) με ταυτόχρονη παρουσία της δασκάλας τους και της δασκάλας ειδικής αγωγής. Στην αρχή υπήρχαν δυσκολίες σχετικά με τη διευθέτηση των ομάδων και το βαθμό συμμετοχής των δύο παιδιών στη διαδικασία, καθώς και με τον προγραμματισμό του χρόνου για την κάλυψη των διδακτικών στόχων. Στην πορεία, όμως, και λόγω της πολύ καλής συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών ξεπεράστηκαν οι δυσκολίες και η όλη διαδικασία σταδιακά εντάχθηκε ομαλά στη σχολική «ρουτίνα».

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΑ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Τρέχων στόχος: εκμάθηση της έννοιας της διαίρεσης και επίλυση απλών διαιρέσεων ως αντίστροφες πράξεις του πολλαπλασιασμού τόσο μεμονωμένα όσο και μέσω επίλυσης απλών προβλημάτων.	2	80%
2	Εκμάθηση νοερών υπολογισμών διαίρεσης ακέραιων αριθμών με το 10 και το 100 & υπενθύμιση του πολλαπλασιασμού με το 10, το 100 και το 1.000.	2	98%
3	Εκμάθηση του αλγόριθμου της κάθετης διαίρεσης διψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη.	5	62%
4	Συνδυασμός του στόχου 3 με το στόχο της εκμάθησης διψήφιου και τριψήφιου διαιρετέου με διψήφιο διαιρέτη.	6	75%
5	Επανάληψη στις τέσσερις πράξεις μεμονωμένα και μέσω επίλυσης προβλημάτων. [στη συνέχεια ο Σταύρος συμπλήρωνε καθημερινά ένα φύλλο εργασίας με πράξεις, ώστε να μην αποσβέσει ό,τι είχε μάθει, εξαιτίας της μη ενασχόλησης με αυτό]	2	81%
6	Εισαγωγή στις κλασματικές μονάδες $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$	1	
7	Εισαγωγή στις κλασματικές μονάδες $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{6}$	1	
8	Κλασματικοί αριθμοί - Διάκριση ομώνυμων και ετερόνυμων κλασμάτων.	1	89%
9	Πρόσθεση και Αφαίρεση ομώνυμων κλασμάτων –		

Προβλήματα με κλάσματα.	2	85%
-------------------------	---	-----

Πιν. 4: Παρουσίαση των στόχων του Β' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στη Γενική Τάξη (συνεκπαίδευση) για το Σταύρο.

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: Διδ/λία στο Τμήμα Ένταξης		Β' ΤΡΙΜΗΝΟ: Εφαρμογή Συνεκπαίδευσης	
Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	6 / 8 στόχοι → 75 %	Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	9 / 10 στόχοι → 90 %
Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	3 στόχοι	Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	7 στόχοι
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάσιμος • Επιμελής 	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργάσιμος • Επιμελής • Επιθυμία συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες • Εμφανής τόνωση αυτοσυναισθήματος

Πιν. 5: Συγκριτικός πίνακας επίτευξης διδακτικών στόχων στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη (συνεκπαίδευση) για τον Σταύρο.

Κατά το δεύτερο τρίμηνο επιτεύχθηκαν οι περισσότεροι στόχοι που είχαν τεθεί. Δεν προσεγγίστηκαν μόνο τα αντικείμενα που αφορούσαν τις μονάδες μέτρησης και τα οποία θα αποτελούσαν ένα συνδυαστικό πέρασμα για την εισαγωγή στους δεκαδικούς αριθμούς στο τρίτο τρίμηνο. Τα γενικά ποσοστά κατάκτησης των στόχων παρουσίασαν άνοδο ενώ σημαντικά αυξήθηκε και ο αριθμός των στόχων που ολοκληρώθηκαν επιτυχώς σε μία μονάδα χρόνου. Φαίνεται, λοιπόν, πως η συνεκπαίδευση επέδρασε αποτελεσματικά στην πρόοδο του Σταύρου στα μαθηματικά και η συνύπαρξή του με τους υπόλοιπους μαθητές στη γενική τάξη δεν ελάττωσε το ρυθμό προόδου του.

(B) Αλέξανδρος / τάξη: Ε' - Μαθηματικά

Ο Αλέξανδρος είναι μαθητής της Δ' τάξης και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης από τη Β' δημοτικού, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που παρουσιάζει στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Στη γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ αναφέρεται ότι ο

Αλέξανδρος παρουσιάζει Ε.Μ.Δ. στα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το κοινωνικό – αναπτυξιακό ιστορικό και την εκπαιδευτική και ψυχολογική αξιολόγηση ο Αλέξανδρος περιγράφεται στη γνωμάτευση ως ένα παιδί πρόθυμο για συνεργασία αλλά συγχρόνως συνεσταλμένο και ντροπαλό με έλλειψη παραστάσεων και περιορισμένο λεξιλόγιο. Το νοητικό του δυναμικό κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Τέλος, παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανάγκη επιβράβευσης των προσπαθειών του.

Πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ο Αλέξανδρος παρακολουθούσε Μαθηματικά μόνο στο τμήμα ένταξης για δύο διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως μαζί με το Σταύρο, με το οποίο βρίσκονταν περίπου στο ίδιο μαθησιακό επίπεδο και φοιτούσαν και οι δύο στο ίδιο τμήμα της Ε΄ δημοτικού. Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης και το γνωστικό προφίλ επιχειρήθηκε μια καταγραφή των στόχων που επιτεύχθηκαν στα Μαθηματικά κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (2005 – 2006) και καθορίστηκαν οι στόχοι για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006 – 2007. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να εφαρμόζεται περίπου δέκα ημέρες μετά την επίσημη έναρξη του δεύτερου τριμήνου και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη σύγκριση της συνεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία στο τμήμα ένταξης και την επίδρασή τους στο ρυθμό προόδου του μαθητή παρουσιάζεται η πρόοδός του στο πρώτο τρίμηνο (φοίτηση μόνο στο τμήμα ένταξης) και η πρόοδός του στο δεύτερο τρίμηνο (εφαρμογή συνεκπαίδευσης στη γενική τάξη με δύο εκπαιδευτικούς). Στο πρώτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν για τον Αλέξανδρο 22 διδακτικές ώρες (μία ώρα λιγότερη από το Σταύρο λόγω απουσίας του), ενώ στη γενική τάξη πραγματοποιήθηκαν 21 διδακτικές ώρες.

Α΄ τρίμηνο – Διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης

Κατά το πρώτο τρίμηνο, ο Αλέξανδρος παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης μαθηματικά τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα μαζί με το Σταύρο, με τον οποίο συμβάδιζαν περίπου γνωστικά, ήταν συμμαθητές και στη γενική τάξη και συμμετείχαν μαζί και στο πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης. Ακολουθεί πίνακας όπου αναφέρονται οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης με πληροφορίες σχετικά με το διδακτικό χρόνο που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωσή τους και το ποσοστό επιτυχίας του μαθητή στις διαδικασίες αξιολόγησης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Επανάληψη: πρόσθεση διψήφιων & τριψήφιων αριθμών με κρατούμενο. Επίλυση προβλημάτων πρόσθεσης.	2	92%
2	Έννοια και εκμάθηση αλγόριθμου αφαίρεσης χωρίς και με δανεισμό. Επίλυση προβλημάτων αφαίρεσης.	5	88%
3	Επίλυση προβλημάτων δύο πράξεων με διακριτά βήματα – ερωτήματα. Απεικόνιση προβλημάτων.	2	74%
4	Εισαγωγή στην έννοια του πολλαπλασιασμού – Επανάληψη των βασικών αριθμητικών δεδομένων της προπαίδειας.	4	59%
5	Αλγόριθμος πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο και ταυτόχρονη εξάσκηση προπαίδειας.	3	68% (λόγω κενών στην προπαίδεια)
6	Νοεροί πολλαπλασιασμοί ακέραιου με 10, 100, 1.000 και προβλήματα.	1	100%
7	Αλγόριθμος πολλαπλασιασμού διψήφιου με διψήφιο και επανάληψη προπαίδειας → παράλληλος στόχος. Επίλυση απλών προβλημάτων πολλαπλασιασμού.	5	54% (συνέχιση του στόχου και στο Β' τρίμηνο)

Πιν. 6: Παρουσίαση των στόχων του Α' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στο Τμήμα Ένταξης για τον Αλέξανδρο.

Σε γενικές γραμμές, ο Αλέξανδρος ανταποκρίθηκε αρκετά καλά στους στόχους που είχαν τεθεί για το πρώτο τρίμηνο, χωρίς όμως να τους προσεγγίσει όλους. Έτσι δεν αναφερθήκαμε καθόλου στη διαίρεση, παρόλο που με το Σταύρο (με τον οποίο ήταν ομάδα στο τμήμα ένταξης) έγινε εισαγωγή σε αυτό το αντικείμενο. Το γεγονός ότι από κάποιο σημείο και μετά δεν συμβάδισαν τα δύο παιδιά δημιούργησε αρκετές δυσκολίες κυρίως με τη διευθέτηση του χρόνου.

B' τρίμηνο – Συνεκπαίδευση στη Γενική Τάξη

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, περίπου μία εβδομάδα μετά την έναρξη του δεύτερου τριμήνου, αρχίσαμε να εφαρμόζουμε το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης, το οποίο αφορούσε τη διδασκαλία των μαθηματικών στον Αλέξανδρο και το Σταύρο μέσα στη γενική τάξη (Ε' δημοτικού) με ταυτόχρονη παρουσία της δασκάλας τους και της δασκάλας ειδικής αγωγής. Εκτός από την οργάνωση των ομάδων και τη διευθέτηση του χρόνου, μία πρόσθετη δυσκολία ήταν ότι τα δύο παιδιά δεν μπόρεσαν να συμβαδίσουν κατά την έναρξη της συνεκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, όμως, έγινε προσπάθεια να ακολουθείται ακριβώς το πρόγραμμα και να εφαρμόζονται τα μέσα - υλικά επίτευξης των στόχων.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΑΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Τρέχων στόχος: Αλγόριθμος πολλαπλασιασμού διψήφιου με διψήφιο και επανάληψη προπαίδειας → παράλληλος στόχος. Επίλυση απλών προβλημάτων πολλαπλασιασμού.	2	88%
2	Επανάληψη στις τρεις πράξεις που έχει διδαχθεί, τόσο μεμονωμένα όσο και μέσα από την επίλυση προβλημάτων μιας πράξης – τελική επανάληψη προπαίδειας.	2	96%
3	Εισαγωγή στην έννοια της διαίρεσης (απλά προβλήματα – χρήση πραγματικών αντικειμένων) – Η πράξη της διαίρεσης ως αντίστροφη του πολλαπλασιασμού με βάση τα βασικά αριθμητικά δεδομένα του πίνακα της προπαίδειας. Επίλυση απλών διαιρέσεων μέσα από τον πίνακα της προπαίδειας.	3	72%
4	Εκμάθηση νοερών υπολογισμών διαίρεσης ακέραιων αριθμών με το 10 και το 100 & υπενθύμιση του πολλαπλασιασμού με το 10, το 100 και το 1.000.	1	98%
5	Εκμάθηση του αλγόριθμου της κάθετης διαίρεσης διψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη.	5	70%
6	Συνδυασμός του στόχου 5 με το στόχο της εκμάθησης διψήφιου και τριψήφιου διαιρετέου με	5	79%

	διψήφιο διαιρέτη.		
7	Εισαγωγή στις κλασματικές μονάδες $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$ και $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{6}$	1	
9	Κλασματικοί αριθμοί - Διάκριση ομώνυμων και ετερόνυμων κλασμάτων.	1	85%
10	Πρόσθεση και Αφαίρεση ομώνυμων κλασμάτων – Προβλήματα με κλάσματα.	1	62% (δεν ολοκληρώθηκε ο στόχος)

Πιν. 7: Παρουσίαση των στόχων του Β' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στη Γενική Τάξη (συνεκπαίδευση) για τον Αλέξανδρο.

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: Διδ/λία στο Τμήμα Ένταξης		Β' ΤΡΙΜΗΝΟ: Εφαρμογή Συνεκπαίδευσης	
Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	7 / 8 στόχοι → 87,5 %	Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	9 / 10 στόχοι → 90 %
Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	4 στόχοι	Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον.χρόνου (3 διδ. ώρες)	5 στόχοι
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> Γενικά συνεργάσιμος. Ζητούσε πιο παιγνιώδεις τρόπους προκειμένου να ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που του ανατίθονταν. 	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> Αρχικά αρνητικός με τη συνεκπαίδευση (Ζητούσε να πάμε στην «τάξη μας»). Μέσω της οργάνωσης κοινών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της ομάδας έγινε πιο ώριμος και ολοκλήρωνε πιο σύντομα τις δραστηριότητές του.

Πιν. 8: Συγκριτικός πίνακας επίτευξης διδακτικών στόχων στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη για τον Αλέξανδρο.

Συνολικά, κατά τη διάρκεια αυτού του τριμήνου της συνεκπαίδευσης, ο Αλέξανδρος παρουσίασε ικανοποιητική πρόοδο σε σχέση με τους στόχους που τέθηκαν αρχικά ως προς τα μαθηματικά (90% των στόχων). Κατέκτησε σε μεγάλο βαθμό τη διαίρεση, αν και με τη βοήθεια τεχνικών, και γνώρισε εισαγωγικά τα κλάσματα. Όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί προσεγγίστηκαν αποτελεσματικά, με μόνο στόχο αυτό του κεφαλαίου με τα κλάσματα το οποίο δεν ολοκλήρωσε με το τέλος του δεύτερου τριμήνου. Αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικά κεφάλαια όπως ο πολλαπλασιασμός και η διαίρεση κατακτήθηκαν με πιο γρήγορο ρυθμό. Μπορεί οι διαφορές των ποσοστών ανάμεσα στο τμήμα ένταξης και τη συνεκπαίδευση να είναι μικρά αλλά ποιοτικά αφορούν πιο δύσκολα μαθηματικά αντικείμενα τα οποία ο μαθητής φάνηκε να τα κατακτά -αν όχι συντομότερα- στον ίδιο χρόνο. Για παράδειγμα, ο πολλαπλασιασμός που διδάχθηκε στο τμήμα ένταξης κατά το μεγαλύτερο μέρος του χρειάστηκε σχεδόν πέντε μονάδες χρόνου, ενώ η διαίρεση στη γενική τάξη ολοκληρώθηκε σε τέσσερις σχεδόν μονάδες χρόνου. Πιθανόν, να έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι γνωρίζοντας τις πράξεις του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης συμμετείχαν σε κοινές δραστηριότητες, για παράδειγμα, όταν στα πλαίσια ενός προβλήματος της γενικής τάξης απαιτούνταν μία από τις παραπάνω πράξεις, μπορεί να σηκωνόταν κάποιος από τους δύο μαθητές στον πίνακα για να τη λύσει. Αυτό συνέβαλλε ώστε και οι υπόλοιποι μαθητές να παρατηρούν και να αναγνωρίζουν την πρόοδο που σημείωναν οι συμμαθητές τους με Ε.Μ.Δ.

Σε γενικές γραμμές, πάντως, ο Αλέξανδρος συχνότερα σε σχέση με το Σταύρο, ζητούσε να πάμε στην «τάξη μας», εννοώντας το τμήμα ένταξης επειδή μερικές φορές είχε φασαρία και τον ενοχλούσε, αλλά φαινόταν να του αρέσει ιδιαίτερω, όταν συμμετείχαμε σε αστεία της τάξης ή σε άλλες κοινές δραστηριότητες. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες τοποθετούνταν χρονικά στην αρχή της διδακτικής ώρας όποτε αυτό ήταν δυνατό, ώστε να δουλέψουν μαζί με τους συμμαθητές τους και μετά να ακολουθήσουν το πρόγραμμά τους. Επίσης, ενώ στην αρχή παρατηρήθηκε να διασπάται λίγο η προσοχή των υπόλοιπων μαθητών, στη συνέχεια πραγματικά οι δύο μαθητές με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής δεν αποτελούσαν καθόλου αξιοπρόσεκτο κομμάτι της διαδικασίας και οι μαθητές της γενικής τάξης δεν διατάρασσαν καθόλου τη μαθησιακή διαδικασία εξαιτίας τους. Αντιθέτως, όταν τελείωναν την εργασία τους, προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες και η εκπαιδευτικός τους έδειχνε τον τρόπο. Τέλος, γινόταν προσπάθεια να συμπίπτουν τα φύλλα αξιολόγησης με διαγωνίσματα και τεστ των μαθητών της γενικής τάξης και όταν αυτό δε συνέβαινε, την ώρα που οι υπόλοιποι

μαθητές έγραφαν διαγώνισμα έγραφαν και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένα σχετικό με τους στόχους που είχαν τεθεί για αυτούς, γεγονός που φαινόταν να τους ικανοποιεί πάρα πολύ.

(Γ) Πάρης / τάξη Γ' - Μαθηματικά

Ο Πάρης είναι μαθητής της Γ' δημοτικού, από τις αρχές της οποίας άρχισε να παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, λόγω των δυσκολιών που παρουσίαζε στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ο Πάρης δεν έχει γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ και παρόλο που έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες δεν πήγε κατά το σχολικό αυτό έτος για αξιολόγηση. Του χορηγήθηκε το ΑΘΗΝΑ τεστ μαθησιακών δυσκολιών, όπου φαίνεται μια οριακώς χαμηλή επίδοση σε όλα τα υποτέστ. Διαφαίνεται ιδιαίτερα περιορισμένο λεξιλόγιο, αδύναμη μνήμη και ελλειπείς παραστάσεις.

Πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης ο Πάρης παρακολουθούσε για ένα τρίμηνο μόνο το τμήμα ένταξης. Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης και το γνωστικό προφίλ επιχειρήθηκε ο καθορισμός των στόχων για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006 – 2007. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να εφαρμόζεται περίπου δέκα ημέρες μετά την επίσημη έναρξη του δεύτερου τριμήνου και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη σύγκριση της συνεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία στο τμήμα ένταξης και την επίδρασή τους στο ρυθμό προόδου του μαθητή παρουσιάζεται η πρόοδος του στο πρώτο τρίμηνο (τμήμα ένταξης) και η πρόοδος του στο τρίτο τρίμηνο (κατά το οποίο συνεχίστηκε η συνεκπαίδευση στη γενική τάξη με δύο εκπαιδευτικούς). Στο πρώτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 23 διδακτικές ώρες, ενώ στη γενική τάξη κατά το τρίτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 24 διδακτικές ώρες.

Α' τρίμηνο – Διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης

Κατά το πρώτο τρίμηνο, ο Πάρης παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης μαθηματικά τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα μαζί με τον Δήμο και τη Στέφη, με τους οποίους συμβάδιζαν περίπου γνωστικά, ήταν συμμαθητές και στη γενική τάξη και συμμετείχαν μαζί και στο πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Αρίθμηση ως το 100 – αναγνώριση, διάταξη και σύγκριση αριθμών – μέτρηση από το 0 έως το 100 και αντίστροφα και εύρεση του αριθμού πριν και μετά από κάποιον άλλο με έμφαση στην αλλαγή της δεκάδας.	5	89%
2	Σχηματισμός και διαχείριση δεκάδων – σύγκριση – πρόσθεση – αφαίρεση – προβλήματα με δεκάδες.	4	85%
3	Εξάσκηση στην εύρεση των μονάδων και δεκάδων διψήφιου αριθμού – Μετατροπή δεκάδων σε μονάδες και αντίστροφα.	3	90%
4	Πρόσθεση με κρατούμενο διψήφιων αριθμών και παράλληλες δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων πρόσθεσης.	4	93%
5	Έννοια και αλγόριθμος αφαίρεσης μέσα στην εκατοντάδα χωρίς και με δανεισμό. Επίλυση απλών προβλημάτων για τη σύνδεση της πράξης με συγκεκριμένες ενέργειες.	4	89%
6	Εξάσκηση στην επίλυση προβλημάτων μιας πράξης (πρόσθεσης ή αφαίρεσης) – Πίνακας πράξεων & ενεργειών – περιορισμένη χρήση αντικειμένων και απεικόνισης.	3	82%

Πιν. 9: Παρουσίαση των στόχων του Α' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στο Τμήμα Ένταξης για τον Πάρη.

Συμπερασματικά, κατά το πρώτο τρίμηνο προσεγγίστηκαν και κατακτήθηκαν όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί εξ αρχής για τον Πάρη. Ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμος και κάποιες συγκρούσεις με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας δεν διατάρασσαν την ομαλή ροή του μαθήματος. Λόγω της αμέλειας που παρουσίασε στην αρχή του τριμήνου, καθιερώθηκε ένα σύστημα αμοιβών («πόντοι»), το οποίο λειτούργησε ως κίνητρο με αποτελεσματικό τρόπο για το συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος φαίνεται ότι αποζητούσε την επιβράβευση και την αναγνώριση της προσπάθειάς του.

Γ' τρίμηνο – Συνεκπαίδευση στη Γενική Τάξη

Το Γ' τρίμηνο επιλέχθηκε να παρουσιαστεί προς σύγκριση με το πρώτο του τμήματος ένταξης, διότι περιελάμβανε περισσότερες ημέρες εφαρμογής αλλά και πιο σημαντικά αντικείμενα (προπαίδια και πολλαπλασιασμός), τα οποία δημιουργούσαν αρκετά συχνά τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να υπάρξουν κοινές δραστηριότητες με τους μαθητές της γενικής τάξης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Εισαγωγή στην έννοια του πολλαπλασιασμού και εκμάθηση των βασικών αριθμητικών δεδομένων της προπαίδειας.	4	48% (εξαιτίας της έλλειψης ευχέρειας στην προπαίδια → παράλληλος στόχος για τη συνέχεια)
2	Εκμάθηση του αλγόριθμου του κάθετου πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο. Παράλληλος στόχος → Επαναλήψεις στην προπαίδια.	3	63% (εξαιτίας της προπαίδειας)
3	Εκμάθηση του αλγόριθμου του κάθετου πολλαπλασιασμού διψήφιου με διψήφιο. Παράλληλος στόχος → Επαναλήψεις στην προπαίδια.	4	82%
4	Νοεροί πολλαπλασιασμοί ακέραιου αριθμού με το 10, το 100 και το 1.000.	2	99%
5	ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Μοτίβα – Παράλληλα με τη γενική τάξη.	2	-----
6	ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Μέτρηση του χρόνου – «ακριβώς» - «και μισή» - «και τέταρτο» - «παρα τέταρτο» - Παράλληλα με γενική τάξη.	1	-----
7	Επανάληψη στις τρεις πράξεις που διδάχθηκε (πρόσθεση – αφαίρεση – πολλαπλασιασμός) – Επίλυση προβλημάτων μιας πράξης. Παράλληλα με γενική τάξη για μία διδακτική ώρα.	3	81%
8	Έννοια της διαίρεσης – Η διαίρεση ως πράξη		

	αντίστροφη του πολλαπλασιασμού. Κοινή δραστηριότητα στο τέλος με μαθητές γενικής τάξης.	3	-----
9	Επίλυση οριζόντιων διαιρέσεων βάσει των βασικών αριθμητικών δεδομένων της προπαίδειας με παράλληλη αναπαράσταση πραγματικών αντικειμένων ή απεικονίσεων.	2	86%

Πίν. 10: Παρουσίαση των στόχων του Γ' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στη Γενική Τάξη (συνεκπαίδευση) για τον Πάρη.

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: Διδ/λία στο Τμήμα Ένταξης		Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ: Εφαρμογή Συνεκπαίδευσης	
Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	6 / 6 στόχοι → 100 %	Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	9 / 10 στόχοι → 90 %
Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	2 στόχοι	Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	7 στόχοι
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Ιδιαίτερα αμελής στην αρχή → σύστημα επιβράβευσης. • Με την οργάνωση στο Τ.Ε. φάνηκε να οργανώνεται και η συμπεριφορά του. 	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Πολύ χαρούμενος που μπορούσε να είναι μέσα στην τάξη και να συμμετέχει και σε κοινές δραστηριότητες. • Η διδασκαλία στη γενική τάξη δε λειτούργησε ανασταλτικά ακόμη και σε δύσκολα αντικείμενα π.χ. πολ/σμός

Πίν. 11: Συγκριτικός πίνακας επίτευξης διδακτικών στόχων στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη (συνεκπαίδευση) για τον Πάρη.

Γενικά, ο μόνος στόχος από αυτούς που είχαν τεθεί για το τρίτο τρίμηνο, που δεν προσεγγίστηκε, ήταν η εκμάθηση του αλγόριθμου της κάθετης διαίρεσης διψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη. Προτιμήθηκε να αφιερωθούν δύο – τρεις διδακτικές ώρες σε κοινές δραστηριότητες με τη γενική τάξη, γεγονός που βοηθά τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο σύνολο της τάξης. Η μικρή πτώση από 100% κατάκτηση

στόχων στο τμήμα ένταξης σε 90% στη γενική τάξη με τη συνδιδασκαλία αποτελεί μικρή διαφορά και θα μπορούσε να εξηγηθεί βάσει των διαφορετικών πιο δύσκολων μαθηματικών αντικειμένων που διδάχθηκαν κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ακόμα και σε πιο δύσκολα αντικείμενα των μαθηματικών, όπως είναι ο πολλαπλασιασμός, η διδασκαλία στη γενική τάξη δε λειτουργεί ανασταλτικά για την πραγματοποίηση του εξατομικευμένου προγράμματος στόχων που έχουν τεθεί για κάθε μαθητή.

(Δ) Στέφη / τάξη Γ' - Μαθηματικά

Η Στέφη είναι μαθήτρια της Γ' τάξης και παρακολουθεί από τη Β' δημοτικού γλώσσα και μαθηματικά στο τμήμα ένταξης. Πρόκειται για ένα παιδί με αρκετές δυσκολίες, που κατά την προηγούμενη χρονιά όμως παρουσίασε πολύ ικανοποιητικό ρυθμό προόδου. Αυτό ως ένα βαθμό οφείλεται και στη συνεργασία με την οικογένεια, η οποία εφαρμόζει ό,τι γίνεται στο σχολείο με αρκετά συστηματικό τρόπο. Η Στέφη έχει παραπεμφθεί για αξιολόγηση στο ΚΕΔΔΥ, έχουν πάει οι γονείς της για την πρώτη συνάντηση, αλλά ακόμη δεν έχουν καλέσει το ίδιο το παιδί για αξιολόγηση. Από το ΑΘΗΝΑ τεστ μαθησιακών δυσκολιών που της χορηγήθηκε φαίνεται μια οριακώς χαμηλή και σε μερικά υποτέστ ανεπαρκής επίδοση. Πρόκειται για ένα παιδί με περιορισμένη έκφραση και λεξιλόγιο και αρκετά αδύναμη βραχύχρονη μνήμη.

Πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης η Στέφη παρακολουθούσε για ένα τρίμηνο μόνο το τμήμα ένταξης. Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης και το γνωστικό προφίλ επιχειρήθηκε η καταγραφή των στόχων που είχαν επιτευχθεί κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά και ο καθορισμός νέων για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006 – 2007. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να εφαρμόζεται περίπου δέκα ημέρες μετά την επίσημη έναρξη του δεύτερου τριμήνου και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη σύγκριση της συνεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία στο τμήμα ένταξης και την επίδρασή τους στο ρυθμό προόδου της μαθήτριας παρουσιάζεται η πρόοδός της στο πρώτο τρίμηνο (τμήμα ένταξης) και η πρόοδός της στο τρίτο τρίμηνο (κατά το οποίο συνεχίστηκε η συνεκπαίδευση στη γενική τάξη με δύο εκπαιδευτικούς). Στο πρώτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 23 διδακτικές ώρες, ενώ στη γενική τάξη κατά το τρίτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 24 διδακτικές ώρες.

Α' τρίμηνο – Διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης

Κατά το πρώτο τρίμηνο, η Στέφη παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης μαθηματικά τρεις διδακτικές ώρες την εβδομάδα μαζί με τον Δήμο και τον Πάρη, με τους οποίους συμβάδιζαν περίπου γνωστικά, ήταν συμμαθητές και στη γενική τάξη και συμμετείχαν μαζί και στο πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΑ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Σύγκριση αριθμών μέχρι το 100 – Διάταξη ως προς την αλλαγή δεκάδας.	4	93%
2	Διαχείριση δεκάδων (σύγκριση - πρόσθεση - αφαίρεση - προβλήματα)	4	85%
3	Εκμάθηση της εύρεσης των μονάδων και των δεκάδων ενός διψήφιου αριθμού – Μετατροπή δεκάδων σε μονάδες και αντίστροφα.	3	90%
4	Πρόσθεση με κρατούμενο και αφαίρεση με δανεισμό μέσα στην εκατοντάδα.	4	98%
5	Επίλυση προβλημάτων μιας πράξης (πρόσθεσης ή αφαίρεσης).	3	65% (αναγκαίες οι συνεχείς αναφορές σε προβλήματα)
6	Εκμάθηση αρίθμησης μέχρι το 1.000 (αναγνώριση – διάταξη – σύγκριση αριθμών – εύρεση προηγούμενου και επόμενου αριθμού με έμφαση στην αλλαγή εκατοντάδας ή δεκάδας)	5	85%

Πιν. 12: Παρουσίαση των στόχων του Α' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στο Τμήμα Ένταξης για τη Στέφη.

Συμπερασματικά, η Στέφη τα πήγε αρκετά καλά (κατέκτησε το 75% των στόχων). Δεν μπόρεσε να προσεγγίσει τους στόχους για την πρόσθεση και αφαίρεση αριθμών μέσα στη χιλιάδα και τα αντίστοιχα προβλήματα με τα οποία χρειάστηκε να ασχοληθούμε στο δεύτερο τρίμηνο, όπως επίσης και με την επίλυση προβλημάτων γενικότερα και σε τακτά διαστήματα. Σε γενικές γραμμές είναι πολύ συνεπής και η πρόοδός της είναι σταθερή.

Γ' τρίμηνο – Συνεκπαίδευση στη Γενική Τάξη

Το Γ' τρίμηνο επιλέχθηκε για να παρουσιαστεί προς σύγκριση με το πρώτο του τμήματος ένταξης, διότι περιελάμβανε περισσότερες ημέρες εφαρμογής αλλά και πιο σημαντικά αντικείμενα (προπαίδια και πολλαπλασιασμός), τα οποία δημιουργούσαν αρκετά συχνά τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να υπάρξουν κοινές δραστηριότητες με τους μαθητές της γενικής τάξης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Εκμάθηση του αλγόριθμου του κάθετου πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο. Επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων. Παράλληλος στόχος → Επαναλήψεις στην προπαίδια.	4	75% (εξαιτίας κενών στην προπαίδια)
2	Εκμάθηση του αλγόριθμου του κάθετου πολλαπλασιασμού διψήφιου με διψήφιο. Επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων. Παράλληλος στόχος → Επαναλήψεις στην προπαίδια.	5	78%
3	Νοεροί πολλαπλασιασμοί ακέραιου αριθμού με το 10, το 100 και το 1.000.	1	98%
6	Επανάληψη στις τρεις πράξεις που διδάχθηκε (πρόσθεση – αφαίρεση – πολλαπλασιασμός) – Επίλυση προβλημάτων μιας πράξης. Παράλληλα με γενική τάξη για μία διδακτική ώρα.	4	85%
4	ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Μοτίβα – Παράλληλα με τη γενική τάξη.	2	-----
5	ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Μέτρηση του χρόνου – «ακριβώς» - «και μισή» - «και τέταρτο» - «παρα τέταρτο» - Παράλληλα με γενική τάξη.	1	-----
7	Έννοια της διαίρεσης – Η διαίρεση ως πράξη αντίστροφη του πολλαπλασιασμού. Κοινή δραστηριότητα στο τέλος με μαθητές γενικής τάξης.	3	-----
9	Επίλυση οριζόντιων διαιρέσεων βάσει των		

βασικών αριθμητικών δεδομένων της προπαίδειας με παράλληλη αναπαράσταση πραγματικών αντικειμένων ή απεικονίσεων.	4	85%
--	---	-----

Πιν. 13: Παρουσίαση των στόχων του Γ' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στη Γενική Τάξη (συνεκπαίδευση) για τη Στέφη.

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: Διδ/λία στο Τμήμα Ένταξης		Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ: Εφαρμογή Συνεκπαίδευσης	
Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	6 / 8 στόχοι → 75 %	Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	8 / 10 στόχοι → 80 %
Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	2 στόχοι	Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον.χρόνου (3 διδ. ώρες)	4 στόχοι
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> Ανώριμη συμπεριφορά στο Τ.Ε. → Δεν ολοκληρώνει μόνη της ακόμη και απλές δραστηριότητες. Παρουσιάζει σταθερή πρόοδο. 	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> Αρχικά έλλειψη συνεργασίας με ερευνήτρια και με ομάδα. Οι κοινές δραστηριότητες βοήθησαν προς αυτή την κατεύθυνση. → Πιο συνεργάσιμη, οργανωμένη και συνεπής στην ολοκλήρωση των ατομικών ασκήσεων.

Πίν. 14: Συγκριτικός πίνακας επίτευξης διδακτικών στόχων στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη (συνεκπαίδευση) για την Στέφη.

Συμπερασματικά, ο μόνος στόχος από αυτούς που είχαν τεθεί για το τρίτο τρίμηνο, που δεν προσεγγίστηκε καθόλου, ήταν η εκμάθηση του αλγόριθμου της κάθετης διαίρεσης διψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη. Προτιμήθηκε, όπως και για τους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας αυτής να αφιερωθούν δύο – τρεις διδακτικές ώρες σε κοινές δραστηριότητες με τη γενική τάξη, γεγονός που βοηθά τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο σύνολο της τάξης. Γενικότερα, φαίνεται μία μικρή άνοδος στη συνολική εικόνα της μαθήτριας (από 75% σε 80% κατάκτηση στόχων), γεγονός

που μπορεί να μη θεωρείται μεγάλη διαφορά, αλλά παρ' όλα αυτά δείχνει ότι το περιβάλλον της γενικής τάξης δε επιδρά ανασταλτικά στην πρόοδό της. Ειδικότερα με τη Στέφη, στην αρχή υπήρχαν δυσκολίες, καθώς θεωρούσε ότι η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βρισκόταν στην τάξη όχι για να γίνεται κανονικά το μάθημα, αλλά για να της λείι τις απαντήσεις σε ό,τι ερωτήσεις απηύθυνε ο δάσκαλος της γενικής τάξης στους μαθητές. Συχνά θύμωνε και δε συνεργαζόταν, αλλά σχετικά γρήγορα συνήθισε τη διαδικασία. Σε αυτό ίσως βοήθησε το γεγονός ότι σύντομα παρουσιάστηκαν ευκαιρίες κοινών δραστηριοτήτων με τη γενική τάξη, γεγονός που φάνηκε ότι τη χαροποιούσε ιδιαίτερα.

(Ε) Δήμος / τάξη Γ' - Μαθηματικά

Ο Δήμος είναι μαθητής της Γ' δημοτικού. Από τις αρχές της Β' τάξης άρχισε να παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, λόγω των δυσκολιών που παρουσίαζε στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ο Δήμος δεν έχει γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ και παρόλο που έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες δεν πήγε κατά το σχολικό αυτό έτος για αξιολόγηση. Του χορηγήθηκε το ΑΘΗΝΑ τεστ μαθησιακών δυσκολιών, όπου φαίνεται μια ανεπαρκής επίδοση σε όλα τα υποτέστ. Διαφαίνεται ιδιαίτερα περιορισμένο λεξιλόγιο, αδύναμη μνήμη και ελλειπείς παραστάσεις.

Με βάση τις εκθέσεις αξιολόγησης και το γνωστικό προφίλ επιχειρήθηκε η καταγραφή των στόχων που είχαν επιτευχθεί κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά και ο καθορισμός νέων για το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2006 – 2007. Αρκετοί από τους στόχους της προηγούμενης χρονιάς έπρεπε να επαναληφθούν. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος της συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, άρχισε να εφαρμόζεται περίπου δέκα ημέρες μετά την επίσημη έναρξη του δεύτερου τριμήνου και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για τη σύγκριση της συνεκπαίδευσης με την παραδοσιακή διδασκαλία στο τμήμα ένταξης και την επίδρασή τους στο ρυθμό προόδου του μαθητή παρουσιάζεται η πρόοδός του στο πρώτο τρίμηνο (τμήμα ένταξης) και η πρόοδός του στο τρίτο τρίμηνο (κατά το οποίο συνεχίστηκε η συνεκπαίδευση στη γενική τάξη με δύο εκπαιδευτικούς). Στο πρώτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 23 διδακτικές ώρες, ενώ στη γενική τάξη κατά το τρίτο τρίμηνο πραγματοποιήθηκαν 22 διδακτικές ώρες.

Α' τρίμηνο – Διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης

Κατά το πρώτο τρίμηνο, ο Δήμος παρακολουθούσε στο τμήμα ένταξης μαθηματικά δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα μαζί με τον Πάρη και τη Στέφη, με τους οποίους συμβάδιζαν περίπου γνωστικά, ήταν συμμαθητές και στη γενική τάξη και συμμετείχαν μαζί και στο πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΑΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Εκμάθηση αρίθμησης μέχρι το 100 (αναγνώριση – διάταξη – σύγκριση αριθμών – μέτρηση από το 0 έως το 100 και αντίστροφα – εύρεση προηγούμενου και επόμενου αριθμού με έμφαση στην αλλαγή της δεκάδας)	7	77%
2	Διαχείριση δεκάδων (σύγκριση - πρόσθεση - αφαίρεση - προβλήματα)	6	80%
3	Αναγνώριση των μονάδων και των δεκάδων ενός διψήφιου αριθμού – Μετατροπή δεκάδων σε μονάδες και αντίστροφα.	4	83%
4	Πρόσθεση με κρατούμενο και αφαίρεση με δανεισμό μέσα στην εκατοντάδα.	4	33%
5	Επιπλέον δραστηριότητες σχετικά με τον στόχο 4.	2	87%

Πιν. 15: Παρουσίαση των στόχων του Α' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στο Τμήμα Ένταξης για το Δήμο.

Γενικά, ο Δήμος δεν κατέκτησε όλους τους στόχους που είχαν τεθεί για το πρώτο τρίμηνο (63%), λόγω των εκτεταμένων επαναλήψεων που έπρεπε να γίνουν ξανά σε αντικείμενα της προηγούμενης χρονιάς. Δυσκολεύεται πολύ να κατακτήσει τη νέα γνώση και να την εδραιώσει, ενώ αν δεν ασχοληθεί για λίγο με αυτή φαίνεται να την ξεχνάει.

Γ' τρίμηνο – Συνεκπαίδευση στη Γενική Τάξη

Το Γ' τρίμηνο επιλέχθηκε να παρουσιαστεί προς σύγκριση με το πρώτο του τμήματος ένταξης, διότι περιελάμβανε περισσότερες ημέρες εφαρμογής. Ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες για κοινές δραστηριότητες με τη γενική τάξη, ο Δήμος δεν μπορούσε να συμμετέχει σε αυτές με την ίδια συχνότητα, καθώς ο δικός του ρυθμός προόδου ήταν πιο αργός και δεν ήταν δυνατόν να συνδυαστούν τα αντικείμενα διδασκαλίας του με εκείνα της

γενικής τάξης. Επιπλέον, εξαιτίας του αργού ρυθμού του κατά τη διάρκεια του δευτέρου τριμήνου, τοποθετήθηκε μόνος του σε μια ομάδα με μαθητές της γενικής τάξης, ενώ οι άλλοι δύο μαθητές με Ε.Μ.Δ. ανήκαν στην ίδια ομάδα.

α/α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ	ΔΙΔ. ΩΡΕΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
1	Αρίθμηση έως το 3.000 – αναγνώριση – σύγκριση – διάταξη αριθμών.	3	73%
2	Πρόσθεση και αφαίρεση τετραψήφιων αριθμών και επίλυση αντίστοιχων προβλημάτων μιας πράξης.	4	75%
3	Έννοια του πολλαπλασιασμού και εκμάθηση προπαίδειας, η οποία αποτελεί στη συνέχεια παράλληλο στόχο.	5	65%
4	ΕΚΤΑΚΤΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Μοτίβα – Παράλληλα με τη γενική τάξη.	2	-----
5	Εκμάθηση αλγόριθμου κάθετου πολλαπλασιασμού διψήφιου με μονοψήφιο. Παράλληλος στόχος → βασικά αριθμητικά δεδομένα προπαίδειας που δεν έχουν κατακτηθεί.	6	72% (λόγω κενών στην προπαίδεια)
6	Επανάληψη στις τρεις πράξεις που διδάχθηκε (πρόσθεση – αφαίρεση – πολλαπλασιασμός) – Επίλυση προβλημάτων μιας πράξης.	2	80%

Πιν. 16: Παρουσίαση των στόχων του Γ' τριμήνου στα μαθηματικά και των διδακτικών ωρών που απαιτήθηκαν για την επίτευξή τους στη Γενική Τάξη (συνεκπαίδευση) για το Δήμο.

Α' ΤΡΙΜΗΝΟ: Διδ/λία στο Τμήμα Ένταξης		Γ' ΤΡΙΜΗΝΟ: Εφαρμογή Συνεκπαίδευσης	
Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	5 / 8 στόχοι → 63 %	Στόχοι που επιτεύχθηκαν – ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ	6 / 8 στόχοι → 75 %
Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον. χρόνου (3 διδ. ώρες)	0 στόχοι	Στόχοι που Ολοκληρώθηκαν σε 1 μον.χρόνου (3 διδ. ώρες)	2 στόχοι
ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Αρκετοί στόχοι της προηγούμενης χρονιάς έπρεπε να επαναληφθούν αναλυτικά. • Δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει ούτε μια δραστηριότητα μόνος του, χωρίς επίβλεψη 	ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Δυσκολία στη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, εξαιτίας του πιο αργού ρυθμού προόδου που παρουσίασε. • Συμμετοχή σε ομάδα συμμαθητών→ανάπτυξη συνεργατικότητας/υπευθυνότητας προς την εργασία του.

Πίν. 17: Συγκριτικός πίνακας επίτευξης διδακτικών στόχων στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη (συνεκπαίδευση) για τον Δήμο.

Σε γενικές γραμμές ο Δήμος δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τον στόχο του πολλαπλασιασμού διηγήσιων αριθμών ούτε να προσεγγίσει το στόχο της διαίρεσης, όπως είχε τεθεί αρχικά. Ο γενικότερα πιο αργός ρυθμός του παρέμεινε και στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, όπως και στο τμήμα ένταξης. Βέβαια, από το συγκριτικό πίνακα φαίνεται μια βελτίωση τόσο στο ποσοστό επίτευξης στόχων όσο και στο ότι κατάφερε κατά τη συν εκπαίδευση να ολοκληρώσει συγκεκριμένους στόχους σε καθορισμένο χρόνο (3 διδακτικές ώρες). Δεν διαμαρτυρήθηκε για κάτι κατά τη συνεκπαίδευση, παρά μόνο όταν σηκώνονταν τα άλλα δύο παιδιά της ομάδας του στον πίνακα για πράξεις ήθελε κι αυτός. Έτσι, επιδιώχθηκε -σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης- να σηκώνεται για να εκτελεί πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, όταν αυτό ήταν εφικτό.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται συγκεντρωτικά ποιους στόχους έχουν κατακτήσει και οι πέντε μαθητές μετά τη συνεκπαίδευση του τριμήνου που παρουσιάστηκε παραπάνω για τον καθένα:

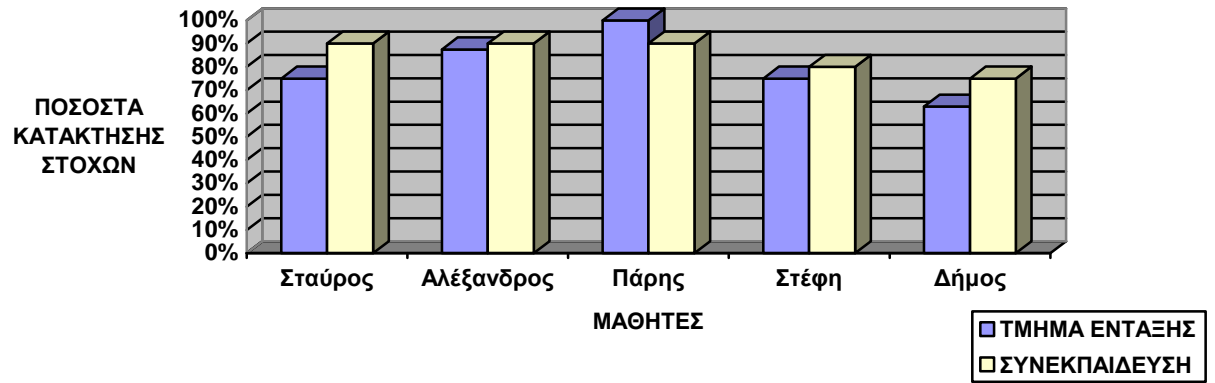
ΜΑΘΗΤΕΣ	Αρίθμηση – Αναγνώριση – Διάταξη αριθμών ως το 100	Σχηματισμός & Διαχείριση Δεκάδων	Διαχείριση & Μετατροπές Δεκάδων & Μονάδων
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓
Αλέξανδρος Ε΄	✓	✓	✓
Πάρης Γ΄	✓	✓	✓
Στέφη Γ΄	✓	✓	✓
Δήμος Γ΄	✓	✓	✓

ΜΑΘΗΤΕΣ	Πρόσθεση χωρίς κρατούμενο	Πρόσθεση με κρατούμενο	Αφαίρεση χωρίς δανεισμό	Αφαίρεση με δανεισμό	Προβλήματα 1 πράξης	Προβλήματα 2 πράξεων
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Αλέξανδρος Ε΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Πάρης Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Στέφη Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Δήμος Γ΄	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ΜΑΘΗΤΕΣ	Β.Α.Δ. Προπαίδειας	Κάθετοι & Οριζόντιοι Πολ/σμοί	Διαίρεση	Κλάσματα	Δεκαδικοί Αριθμοί	Βασικά Γεωμετρικά Σχήματα	Μέτρηση Χρόνου
Σταύρος Ε΄	✓	✓	✓	✓		✓	
Αλέξανδρος Ε΄	✓	✓	✓	✓		✓	
Πάρης Γ΄	✓	✓	(✓)			✓	
Στέφη Γ΄	✓	✓	(✓)				
Δήμος Γ΄	✓	(✓)					

Πιν. 18α, β & γ: Παρουσίαση του γνωστικού επιπέδου των πέντε μαθητών με το τέλος του τριμήνου συνεκπαίδευσης που παρουσιάστηκε.

Ακολουθεί γράφημα στο οποίο παρουσιάζεται συγκεντρωτικά η πρόοδος στην κατάκτηση στόχων για τους πέντε μαθητές κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών στο τμήμα ένταξης και στη γενική τάξη (συνεκπαίδευση).



Γράφημα 1: Παρουσίαση της προόδου των πέντε μαθητών στα δύο περιβάλλοντα μάθησης.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδραση της εφαρμογής ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης στα μαθηματικά όσον αφορά στην πρόοδο πέντε μαθητών με Ε.Μ.Δ. συγκριτικά με τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου στο τμήμα ένταξης.

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν το μοντέλο της συνεκπαίδευσης με την παρουσία δύο εκπαιδευτικών στη γενική τάξη (δάσκαλος γενικής και ειδικής αγωγής), που στηρίζεται οργανωτικά στο ΜΕΟΣ, ήταν αποτελεσματικό για την πρόοδο των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά, καθώς και αν ο ρυθμός μάθησης και επίτευξης των διδακτικών στόχων των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στα Μαθηματικά δεν επηρεάστηκε αρνητικά από τη διδασκαλία στη γενική τάξη συγκριτικά με το τμήμα ένταξης.

Για τον παραπάνω σκοπό επιλέχθηκαν και συμμετείχαν στην έρευνα πέντε μαθητές (τέσσερα αγόρια και ένα κορίτσι), από τους οποίους οι τρεις φοιτούσαν στην Γ' δημοτικού και οι δύο στην Ε' δημοτικού. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ενώ στα δύο άλλα τρίμηνα διδάσκονταν μαθηματικά στη γενική τάξη με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής.

Το μοντέλο συνεκπαίδευσης, το οποίο προσαρμόστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία από τον Αγαλιώτη (2002). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει ένα σύνολο μεθοδολογικών επιλογών, όπως η διδασκαλία σε ομάδες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η άμεση διδασκαλία και η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης, ενώ το διαφοροποιό στοιχείο είναι ότι υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί στην ίδια αίθουσα. Το στοιχείο αυτό στηρίζεται στο Μοντέλο Συνδιδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται και συνυπάρχουν στην ίδια αίθουσα, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. βρίσκονται στη γενική τάξη και δέχονται εκπαιδευτική παρέμβαση από το δάσκαλο ειδικής αγωγής, ενώ ο δάσκαλος της γενικής τάξης διδάσκει στους υπόλοιπους μαθητές (Zigmond, 1995).

Αρχικά, ενημερώθηκαν όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές για τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθηθεί και τη σκοπιμότητά της. Στη συνέχεια και αφού είχε μελετηθεί εκ των προτέρων ο ατομικός φάκελος του κάθε μαθητή, καταγράφηκε ο ρυθμός κατάκτησης των στόχων που εμφάνιζε ο καθένας στα μαθηματικά στο τμήμα

ένταξης. Στη συνέχεια, άρχισε η εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης, κατά το οποίο η ερευνήτρια δίδασκε μαθηματικά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην γενική τάξη τρεις φορές την εβδομάδα. Η διδασκαλία γινόταν σε ομάδες και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν μέλη των ομάδων της τάξης. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης δίδασκε όπως πριν μαθηματικά στους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, ενώ η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής υποστήριζε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας η ερευνήτρια κατέγραφε το ρυθμό με τον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προόδευαν στους διδακτικούς στόχους που είχαν τεθεί για τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της συνεκπαίδευσης.

Αφού ολοκληρώθηκε η έρευνα, καταγράφηκαν οι ρυθμοί κατάκτησης των στόχων κάθε μαθητή κατά τη συνεκπαίδευση, προκειμένου να συγκριθούν με αυτούς της διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης, ώστε να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα ή μη του μοντέλου συνδιδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα, λοιπόν, βλέπουμε ότι σε γενικές γραμμές η συνεκπαίδευση επιδρά θετικά στο ρυθμό προόδου των μαθητών -έστω και σε μικρό βαθμό- αλλά οπωσδήποτε δεν εμποδίζει την πρόοδό τους στα μαθηματικά. Από το εύρημα αυτό ενισχύονται τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ότι το μοντέλο της συνεκπαίδευσης με την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικό για την πρόοδο των μαθητών στα μαθηματικά και ότι ο ρυθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν επηρεάζεται αρνητικά από τη διδασκαλία στη γενική τάξη σε σύγκριση με το τμήμα ένταξης.

Πιο συγκεκριμένα, και όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση στο ρυθμό προόδου ανά μονάδα χρόνου, δηλαδή αύξησαν τους διδακτικούς στόχους που ολοκλήρωναν σε τρεις διδακτικές ώρες. Αυτό πιθανόν οφείλεται στη διαμόρφωση νέων κινήτρων για μάθηση που προκάλεσε η συμμετοχή και η συνεργασία με την ευρύτερη ομάδα της τάξης, γεγονός που βοήθησε όλους τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στη μαθησιακή διαδικασία. Εξάλλου από τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο σε δοκιμασίες επίδοσης, επίτευξη στόχων, διαμόρφωση κινήτρων για μάθηση και θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, όταν φοιτούν σε περιβάλλον κοινής εκπαίδευσης (Salend, 1999).

Ειδικότερα και σχετικά με τη μείωση που παρουσιάζει ο Πάρης στη συνολική εικόνα επίτευξης στόχων ανάμεσα στο τμήμα ένταξης (100%) και τη συνεκπαίδευση

(90%) θεωρείται ασήμαντη διαφορά και δεν λαμβάνεται φυσικά ως αρνητική επίδραση της συνεκπαίδευσης στην επίδοση του μαθητή αλλά το στοιχείο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με το διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας των στόχων που προσεγγίστηκαν στα δύο εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ενώ η αύξηση του αριθμού των στόχων που ολοκληρώνει ο μαθητής σε μια μονάδα χρόνου από δύο σε επτά φανερώνει σαφώς βελτίωση του επιπέδου ανταπόκρισής του στο περιβάλλον της συνεκπαίδευσης (πίνακας 11, σελ. 46-47).

Η γενική βελτίωση της προόδου των μαθητών με Ε.Μ.Δ. σαφώς σχετίζεται με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς οι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να την επηρεάσουν (υλικά, μέθοδοι κ.λ.π.) παρέμειναν σταθεροί. Ενισχυτικά, όμως, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως συνέβαλε το ότι και οι πέντε μαθητές είχαν παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης για κάποιο διάστημα, γεγονός που θα μπορούσε να ληφθεί ως προετοιμασία – στήριξη του μαθητή πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση δεν εφαρμόζεται απόλυτα και ακαριαία αλλά είναι πιο αποτελεσματική όταν προκύπτει σταδιακά το πέρασμα από την εξατομικευμένη στήριξη στην ανεξάρτητη συμμετοχή –όπου και όταν αυτή είναι εφικτή (Marston, 1996).

Στα πλαίσια της καταγραφής που πραγματοποιούνταν κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, προέκυψαν και κάποια συμπεράσματα, τα οποία δεν είναι μετρήσιμα, αλλά θεωρούνται σημαντικά. Έτσι, αξίζει να αναφερθεί πως η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης βοήθησε και στον περιορισμό συμπεριφορικών προβλημάτων ενός μαθητή (του Πάρη), γεγονός που παρατηρήθηκε τόσο από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής όσο και από το δάσκαλο της τάξης. Προφανώς, η συνεργασία με την ομάδα και η συμμετοχή σε κάποιες κοινές δραστηριότητες βοήθησε προς αυτή την κατεύθυνση. Εξάλλου, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις τάξεις συνεκπαίδευσης παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα από τους αντίστοιχους μαθητές που παρακολουθούν τμήματα ένταξης σε ορισμένους τομείς, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά και δε βιώνουν ούτε εκδηλώνουν περισσότερες προκλητικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους μαθητές των παραδοσιακών δομών ειδικής αγωγής (Rea et al., 2002).

Επιπλέον, από τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων προέκυψε ότι οι δύο μαθητές με Ε.Μ.Δ. που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη παρουσίασαν μια τάση ανεξαρτητοποίησης, καθώς όσο προχωρούσε η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης έπαιρναν περισσότερες πρωτοβουλίες και περιορίσαν σταδιακά όποιους δισταγμούς και φόβους είχαν αρχικά. Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση και σε άλλα γνωστικά

αντικείμενα όχι μόνο σε αυστηρά ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά σε επίπεδο διάθεσης συμμετοχής στις δραστηριότητες της ομάδας. Η παραπάνω παρατήρηση βρίσκεται σε συμφωνία με το συμπέρασμα των Federico et al. (1999), οι οποίοι αναφέρουν ότι στην αρχή του προγράμματος συνεκπαίδευσης που εφάρμοσαν, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. ήταν εξαρτημένοι από τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σταδιακά, όμως, μείωσαν το φόβο της αποτυχίας και άρχισαν να βιώνουν την επιτυχία στη σχολική μάθηση.

Τέλος, από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης θα μπορούσε να αναφερθεί ένα ακόμη σημείο, που αφορά στη σύγκριση των δύο τάξεων: η οργάνωση της συν-διδασκαλίας, η εναλλαγή των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωση κοινών δραστηριοτήτων προέκυπταν πιο εύκολα και κάποιες φορές και αυθόρμητα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Γ΄ τάξη από ό,τι στην Ε΄. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το επίπεδο των μαθητών με Ε.Μ.Δ. και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ΄ τάξης μπορούσε να συνδυαστεί πιο αποτελεσματικά, ενώ ίσως και το επίπεδο ωρίμανσης των μαθητών χωρίς και με Ε.Μ.Δ. δεν απείχε τόσο σε αυτή την ηλικιακή ομάδα.

Γενικότερα, θα μπορούσε να προκύψει ως συμπέρασμα ότι η συνεκπαίδευση τουλάχιστον των παιδιών με Ε.Μ.Δ. είναι εφικτή και μπορεί να είναι και αποτελεσματική αν οι δύο πλευρές -της γενικής και τις ειδικής αγωγής- αποφασίσουν να αμβλύνουν τις διαφορές τους και να συνεργαστούν χωρίς προκαταλήψεις.

Ωστόσο ως περιορισμοί της έρευνας θα μπορούσαν να ληφθούν ο μικρός αριθμός του δείγματος, η εφαρμογή περιγραφικής στατιστικής και το γεγονός ότι εφαρμόστηκε σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο από εκπαιδευτικούς που ήδη γνωρίζονταν μεταξύ τους και είχαν συνεργαστεί επιτυχώς στο παρελθόν, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματά της.

Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον, λοιπόν, να επιχειρηθεί σύγκριση της αποτελεσματικότητας της συνεκπαίδευσης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ώστε να διερευνηθεί αν το γνωστικό αντικείμενο ή η τάξη φοίτησης την επηρεάζουν σημαντικά. Επιπλέον, τα ΚΕΔΔΥ θα μπορούσαν να προτείνουν την εφαρμογή ΕΕΠ στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, προκειμένου να ενισχύσουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης των μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Επίλογος

Η μελέτη των ατομικών διαφορών και η εφαρμογή των πορισμάτων στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και οι σύγχρονες αντιλήψεις για τα δικαιώματα όλων των παιδιών, με και χωρίς Ε.Μ.Δ., δημιούργησαν την ανάγκη για νέους τρόπους οργάνωσης της ειδικής αγωγής. Η ομαλή συνύπαρξη στο γενικό σχολείο των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξασφαλίζει και την εξίσου ομαλή συνύπαρξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Πιο ειδικά η επισκόπηση της βιβλιογραφίας και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τη συμβολή της συνεκπαίδευσης στη διδασκαλία των μαθηματικών σε παιδιά με Ε.Μ.Δ., καταδεικνύουν ότι το μοντέλο της συνδιδασκαλίας που εφαρμόστηκε και δοκιμάστηκε μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών, με θετικά αποτελέσματα τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Επομένως, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι της εφαρμογής της συνεκπαίδευσης και να σχεδιαστούν προγράμματα, τα οποία θα στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά με Ε.Μ.Δ. και στον περιορισμό του διαχωρισμού τους από τους συνομηλίκους τους. Βέβαια, καθώς στον ελληνικό χώρο η συνεκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο, είναι αναγκαίο να γίνουν ενέργειες για την ενσωμάτωσή της σε όλες τις εκφάνσεις της παιδαγωγικής –γενικής και ειδικής.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57 – 71.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Σημειώσεις από το μάθημα «Μεθοδολογικές επιλογές για την υλοποίηση του ενός σχολείου για όλους»*. Β' Εξάμηνο, Π.Μ.Σ. Τ.Ε.Κ.Π. Ειδικευση Ειδικής Αγωγής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Affleck, J. Q., Madge, S., Adams, A. & Lowenbraun, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 41 – 56.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6
- Aleidine, J. M. & Sharon, I. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioural Education*, 6(3), 293 – 310.
- Baker, J. M. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163 – 180.
- Banerji, M. & Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 511 – 522.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bauwens, J., Hourcade, J. J. & Fiend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17 – 22.
- Bear, G. & Proctor, W. (1990). Impact of a full – time integrated program on the achievement of non – handicapped and mildly disabled children. *Exceptionality*, 1, 227 – 238.
- Bennet, R., Deluca, D. & Burns, D. (1997). Putting inclusion into practice. *Exceptional Children*, 64(12), 115 – 131.

- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta – analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125 – 230.
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung., A., Chamberlain, A., Madden, N. & Chambers, B. (2005). Success for all: First – year results from the national randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 1 – 22.
- Bradley, R., Danielson, L. & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 8 – 12.
- Carlson, E. & Parshall, L. (1996). Academic, social and behavioural adjustment for students declassified from special education. *Exceptional Children*, 63, 89 – 100.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker – Kroczyński, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Exceptional Children*, 68(4), 423 – 435.
- Cawley, J. F. & Miller, J. H. (1989). Cross-sectional comparisons of the mathematical performance of children with learning disabilities: Are we on the right track toward comprehensive programming? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 250 – 259.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, M., Cady, K. & Zweife, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: A collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12 – 26.
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education, a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59
- Corbett, J. (2004). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη σύγχρονη εποχή* (επιμ. Δ. Β. Γουδήρας). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153 – 162.
- Federico, M. A., Herrold Jr., W. G. & Venn, J. (1999). Helpful tips for successful inclusion. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 76 – 82.
- Filler, J. (1996). A comment on inclusion: Research and social policy. *Social Policy Report*, X (2/3), 31-32 in Sailor, W. (2002). Devolution,

School/Community/ Family Partnerships, and Inclusive Education. *Whole – School Success and Inclusive Education*, 1, 7-25.

- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. & Young, C. L. (2003). Responsiveness – to – intervention: Definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 157 – 171.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness – to – instruction: specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 216 – 227.
- Fuchs, D. & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(2), 129 – 136.
- Fuchs, L. S. (2003). Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 172 – 186.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Hollenbeck, K. N. (2007). Extending responsiveness to intervention to mathematics at first and third grades. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22, 13 – 24.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4 – 15.
- Geary, D. C., Hoard, M. K. & Hamson, C. O. (1999). Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 213 – 239.
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Windsor: NFER-Nelson.
- Holloway, J. H. (2001). Inclusion and students with learning disabilities. *Educational Leadership*, 86 – 88.
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290 – 301.
- Καραντζίνης, Θ. & Σίμος, Ι. (2006). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. *Το σχολείο και το σπίτι*, τχ. 5/479, σσ. 312 – 317.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14 – 24.

- Kennedy, C. H., Shukla, S. & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 55, 516 – 523.
- Lane, H. B., Pullen, P. C., Eisele, M. R. & Jordan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing School Failure*, 46, 101 – 110.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *The Journal of Special Education*, 37(4), 225 – 235.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull – out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 30, 121 – 132.
- McLaughlin, M. J., Nolet, V., Morando Rhim, L. & Henderson, K. (1999). Integrating Standards Including All Students. *Teaching Exceptional Children*, 31, 3, 66-71.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: social contexts*. London: David Fulton in J. Corbett (2001). Teaching approaches which support inclusive education, a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ.1)*. Αθήνα.
- Peterson – Miller, S. & Mercer, C. D. (1997). Educational Aspects of Mathematics Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 47 – 56.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther – Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203 – 223.
- Ross, S. M., Smith, L. J. & Casey, J. P. (1997). Preventing early school failure: Impact of Success for All on standardized test outcomes, minority group performance and school effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2(1), 29 – 53.
- Saint – Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. & Pierard, B. (1998). Academic achievement effects of an in – class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64, 239 – 253.
- Salend, S. J. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2).

- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, vol. 26(1), pp. 5 – 18.
- Self, H., Benning, A., Marston, D. & Magnusson, D. (1991). Cooperative teaching project: a model for students at risk. *Exceptional Children*, ???, 26 – 33.
- Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 469 – 478.
- Skidmore, D. (1999). Relationships between contracting discourses of learning difficulty. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12-20.
- Sharpe, M. N. & Johnson, D. R. (2001). A 20/20 analysis of postsecondary support characteristics. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 169 – 177.
- Slavin, R. E. & Madden, N. A. (2000). Research on achievement outcomes of Success for All: A summary and response to critics. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 38 – 40, 59 – 66.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη – Παιδαγωγική της ένταξης (τ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Speece, D. L., Case, L. P. & Molloy, D. E. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification, *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 147 – 156.
- Staub, D. & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for non – disabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36 – 41.
- Σταύρου, Λ. & Σαρρής Δ. (2008). Προγράμματα ένταξης των ατόμων με ε.ε.α. και πολλαπλές αναπηρίες στο γενικό σχολείο: ψυχολογική, ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 39, σσ. 8 – 31.
- Στέφα, Α. (2002). Πρακτικές ένταξης και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Κριτική προσέγγιση. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 15, σσ. 70 – 74.
- Taylor, G. R. & Harrington, F. T. (2003). *Educating the disabled. Enabling learners in inclusive settings*. Lanham, Maryland and Oxford: Scarecrow Education.
- Τσακνράκης, Ν. (2006). Ελαφρά Νοητική Υστέρηση παιδιών που παρακολουθούν το κανονικό σχολείο: σχεδιασμός προγράμματος υποστηρικτικής εργασίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 33, σσ. 4 – 13.
- Unesco – Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα*. Αθήνα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την Unesco.

- Vaughn, S., Elbaum, B. E. & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 598 – 608.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Arguelles, M. E. (1997). The ABCDEs of co – teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4 – 10.
- Vaughn, S., Linan – Thompson, S. & Hickman – Davis, P. (2002). Response to treatment as a means of identifying students with reading / learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391 – 409.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: the promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137 – 146.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 18(1), pp. 17 – 35.
- Vlachou, A. (2006). Role of special / support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10(1), pp. 39 – 58.
- Waldron, N.L. & McLeskey, J. (1995). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), 395 – 405.
- Walther – Thomas, C., Bryant, M. & Land, S. (1996). Planning for effective co – teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17, 255 – 264.
- 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.
- Wang, M. C. & Birch, J. W. (1984). Comparison of a full – time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51(1), 33 – 40.
- Wang, M. C., Rubenstein, J. L. & Reynolds, M. C. (1985). Clearing the road to success for students with special needs. *Educational Leadership*, 43, 62 – 67.
- Zigmond, N. & Baker, J. M. (1996). Full inclusion for students with learning disabilities: Too much of a good thing? *Theory into Practice*, 35(1), 26 – 34.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education*, 37, 3, 193 – 199.

- Smith, M. C. (1995). Reading practices, reading skills and cognitive growth in adulthood. *Journal of Adult Development*, 2(4), 241 – 256.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zoniou – Sideri, A., Deropoulou – Derou, E. Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10(2-3), pp. 279 – 291.