



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ενίσχυση της Αναγνωστικής Ευχέρειας μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες  
Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσω της Εφαρμογής Προγράμματος Εκπαιδευτικής  
Συμπερίληψης**

Ανανίας Αναστασιάδης

Θεσσαλονίκη (2024)

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Ενίσχυση της Αναγνωστικής Ευχέρειας μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες Εκπαιδευτικές  
Ανάγκες μέσω της Εφαρμογής Προγράμματος Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Enhancing Reading Fluency in 6<sup>th</sup> Grade students with Mild Disabilities in the context  
of an Educational Inclusion Program

Ανανίας Αναστασιάδης

**Εξεταστική Επιτροπή**

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής, Επόπτης  
Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια  
Λευκοθέα Καρτασίδου, Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη (2024)

Ο συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα  
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων,  
όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής  
δεοντολογίας.

Ανανίας Αναστασιάδης

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη .....	1
Abstract.....	2
Πρόλογος .....	3
Εισαγωγή .....	4
1 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	7
1.1. Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	7
1.1.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	8
1.1.2. Ήπια Νοητική Αναπηρία .....	9
1.1.3. Συναισθηματικές Διαταραχές και Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς .....	10
1.1.4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα .....	11
1.2. Η φύση και η σημασία της Ανάγνωσης .....	11
1.2.1. Προϋποθέσεις Κατάκτησης Ανάγνωσης .....	12
1.2.2. Αναγνωστική Ευχέρεια.....	14
1.2.3. Αξιολόγηση – Μέτρηση της Ευχέρειας.....	19
1.2.3.1 Αξιολόγηση ακρίβειας .....	19
1.2.3.2. Αξιολόγηση Ταχύτητας.....	20
1.2.3.3. Αξιολόγηση Προσωδίας.....	21
1.2.4. Μέτρηση με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	21
1.2.5. Διδασκαλία Αναγνωστικής Ευχέρειας .....	25
1.2.5.1. Διδακτικές Προσεγγίσεις .....	25
1.2.5.2. Επιλογές Διδακτικής Μεθοδολογίας .....	27
1.3. Η πορεία προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .....	31
1.3.3. Από την Ένταξη στη Συμπερίληψη .....	31
1.3.4. Εννοιολογική αποσαφήνιση συμπερίληψης .....	32
1.3.5. Μοντέλα Συμπερίληψης .....	36
1.3.6. Διεθνής Νομοθεσία στην ΕΣ.....	37
1.3.7. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στη ελληνική νομοθεσία .....	40
1.3.7.1. Νόμος 1143/1981 .....	41
1.3.7.2. Νόμος 1566/1985 .....	41
1.3.7.3. Νόμος 2817/2000 .....	41
1.3.7.4. Νόμος 3699/2008 .....	43
1.3.7.5. Νόμος 4368/2016 .....	43

1.3.8. Ερευνητική υποστήριξη Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	44
1.3.8.1. Μελέτη Απόψεων – Στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών .....	45
1.3.9. Δείκτες Αποτελεσματικής Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης .....	48
1.3.10. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της ΕΣ .....	53
1.3.11. Κριτική αποτίμηση στην εφαρμογή της ΕΣ στα ελληνικά δεδομένα.....	55
1.3.12. Διδακτικές στρατηγικές για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης .....	57
1.4. Συνδιδασκαλία .....	58
1.4.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας .....	59
1.4.2. Οφέλη συνδιδασκαλίας.....	60
1.4.3. Προϋποθέσεις επιτυχούς συνδιδασκαλίας .....	61
1.4.4. Η συνδιδασκαλία στην Ελλάδα.....	64
1.4.4.1. Παράλληλη Στήριξη .....	64
1.4.4.2. Εμπόδια κατά την εφαρμογή συνδιδασκαλίας και Παράλληλης Στήριξης .....	67
1.5. Αναγκαιότητα ερευνητικής υποστήριξης.....	69
1.6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	70
2 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	71
2.1. Ερευνητική στρατηγική.....	71
2.2. Συμμετέχοντες .....	72
2.2.1. Ατομικό Προφίλ Συμμετεχόντων .....	73
2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας.....	75
2.3.1. Διαδικασίες προσδιορισμού του αναγνωστικού προφίλ των μαθητών .....	76
2.3.2. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων .....	83
2.3.2.1. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων.....	83
2.3.2.2. Ερευνητικό Εργαλείο Συλλογής Ποσοτικών Δεδομένων .....	84
2.4. Κοινωνική Εγκυρότητα.....	85
2.5. Ανάλυση των δεδομένων .....	86
2.6. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας .....	86
3 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	87
3.1. Ρυθμίσεις και προσαρμογές του διδακτικού περιβάλλοντος.....	87
3.1.1. Φυσικό διδακτικό περιβάλλον και περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων πριν από την παρέμβαση.....	87

3.1.2. Φυσικό διδακτικό περιβάλλον και περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων μετά από την παρέμβαση.....	88
3.2. Αναγνωστική επίδοση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	91
3.2.1. Μέθοδοι και τεχνικές για τη διδασκαλία της Αναγνωστικής Ευχέρειας ...	94
3.3. Εμπόδια και καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης.....	95
3.3.1. Εμπόδια πριν από την εφαρμογή του προγράμματος.....	95
3.3.2. Εμπόδια κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.....	96
3.3.3. Συμπεριληπτικές πρακτικές .....	98
3.4.1. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων πριν από την παρέμβαση .....	100
3.4.1.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	100
3.4.1.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	101
3.4.1.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής.....	102
3.4.2. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων μετά από την παρέμβαση.....	104
3.4.2.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	104
3.4.2.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	105
3.4.2.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής.....	107
3.4.2.4. Τελική αποτίμηση προγράμματος από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.....	110
4 <sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις .....	111
4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας.....	111
4.1.1. Ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος.....	111
4.1.2. Μέθοδοι και τεχνικές για την ενίσχυση της Αναγνωστικής Ευχέρειας ...	114
4.1.3. Εμπόδια και καλές πρακτικές.....	117
4.1.4. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων.....	119
4.1.4.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	119
4.1.4.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	121
4.1.4.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής.....	123
4.2. Συμπεράσματα της έρευνας.....	124
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	126
4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση .....	127

4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	128
Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	150

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Γνώμονες ταχύτητας προφορικής αναγνωστικής ευχέρειας.....	23
Πίνακας 2. Προσεγγίσεις παρεμβάσεων αναγνωστικής ευχέρειας.....	27
Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	72
Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία μαθητών με ΗΕΑ .....	74
Πίνακας 5. Αναγνωστική επίδοση μαθήτριας ΚΛ .....	92
Πίνακας 6. Αναγνωστική επίδοση μαθητή ΚΜ.....	93
Πίνακας 7. Αναγνωστική επίδοση μαθητή ΒΠ.....	93

## Περίληψη

Η σύγχρονη τάση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής καθιστά αναγκαία την πλήρη συμμετοχή των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στις γενικές τάξεις, μέσα από την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης (ΕΣ). Στην Ελλάδα η ΕΣ προωθείται μερικώς, κυρίως μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης, ο οποίος δέχεται έντονη κριτική ως προς την αποτελεσματικότητά του στην πράξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΗΕΑ), μέσα από την εφαρμογή προγράμματος ΕΣ, με τη χρήση του μοντέλου της εναλλακτικής διδασκαλίας. Ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιήθηκε η έρευνα μεικτών μεθόδων και συγκεκριμένα η συμμετοχική έρευνα δράσης και ο προ-πειραματικός σχεδιασμός. Η παρέμβαση έλαβε χώρα στη γενική τάξη, όπου συμμετείχαν ο Δάσκαλος Γενικής Αγωγής (ΔΓΑ), ο Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής (ΔΕΑ), 3 μαθητές με ΗΕΑ και 17 μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών αυξήθηκε σημαντικά μέσα από την προσέγγιση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, ενισχύθηκε η συμμετοχή τους και βελτιώθηκαν οι στάσεις όλων των συμμετεχόντων. Η έρευνα καταλήγει πως η ΕΣ μαθητών με ΗΕΑ μπορεί να υλοποιηθεί μέσα σε μια γενική τάξη στο ελληνικό σχολείο, με τη συνεργασία μεταξύ ΔΓΑ και ΔΕΑ μέσα από τη συνδιδασκαλία και την εφαρμογή εναλλακτικής διδασκαλίας και οδηγεί σε πολλαπλά οφέλη για όλους τους μαθητές (με και χωρίς ΕΕΑ), τους δασκάλους και το σχολείο. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΣ προϋποθέτει την αλλαγή της φιλοσοφίας των δασκάλων, την εφαρμογή τροποποιήσεων και προσαρμογών του διδακτικού περιβάλλοντος και του τρόπου διδασκαλίας και την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών με ισχυρή ερευνητική υποστήριξη.

*Λέξεις κλειδιά:* Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Αναγνωστική Ευχέρεια, Εκπαιδευτική Συμπερίληψη, Συνδιδασκαλία, Εναλλακτική Διδασκαλία



## Abstract

The current trend in the field of Special Education requires the full participation of students with Special Educational Needs (SEN) in the mainstream classrooms, through the effective implementation of Educational Inclusion programs. In Greece, educational inclusion is partially promoted, mostly through the provision of Parallel Support (PS), which faces strong criticism regarding its effectiveness in practice. The aim of the present study was to enhance reading fluency in 6<sup>th</sup> grade students with Mild Disabilities in the context of an educational inclusion program, using alternative teaching. The study is a mixed-method research, in which the participatory action research and the pre-experimental design were used. It took place in the mainstream classroom with one General Education Teacher (GET), one Special Education Teacher (SET), 3 students with Mild Disabilities and 17 students without disabilities. The results revealed that students' oral reading fluency was significantly improved using the repeated readings approach, along with their participation and the attitudes of the participants. The research suggests that the educational inclusion of students with Mild Disabilities can be achieved in a mainstream Greek classroom, through co-teaching and alternative teaching between a GET and a SET and can lead to multiple benefits for all students (with and without SEN), the co-teachers and the school community. The effective implementation of educational inclusion requires the reshaping of teachers' attitudes, modifications and adaptations of the teaching environment and the teaching methods and the implementation of evidence-based inclusive practices.

*Keywords:* Mild Disabilities, Reading Fluency, Educational Inclusion, Co-teaching, Alternative Teaching

## Πρόλογος

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και αποτελεί μια προσπάθεια εφαρμογής ενός προγράμματος Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης μαθητών στις γενικές τάξεις. Η ολοένα αυξανόμενη τάση προς την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη είναι μια πραγματικότητα, η οποία αφορά σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συνεπώς, είναι καθήκον των κοινωνιών να παρέχουν κατάλληλη εκπαίδευση, δίχως αποκλεισμούς, για όλους τους μαθητές.

Οι λόγοι που με ώθησαν να ασχοληθώ με το θέμα αυτό πηγάζουν από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που τρέφω προς την έρευνα, αλλά και από την αγάπη μου προς τον επιστημονικό κλάδο της Ειδικής Αγωγής γενικότερα και της εκπαίδευσης μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ειδικότερα. Η συμπερίληψη είναι ένα πεδίο με μικρή υποστήριξη σε ερευνητικό επίπεδο, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Είναι καθοριστικής σημασίας η ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που προωθούν συμπεριληπτικές αρχές και τα οποία θα εμπνεύσουν μελλοντικούς ερευνητές και εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής φιλοσοφίας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Καθηγητή και επόπτη μου, κύριο Αγαλιώτη, για τον οποίο τρέφω ιδιαίτερη εκτίμηση και σεβασμό, για όλη την καθοδήγηση, βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο. Ο κ. Αγαλιώτης με καθοδήγησε στην επιλογή του θέματος και μου έδωσε τα κατάλληλα ερεθίσματα που χρειάστηκα. Η συμβολή του στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και επιστημονικής μου πορείας υπήρξε καθοριστική. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιτροπής και όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ, για όλη την υποστήριξη και βοήθεια που μου παρείχαν. Θα ήθελα, ακόμα, να ευχαριστήσω τον Διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς τους που συνεισέφεραν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση της εργασίας και ιδιαίτερα τον Γιάννη, τον εκπαιδευτικό με τον οποίο είχαμε μια εκπληκτική χρονιά εντός και εκτός τάξης. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα ευχαριστώ σε όλα τα κοντινά μου πρόσωπα που με βοήθησαν σε συναισθηματικό επίπεδο στην εκπόνηση της εργασίας.

## Εισαγωγή

Οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Αγαλιώτης, 2022). Συνήθως, η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται είτε για μερικές ώρες σε χωριστές τάξεις εντός του σχολείου (Τμήματα Ένταξης) είτε εντός των γενικών τάξεων, (Agaliotis, 2016· Avramidis και συν., 2019).

Μια από τις σημαντικότερες δεξιότητες στην οποία πολλοί μαθητές με HEA παρουσιάζουν ελλείμματα είναι η ανάγνωση (Αγαλιώτης, 2022). Ως αντικείμενο μελέτης η ανάγνωση θεωρείται μια πολυ-παραγοντική δραστηριότητα, για την επίτευξη της οποίας απαιτούνται δύο καίριες λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση (αναγνώριση λέξεων) και η κατανόηση (LaBerge & Samuels, 1974· Πόρποδας, 2002). Δεδομένου ότι ο στόχος της ανάγνωσης είναι η εξαγωγή νοήματος από το γραπτό κείμενο (Gough & Tunmer, 1986), οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που προϋποτίθενται της κατανόησης. Συνεπώς, προκειμένου να γίνουν επιτυχημένοι αναγνώστες, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν την ευχέρεια στην ανάγνωση, μια απολύτως αναγκαία δεξιότητα, η οποία λειτουργεί ως γέφυρα ενώνοντας την αναγνωστική αποκωδικοποίηση με την κατανόηση (Hudson και συν., 2005· Pikulski & Chard, 2005).

Είναι γεγονός πως τα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγούμενων δεκαετιών απέκλειαν ή περιόριζαν σημαντικά τη φοίτηση των μαθητών ΕΕΑ στις γενικές τάξεις (Winter & O'Raw, 2010). Η απουσία προβλέψεων σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, ανάγκαζε συχνά τους μαθητές με ΕΕΑ να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία, ενώ παράλληλα επέτρεπε στους μαθητές με HEA να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία, αφήνοντάς τους ωστόσο αβοήθητους δίχως υποστήριξη εντός των γενικών τάξεων. Όμως, η σύγχρονη τάση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής καθιστά αναγκαία την πλήρη συμπερίληψη και συμμετοχή όλων των μαθητών στις γενικές τάξεις. Μέσω της συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί η διασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών με HEA σε δραστηριότητες της γενικής τους τάξης και να επιτευχθεί η μαθησιακή τους πρόοδος μέσα από τροποποιήσεις και προσαρμογές της παραδοσιακής διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2022). Πλέον, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα υποχρεώνονται να ακολουθήσουν το κίνημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης και να συμμορφωθούν με τις αρχές της (Kart & Kart, 2021). Παρά το γεγονός ότι σημασία της έχει τονιστεί μέσα από παγκόσμιες εκθέσεις, αναφορές, νόμους και συνέδρια διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών (Strogilos και συν., 2017),

η έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική συμπερίληψη παραμένει σε θεωρητικό και περιγραφικό επίπεδο (Amor και συν., 2019). Σε διεθνές επίπεδο διαφαίνεται η ανάγκη για εδραίωση κοινών κριτηρίων και ορισμών από τα οποία προκύπτουν συμπεριληπτικά σχολεία υψηλής ποιότητας (Dell’Anna και συν., 2021).

Η συμπερίληψη των μαθητών με ΗΕΑ δύναται να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, ένας εκ των συνηθέστερων και ευρέως διαδεδομένων είναι η συνδιδασκαλία (Cook & McDuffie-Landrum, 2020), η οποία με τη σειρά της μπορεί να υλοποιηθεί με ποικίλα μοντέλα, καθένα από τα οποία είναι κατάλληλο και ταιριαστό υπό συγκεκριμένες συνθήκες για συγκεκριμένους μαθητές. Η συνδιδασκαλία έχει εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου και χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία μαθητών με ποικίλες ανάγκες στο μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών κ.ά. (Scruggs και συν., 2007). Κατά την εφαρμογή της οι Δάσκαλοι Γενικής Αγωγής (ΔΓΑ) και οι Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής (ΔΕΑ) υποστηρίζουν από κοινού τους μαθητές με ΗΕΑ μέσα στις γενικές τάξεις σε πλαίσιο εκπαιδευτικής συμπερίληψης με υλοποίηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2022· Lerner & Johns, 2012).

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας συνδέεται με τον όρο «Παράλληλη Στήριξη» (ΠΣ), η οποία αποτελεί τον μοναδικό τύπο ειδικής υποστήριξης που παρέχεται στις γενικές συμπεριληπτικές τάξεις (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016). Η συζήτηση γύρω από τον θεσμό της ΠΣ έχει δεχθεί έντονη κριτική, κυρίως λόγω των εμποδίων που προκύπτουν από τον τρόπο εφαρμογής του και την προσέγγιση που υιοθετεί (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Συνεπώς, απαιτούνται λύσεις σε ερευνητικό επίπεδο, προκειμένου να μελετηθεί εάν είναι εφικτή η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ΗΕΑ με τη σύμπραξη δασκάλων ΠΣ και ΔΓΑ.

Η παρούσα εργασία επιχειρήσει να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών με ΗΕΑ. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική θεμελίωση του θέματος μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αρχικά, επιχειρείται μια οριοθέτηση των ΗΕΑ και των επιμέρους κατηγοριών τους. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη φύση και σημασία της ανάγνωσης και αναλύονται διεξοδικά οι τρόποι αξιολόγησης της, καθώς και οι διδακτικές στρατηγικές για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Έπειτα, επιχειρείται η προσέγγιση και ο

ορισμός της συμπερίληψης γενικότερα και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ειδικότερα. Γίνεται αναφορά στις αρχές που τη διέπουν, στη σημασία της συμπερίληψης μέσα από τη νομοθεσία και από διεθνείς και εγχώριες έρευνες και αναφέρονται ορισμένοι δείκτες αποτελεσματικής εφαρμογής της. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται η σημασία της συνδιδασκαλίας στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης μέσα από τον θεσμό της ΠΣ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Γίνεται εκτενής αναφορά στους συμμετέχοντες, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στις διαδικασίες που μεσολάβησαν σε κάθε φάση της έρευνας, αλλά και τα εμπόδια που προέκυψαν. Στο τέλος του κεφαλαίου αναφέρεται ο τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν κυρίως ποιοτικά, μέσα από συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και παρατηρήσεις, αλλά και ποσοτικά, μελετώντας τις διαφορές των επιδόσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρατίθενται τα σημαντικότερα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικούς ερευνητές που επιθυμούν να ασχοληθούν με το πολύτιμο αυτό πεδίο.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

### 1.1. Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (HEA) αποτελούν την ευρύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς καλύπτουν περίπου το 85% του συνόλου των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Αγαλιώτης, 2022). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μαθητές από διαφορετικές ομάδες αναπηριών, για τη διδασκαλία των οποίων χρησιμοποιούνται παρόμοιες διδακτικές μέθοδοι (Lerner & Johns, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι HEA αναφέρονται σε περιορισμένης έκτασης, αλλά σημαντικού βάθους, ανεπάρκειες, ελλείψεις ή ιδιαιτερότητες: α) στη μάθηση διαμέσου συμβολικών κωδίκων και στην επεξεργασία πληροφοριών με αφηρημένο χαρακτήρα, β) στη γενική νοητική λειτουργία και γ) στην κοινωνική προσαρμογή. Η ύπαρξη HEA συνδέεται συχνά με σχολική αποτυχία, αλλά οι μαθητές που τις παρουσιάζουν είναι σε θέση να κατακτήσουν σημαντικό μέρος, ή και το σύνολο, των στόχων του προγράμματος σπουδών του γενικού σχολείου δεχόμενοι εξειδικευμένη διδασκαλία κατά κύριο λόγο στη γενική τάξη (Αγαλιώτης, 2020).

Οι μαθητές με HEA, ανεξάρτητα από την κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών στην οποία εμπίπτουν, μοιράζονται ορισμένα κοινά μαθησιακά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Πολλοί από αυτούς χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι ικανότητες που ενδεχομένως να παρουσιάζουν σε διάφορα πεδία μένουν συχνά ανεκμετάλλευτες (Αγαλιώτης, 2022). Αναφορικά με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, οι μαθητές με HEA συχνά παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τις σχολικές εργασίες και αδυναμίες στην επεξεργασία πληροφοριών, πρωτίστως, μέσω της ακοής και, δευτερευόντως, μέσω της όρασης, προτιμώντας δραστηριότητες με ενισχυμένη κιναισθητική δράση, δηλαδή που αξιοποιούν συγκεκριμένα, χειροπιαστά υλικά και σαφείς οδηγίες, έναντι όσων έχουν αφηρημένο και συμβολικό χαρακτήρα και απαιτούν αφηρημένη σκέψη (Αγαλιώτης, 2022). Ένα κοινό χαρακτηριστικό είναι οι δυσκολίες στην προσοχή (Lerner & Johns, 2012), και συγκεκριμένα οι αδύναμες προσοχές και μνήμες που εμπλέκονται σε σχολικά έργα (Αγαλιώτης, 2023). Επιπλέον, εντοπίζονται περιορισμοί στους μαθησιακούς μηχανισμούς που εξυπηρετούν την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, (Αγαλιώτης, 2023· Lerner & Johns, 2012). Τέλος, δείχνουν προτίμηση για εκπαιδευτική στήριξη εκτός της γενικής τάξης και έχουν ανάγκη από διδασκαλία που περιλαμβάνει ειδικές τροποποιήσεις και προσαρμογές (Αγαλιώτης, 2022).

Επιμέρους κατηγορίες των HEA είναι: α) οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (EMΔ), β) η Ήπια Νοητική Αναπηρία (HNA), γ) οι συναισθηματικές διαταραχές ή τα Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς (ΗΠΣ) και δ) η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) (Αγαλιώτης, 2022· Lerner & Johns, 2012) και παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

### ***1.1.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες***

Οι μαθητές με EMΔ συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών αναγκών, που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής (Grigorenko και συν., 2019). Ανήκουν στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και αποτελούν μια ετερογενή ομάδα εξειδικευμένων δυσλειτουργιών στην επεξεργασία των συμβολικών κωδίκων διαμέσου των οποίων παρουσιάζονται οι πληροφορίες κατά τη διδασκαλία της Ανάγνωσης, της Γραφής και των Μαθηματικών (Αγαλιώτης, 2023). Αυτό σημαίνει ότι οι EMΔ παρεμβαίνουν στην ικανότητα των ατόμων να αποθηκεύουν, να επεξεργάζονται ή να παράγουν πληροφορίες και επηρεάζουν την ικανότητα ανάγνωσης, ομιλίας, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών υπολογισμών (Lerner & Johns, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με EMΔ παρουσιάζουν:

- διαφορά μεταξύ των δεξιοτήτων προφορικής γλώσσας και γραπτής έκφρασης
- δυσκολίες στις ακουστικές ή οπτικές δεξιότητες επεξεργασίας
- προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης ή αλληλοδιαδοχής
- προβλήματα με τη συγκέντρωση, οργάνωση ή προσανατολισμό δεξιά-αριστερά
- δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας (Hornby, 2014).

Μολονότι οι μαθητές με EMΔ παρουσιάζουν εμφανή διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης σχολικής τους επίδοσης, δηλαδή έχουν μια χαμηλή επίδοση μη αναμενόμενη με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά τους, μπορούν να υποστηριχθούν αποτελεσματικά και να εμφανίσουν αξιοσημείωτη πρόοδο μέσω κατάλληλης διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2023). Για την επίτευξη της προόδου καθοριστικό ρόλο παίζει ο βαθμός συμβατότητας μεταξύ των μαθησιακών προτιμήσεων των μαθητών και των διδακτικών επιλογών του περιβάλλοντος (Αγαλιώτης, 2023). Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης των EMΔ υποστηρίζεται πως κυμαίνεται από 5-15% για τους μαθητές σχολικής ηλικίας (Grigorenko και συν., 2019) και η συντριπτική πλειοψηφία τους εκπαιδεύεται στις γενικές τάξεις (Hornby, 2014). Στην Ελλάδα οι μαθητές με EMΔ αποτελούν το 56,2% των μαθητών με ΕΕΑ

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005, στο Agaliotis, 2016). Εντοπίζονται τέσσερις γενικά αποδεκτές υπό-ομάδες των ΕΜΔ, οι οποίες είναι οι εξής: ΕΜΔ στα Μαθηματικά, ΕΜΔ στην Ανάγνωση, ΕΜΔ στη Γραφή και Μη λεκτικές ΕΜΔ (Αγαλιώτης, 2023). Κύριο χαρακτηριστικό όλων είναι απρόσμενη ή ανεξήγητη συστηματική μαθησιακή αποτυχία των μαθητών στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων, χωρίς κάποιο εμφανές και γενικά αποδεκτό πρόβλημα που εξηγεί την αποτυχία τους (Αγαλιώτης, 2023).

### **1.1.2. Ήπια Νοητική Αναπηρία**

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών Αναπηριών (AAIDD), η ΝΑ είναι μια διαταραχή της νοητικής ανάπτυξης που εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 22 ετών και χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική ικανότητα όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται μέσα από πολλές καθημερινές, κοινωνικές και πρακτικές προσαρμοστικές δεξιότητες (Schalock και συν., 2021). Για τη διάγνωση της ΝΑ πρέπει να συνυπάρχουν και τα τρία κριτήρια που ορίζονται, δηλαδή η ηλικία, ο δείκτης νοημοσύνης και η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου (Schalock και συν., 2021). Υποστηρίζεται ότι η ΝΑ εμφανίζεται περίπου στο 1% του γενικού πληθυσμού (Maulik και συν., 2011). Από άποψη έντασης και έκτασης, οι περιορισμοί που βιώνουν τα άτομα με ΝΑ μπορεί να είναι ήπιοι, μέτριοι, σοβαροί ή πολύ σοβαροί και καθορίζουν τόσο ανάλογα επίπεδα εξάρτησης από τη βοήθεια που δέχονται από το περιβάλλον αλλά και αντίστοιχες υπό-κατηγορίες δυσκολιών εντός της συγκεκριμένης ομάδας ειδικών αναγκών (Αγαλιώτης, 2023). Οι μαθητές με Ήπια ΝΑ (ΗΝΑ) έχουν νοητική ικανότητα κάτω του μετρίου συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, εάν αξιοποιηθούν τεστ που στηρίζονται στον δείκτη νοημοσύνης (Hornby, 2014). Έτσι, η ΗΝΑ με βάση την κατηγοριοποίηση από δοκιμασίες νοημοσύνης αντιστοιχεί αδρά στο διάστημα από 70-75 έως 50-55 (Αγαλιώτης, 2023). Ορισμένα ενδεικτικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών είναι τα εξής:

- αργός ρυθμός και χαμηλότερο επίπεδο κατάκτησης παραδοσιακών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αν και οι διαφορές σε βάθος χρόνου μπορεί να καλύπτονται
- αργοπορημένες λεκτικές και γλωσσικές δεξιότητες.
- δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης και των αριθμητικών δεξιοτήτων (Αγαλιώτης, 2022· Hornby, 2014).



Από τις τέσσερις διαβαθμισμένες κατηγορίες ΝΑ, μόνο η πρώτη, δηλαδή η ελαφριά-ήπια εντάσσεται στις ΗΕΑ, στην οποία εμπίπτουν οι περισσότεροι μαθητές (87%) με ΝΑ (Lerner & John, 2012). Οι μαθητές αυτοί ενδέχεται να υπολείπονται κατά 2-4 έτη των συνομηλίκων τους ανάλογα με το αντικείμενο, καθώς χαρακτηρίζονται από αργό ρυθμό μαθησιακής ανάπτυξης (ΑΑΙΔΔ, 2015, στο Αγαλιώτης, 2022).

### ***1.1.3. Συναισθηματικές Διαταραχές και Ήπια Προβλήματα Συμπεριφοράς***

Η τρίτη κατηγορία ΗΕΑ περιλαμβάνει όσους μαθητές παρουσιάζουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε τόσο σημαντικό βαθμό ώστε να επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση: α) αδυναμία μάθησης που δεν μπορεί να εξηγηθεί με βάση παράγοντες που σχετίζονται με τη νόσηση, την αισθητηριακή λειτουργία ή την υγεία, β) αδυναμία δόμησης ή διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, γ) ακατάλληλους τύπους συμπεριφοράς ή συναισθημάτων σε συνήθεις συνθήκες, δ) γενικευμένο και εκτεταμένο συναίσθημα δυστυχίας ή συμπτώματα κατάθλιψης, ε) τάση για ανάπτυξη σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σε σχέση με προσωπικούς ή σχολικούς παράγοντες (IDEA, 2004). Ενδεικτικά χαρακτηριστικά των μαθητών είναι η επιθετικότητα προς άλλους και προς τον εαυτό τους, το αυξημένο άγχος για καθημερινές υποχρεώσεις, οι σημαντικές δυσκολίες μάθησης και η ακατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη (Αγαλιώτης, 2022). Περίπου το 8% των μαθητών εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές (U.S. Department of Education, 2008, στο Lerner & Johns, 2012).

Η βασικότερη διδακτική πρόκληση με τη διδασκαλία των μαθητών αυτών είναι η διαχείριση των δυσκολιών εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς παρουσιάζουν αυξομειώσεις στην ένταση με την οποία εμπλέκονται σε αυτήν, καθώς και η κάλυψη των μαθησιακών ελλειμμάτων που συνήθως εμφανίζουν (Αγαλιώτης, 2023). Υπάρχουν διάφορες εξηγήσεις για τους λόγους που οι μαθητές αυτοί εκφράζουν έντονη άρνηση ή απροθυμία να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία, μια εκ των οποίων είναι ότι συχνά η διδασκαλία που δέχονται βρίσκεται σε πολύ ανώτερο ή κατώτερο επίπεδο από το επίπεδο διαχειρίσιμης πρόκλησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται ανία, απογοήτευση ή ματαιώση, που εκφράζονται με επιθετικότητα, αδιαφορία και γενικά με ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Αγαλιώτης, 2023). Παρά το ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αλληλοσυσχετίζονται με τις συναισθηματικές δυσκολίες, οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές χαρακτηρίζονται από συναισθήματα για τον ίδιο τους τον εαυτό (π.χ. λύπη, αίσθημα

κατάθλιψης), ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνουν περισσότερο φανερά προβλήματα, όπως επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά (Lerner & Johns, 2012).

#### **1.1.4. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) είναι μια χρόνια κατάσταση που περιλαμβάνει συνδυασμό προβλημάτων, όπως δυσκολία στη συγκέντρωση των προσοχών, υπερκινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά (Αγαλιώτης, 2023· APA, 2013). Πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει περίπου το 5% του μαθητικού πληθυσμού (APA, 2013). Τονίζεται ότι γίνεται λόγος για προσοχές, διότι η προσοχή είναι μια σύνθετη λειτουργία, με πολλές μορφές και ιδιότητες και δε θα πρέπει να προσεγγίζεται ως μια μονοδιάστατη νοητική διαδικασία (Αγαλιώτης, 2023). Τα τρία δομολειτουργικά στοιχεία στα οποία συναρτάται είναι το εύρος, η επιλεκτική χρήση και η διάρκεια (Polderman και συν., 2010· Zentall και συν., 2009, στο Αγαλιώτης, 2023). Βασικό χαρακτηριστικό της ΔΕΠΥ είναι ότι εκδηλώνεται σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως το σπίτι και το σχολείο, και μπορεί να επιφέρει κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες (APA, 2013). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες και βρίσκονται σε επικινδυνότητα για ακαδημαϊκή αποτυχία συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (McDougal και συν., 2022). Μερικά από τα δευτερογενή συμπτώματα που προκύπτουν είναι το χαμηλό αυτό-συναίσθημα, οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις και η χαμηλή σχολική επίδοση (Αγαλιώτης, 2023). Κρίνεται σημαντικός ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των προκλήσεων, με σκοπό την ανάπτυξη παρεμβάσεων που οδηγούν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών, όπως είναι η διδασκαλία των μαθητών σε μικρές ομάδες συνομηλίκων (McDougal και συν., 2022). Μπορεί η ΔΕΠΥ να θέτει σημαντικά εμπόδια στη μάθηση, όμως η χρησιμοποίηση ειδικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων μπορεί να αυξήσει σημαντικά τις μαθησιακές ευκαιρίες και να οδηγήσει τους μαθητές στη σχολική επιτυχία (Αγαλιώτης, 2023).

#### **1.2. Η φύση και η σημασία της Ανάγνωσης**

Μεταξύ των ποικίλων δεξιοτήτων στο ρεπερτόριο ενός μέσου ανθρώπου, η ανάγνωση είναι μία από τις πιο σύνθετες (LaBerge & Samuels, 1974), καθώς περιλαμβάνει πολλαπλές γλωσσικές και γνωστικές προκλήσεις (Hasbrouck & Tindal, 2006). Έχει γίνει προσπάθεια να εξηγηθεί η ανάπτυξή της μέσω διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, εκ των οποίων οι τρεις επικρατέστερες είναι: α) η από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), β) η από πάνω προς τα κάτω (up ή top-down) και γ)

το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (interactive model) (Τζιβινίκου, 2015). Η πρώτη εξηγεί την ανάγνωση ως διαδικασία κατάκτησης ενός κώδικα, με βασικό στόχο οι μαθητές να «μάθουν γράμματα», ενώ η δεύτερη την εξηγεί ως μια διαδικασία δόμησης του νοήματος ολιστικά (Αγαλιώτης, 2022). Η τρίτη και πιο πρόσφατη θεωρητική προσέγγιση αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '90 θεωρώντας την ανάγνωση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης του κειμένου με τον αναγνώστη, η οποία περνά μέσα από στάδια (Αγαλιώτης, 2022). Υιοθετεί στοιχεία από τις δύο παραπάνω κυρίαρχες προσεγγίσεις και αναφέρει ότι ο αναγνώστης, προκειμένου να φτάσει στην κατανόηση, χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πληροφορίες που προέρχονται από διάφορες πηγές (Αγαλιώτης, 2022· Τζιβινίκου, 2015).

Από τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις προέκυψαν ποικίλα μοντέλα με ισχυρή ερευνητική υποστήριξη. Ο κοινός τους παρονομαστής είναι ότι η ανάπτυξη της ανάγνωσης ολοκληρώνεται μέσα από στάδια (Πόρποδας, 2002). Τα γνωστότερα μοντέλα στη βιβλιογραφία είναι το μοντέλο της απλής άποψης της ανάγνωσης (Simple View Of Reading) (Gough & Tunmer, 1986· Hoover & Gough, 1990), το μοντέλο των δομικών στοιχείων (Component Model of Reading) (Aaron και συν., 1999· Joshi & Aaron, 2000· Aaron και συν., 2008· Joshi & Aaron, 2012), το μοντέλο της οπτικής αναγνώρισης λέξεων (Sight-Word Reading) με τα τέσσερα στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης και ευχέρειας (Ehri, 1995, 1998, 2005), το αλληλεπιδραστικό – αντισταθμιστικό μοντέλο (Interactive-Compensatory Model of Reading) (Stanovich, 1986, 2009) και το μοντέλο του πεπειραμένου αναγνώστη (Highly Proficient Reading) των Spear-Swerling και Sternberg (1994).

### ***1.2.1. Προϋποθέσεις Κατάκτησης Ανάγνωσης***

Οι αρχάριοι αναγνώστες μαθαίνουν να διαβάζουν λέξεις με ποικίλους τρόπους εφαρμόζοντας διάφορες στρατηγικές, μερικές εκ των οποίων είναι η αποκωδικοποίηση, η αναλογία και η πρόβλεψη (Ehri, 2014). Οι αναγνώστες εφαρμόζουν τη στρατηγική της αποκωδικοποίησης λέξεων, η οποία περιλαμβάνει τη μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα ή τη μετατροπή των ορθογραφικών μονάδων σε συλλαβές και λέξεις χρησιμοποιώντας τη γνώση του γραπτού κώδικα (Ehri, 2014). Ο γραπτός λόγος αποτελείται από γραφήματα, δηλαδή μεμονωμένα γράμματα ή διφθόγγους που αναπαριστούν τα φωνήματα, δηλαδή τους μικρότερους ήχους, στις λέξεις, αλλά και από μεγαλύτερα γραφο-συλλαβικά τμήματα, τις ορθογραφικές μονάδες (Ehri, 2014).

Η πρώτη δεξιότητα που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να αποκωδικοποιούν τον γραπτό κώδικα είναι η ΦΕ (Ehri, 2014· Paige, 2020). Η σημασία της ΦΕ στην κατάκτηση της ανάγνωσης υποστηρίζεται από τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Αγαλιώτης, 2022). Η ΦΕ συνδέεται άμεσα με την αναγνωστική επίδοση και έχει υποστηριχθεί ως ένας προβλεπτικός παράγοντας της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002· Stanovich, 1986, 2009). Πρόκειται για την ικανότητα συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από μικρότερα τμήματα φωνημικά στοιχεία – ήχους, την ικανότητα μεταχείρισης αυτών των φωνημικών στοιχείων και τη γνώση ότι ο κάθε ήχος αποτυπώνεται γραπτά ως γράφημα (Ehri, 2005· Stanovich, 2009). Οι δύο σημαντικότερες ικανότητες για την Ehri (2014) είναι αυτή της κατάτμησης και της σύνθεσης φωνημάτων.

Η δεύτερη διαδικασία είναι η κατανόηση γραμμάτων-ήχων, γνωστή και ως γραφο-φωνημική αντιστοίχιση (Ehri, 2014· Paige, 2020). Με λίγα λόγια, πρόκειται για την ικανότητα αντιστοίχισης των γραφημάτων, που είναι τυπωμένα στον γραπτό λόγο, με τα κατάλληλα φωνήματα, δηλαδή με ήχους του προφορικού λόγου (Ehri, 2014). Υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις προϋποθέσεις – παράγοντες προκειμένου να κατακτηθεί η γραφο-φωνημική αντιστοίχιση από τους μαθητές: 1) η εξοικείωση με τα γράμματα, 2) η κατάκτηση της ΦΕ και 3) η γνώση του πως τα γραφήματα αντιπροσωπεύουν φωνήματα σε λέξεις, κάτι που είναι γνωστό ως αλφαβητική αρχή (Ehri, 1998, 2005). Σε μεταγενέστερο επίπεδο, οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν τη γραφο-συλλαβική αντιστοίχιση, δηλαδή να γνωρίζουν γραφο-συλλαβικά μοτίβα αντιστοιχώντας την ορθογραφία με τους ήχους που αναπαριστούν (Ehri, 2014). Έτσι, οι καλοί αναγνώστες είναι αυτοί που αναγνωρίζουν τις λέξεις βασιζόμενοι στη φωνολογική αποκωδικοποίηση και την οπτική ανάγνωση (Aaron και συν., 1999). Είναι αδύνατον κάποιος να γίνει πεπειραμένος αναγνώστης, παρακάμπτοντας τις δεξιότητες ΦΕ, βασιζόμενος αποκλειστικά στις οπτικές νύξεις ή στα συμφραζόμενα προκειμένου να αντισταθμίσει τις φτωχές του δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Perfetti, 1992, στο Spear-Swerling & Sternberg, 1994· Stanovich, 1986, 2009). Η κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων διευκολύνει την ικανότητα αυτοματοποίησης, δηλαδή της ακριβούς και γρήγορης ανάγνωσης λέξεων (Paige, 2020).

Σύμφωνα με το National Reading Panel (NRP, 2000), τα πέντε δομικά στοιχεία της ανάγνωσης, απολύτως αναγκαία για τη διδασκαλία της και τα οποία όλοι οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν συνοψίζονται ως εξής: 1) φωνολογική/φωνημική ενημερότητα (phonemic awareness), 2) γραφο-φωνημική αντιστοίχιση

(phonics), 3) ευχέρεια (fluency), 4) λεξιλόγιο (vocabulary) και 5) κατανόηση (comprehension). Αξίζει να τονιστεί ότι η αναφορά του NRP έστρεψε σημαντικά την προσοχή από τη ΦΕ και την αποκωδικοποίηση στις περιοχές που είχαν δεχθεί έως τότε μικρότερη προσοχή, όπως είναι η αναγνωστική ευχέρεια, η οποία έκτοτε αποτελεί ένα θέμα που έχει λάβει σημαντική προσοχή (Hudson και συν., 2008· Kuhn και συν., 2010· Young και συν., 2016). Αποτελεί ένα στοιχείο-κλειδί για κάθε αποτελεσματικό πρόγραμμα διδασκαλίας ανάγνωσης και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να απασχολεί τόσο την ακαδημαϊκή όσο και εκπαιδευτική κοινότητα (Rasinski, 2012· Rasinski και συν., 2009).

### ***1.2.2. Αναγνωστική Ευχέρεια***

Η Αναγνωστική Ευχέρεια (ΑΕ) αναγνωρίζεται ως μια απολύτως απαραίτητη δεξιότητα της αναγνωστικής επιτυχίας των μαθητών σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Pikulski & Chard, 2005· Paige, 2020). Η συζήτηση γύρω από τη δόμησή της μετρά παραπάνω από έναν αιώνα ζωής και εντοπίζεται στο βιβλίο του ψυχολόγου Edmund Huey, ο οποίος επιχείρησε να εξετάσει την επιστήμη της ανάγνωσης (Pikulski & Chard, 2005· Paige, 2020). Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι ορισμοί και προσεγγίσεις για την ΑΕ, καθιστώντας την ένα σύνθετο και πολύπλευρο κατασκευάσμα (Fuchs και συν., 2001· Hudson και συν., 2008). Οι ορισμοί αυτοί τη συνδέουν με την ταχεία αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, τη σωστή αποκωδικοποίηση λέξεων, την ταχύτητα στην οποία μπορεί κανείς να διαβάζει κείμενα και την ανάγνωση με εκφραστικότητα (Paige, 2020). Η ευχερής, άνετη ή ευέλικτη ανάγνωση είναι αυτή που προσιδιάζει στον φυσικό τρόπο ομιλίας (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό στο ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία απαρτίζεται από τρεις διαστάσεις/ στοιχεία: α) ακρίβεια και αυτοματοποίηση στην αποκωδικοποίηση λέξεων (accuracy), β) κατάλληλη ταχύτητα ή ρυθμό κατά την αποκωδικοποίηση λέξεων (rate) και γ) κατάλληλη προσωδία (Hudson και συν., 2005· Kim και συν., 2010· Kuhn και συν., 2010· Kuhn & Stahl, 2003· NRP, 2000· Pikulski & Chard, 2005· Rasinski, 2004, 2010· Stevens και συν., 2017). Η τελευταία, με λίγα λόγια, είναι η εκφραστικότητα, ή η εκφραστική ερμηνεία (Rasinski, 2004), με την οποία ζωντανεύει κανείς ένα κείμενο με τη φωνή του (Samuels, 2006). Δεδομένου ότι ο τελικός σκοπός της ανάγνωσης είναι η εξαγωγή νοήματος (Gough & Tunmer, 1986), η ΑΕ λειτουργεί ως γέφυρα που ενώνει την αναγνωστική ακρίβεια με την αναγνωστική κατανόηση (ΑΚ) (Hudson και συν., 2005). Αν και οι παραπάνω τρεις

παράγοντες αξιολογούνται ξεχωριστά, δρουν συνδυαστικά για την ευχερή ανάγνωση (Paige, 2020). Ο απώτερος στόχος, σαφώς, είναι η διευκόλυνση του αναγνώστη στην κατασκευή του νοήματος του κειμένου (Kuhn και συν., 2010· Pikulski & Chard, 2005· Rasinski, 2004).

Οι περισσότερες θεωρίες για την κατανόηση της ΑΕ προτάθηκαν πριν από περίπου πέντε δεκαετίες και μοιράζονται κοινά στοιχεία αναφορικά με τον τρόπο που αυτή αναπτύσσεται (Rupley και συν., 2020). Κατά κύριο λόγο, η θεωρητική θεμελίωση της ΑΕ, δηλαδή της αυτόματης αναγνώρισης λέξεων με ακρίβεια και ταχύτητα, στηρίζεται στη θεωρία-ορόσημο της αυτοματοποίησης (αυτόματης επεξεργασίας πληροφοριών των LaBerge και Samuels (1974). Η εν λόγω θεωρία υποστηρίζει ότι οι αναγνώστες διαθέτουν περιορισμένο εύρος γνωστικών πόρων και πόρων προσοχής. Όταν επενδύεται μεγάλο μέρος των πόρων στην αναγνώριση λέξεων (π.χ. γραφο-φωνημική αντιστοίχιση και ΦΕ), περιορίζεται σημαντικά ο χώρος για την κατανόηση, με αποτέλεσμα αυτή να δυσχεραίνεται. Η λύση έγκειται στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων, δηλαδή την άμεση και χωρίς κόπο αποκωδικοποίηση, όπως συμβαίνει με τους πεπειραμένους αναγνώστες. Έτσι, απελευθερώνονται πόροι που αξιοποιούνται μετέπειτα στην κατανόηση (LaBerge & Samuels, 1974).

Το 1980 ο Stanovich επιχείρησε να εξηγήσει την ΑΕ μέσα από το αλληλεπιδραστικό-αντισταθμιστικό μοντέλο, υποστηρίζοντας πως όταν η αναγνώριση λέξεων είναι αυτόματη, οι γνωστικοί πόροι αφιερώνονται στην κατανόηση. Ο Stanovich ενίσχυσε τη θεμελίωση της ΑΕ δείχνοντας ότι ο βαθμός στον οποίον ένας μαθητής μπορεί να γίνει ευχερής αναγνώστης συσχετίζεται με τον αριθμό των λέξεων που αυτός διαβάσει, υποστηρίζοντας ότι ένας μαθητής με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να διαβάσει μόνο 100.000 λέξεις μέσα στη σχολική χρονιά, ενώ ο αριθμός αυτός για έναν μέσο αναγνώστη είναι δέκα φορές μεγαλύτερος (Stanovich, 1986). Αυτό σημαίνει ότι οι καλοί – ευχερείς αναγνώστες θα συνεχίζουν να γίνονται καλύτεροι, ενώ οι φτωχοί ή λιγότερο ευχερείς αναγνώστες θα γίνονται φτωχότεροι, διότι θα συμμετέχουν ολοένα και λιγότερο σε ευκαιρίες για φωναχτή ανάγνωση στην τάξη, κάτι που χαρακτήρισε ως Matthew Effect (Stanovich, 1986· 2009). Η αυτοματοποίηση της ανάγνωσης ενδυναμώθηκε επιπλέον από τον Logan (1988, 1997), τον Perfetti (1985), την Ehri (1995, 1998, 2005) και την Adams (1990). Η θεωρία της αυτοματοποίησης επιβεβαιώνει τη σύνδεση μεταξύ ΑΕ και ΑΚ (Perfetti, 1985· Stanovich, 1986).

Ένας τρόπος για να γίνει κατανοητή η ΑΕ είναι η υιοθέτηση μοντέλων που τεκμηριώνουν την υπό μελέτη δεξιότητα. Δύο μοντέλα που εξηγούν το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται κάθε μαθητής είναι το μοντέλο του πεπειραμένου αναγνώστη των Spear-Swerling και Sternberg (1994) και το μοντέλο της Chall (1996). Στο πρώτο διακρίνονται οι παρακάτω πέντε κατηγορίες αναγνωστών που προϋπάρχουν του πεπειραμένου, με την κάθε μία να εντοπίζεται σε διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια:

1. Στάδιο οπτικών νύξεων, όπου εντάσσονται οι μη αλφαβητικοί αναγνώστες που βασίζονται κυρίως σε οπτικές νύξεις με σκοπό την αναγνώριση των λέξεων (π.χ. σχήμα ή λογότυπο ορισμένων λέξεων). Οι αναγνώστες αυτοί κατέχουν τη ΦΕ στο αρχικό στάδιο, ενώ απουσιάζει η αλφαβητική αρχή.
2. Στάδιο φωνητικών νύξεων, όπου εντάσσονται οι αντισταθμιστικοί αναγνώστες. Αυτοί βασίζονται σε φωνητικές νύξεις με σκοπό την αναγνώριση λέξεων και στηρίζονται σε άλλες δεξιότητες, ώστε να αντισταθμίσουν τις αδύναμες δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων. Παρ' όλο που κατέχουν τη ΦΕ στα αρχικά στάδια, κατέχουν μερικώς τη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση και πλήρως την αλφαβητική αρχή, αναγνωρίζουν τις λέξεις από τα αρχικά και τελικά γράμματά τους, ενώ σταδιακά αυξάνουν την ορθογραφική τους γνώση.
3. Στάδιο ελεγχόμενης αναγνώρισης λέξεων, όπου εντάσσονται οι μη αυτοματοποιημένοι αναγνώστες, οι οποίοι αναγνωρίζουν λέξεις με ακρίβεια, αλλά όχι ταχύτητα. Οι αναγνώστες αυτοί κάνουν ελεγχόμενη αναγνώριση λέξεων, εξαρτώνται από την αντιστοίχιση γραφημάτων-φωνημάτων, ωστόσο καταβάλλουν πολλή προσπάθεια και δεν έχουν αυτοματοποιήσει την αυτόματη αναγνώριση λέξεων.
4. Στάδιο αυτόματης αναγνώρισης λέξεων, όπου εντάσσονται οι μη στρατηγικοί/ αργοπορημένοι αναγνώστες, οι οποίοι αναγνωρίζουν λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα, δηλαδή με ευχέρεια, αξιοποιώντας τη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση και το οπτικό λεξιλόγιο. Οι αναγνώστες αυτοί υστερούν συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους στην αυτοματοποιημένη αναγνώριση λέξεων και στις στρατηγικές κατανόησης.
5. Στάδιο στρατηγικής ανάγνωσης, όπου εντάσσονται οι στρατηγικοί/ μη ιδανικοί αναγνώστες, οι οποίοι χρησιμοποιούν στρατηγικές για να διασφαλίσουν την κατανόηση κειμένου σε δύσκολα σημεία και δίνουν έμφαση στην κατανόηση του νοήματος, ενώ κατέχουν και μετά γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές κατανόησης.

6. Στάδιο πεπειραμένης ανάγνωσης, όπου εντάσσονται οι πεπειραμένοι ενήλικοι αναγνώστες, οι οποίοι κατέχουν όλα τα παραπάνω στον υψηλότερο βαθμό. Η ειδοποιός διαφορά με τους στρατηγικούς αναγνώστες είναι η κατοχή ενός υψηλότερου επιπέδου ικανοτήτων/ δεξιοτήτων κατανόησης και γνώσεων λεξιλογίου (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Το δεύτερο μοντέλο, αυτό της Chall (1996), εμπλουτίζει το πρώτο αποτυπώνοντας πληρέστερα τα στάδια που βρίσκεται ένας μαθητής στην προσπάθειά του να γίνει ευχερής αναγνώστης. Το μοντέλο, του οποίου βασικό δομικό στοιχείο αποτελεί η ΑΕ, αποτελείται από τα εξής έξι στάδια:

1. Πρώιμο στάδιο αναδυόμενου αλφαριθμητισμού, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν συμπεριφορές αλφαριθμητισμού πριν δεχθούν επίσημη διδασκαλία, όπως έννοιες σχετικές με τον γραπτό λόγο, φωνολογική/ φωνημική ενημερότητα, γνώση κρατήματος βιβλίου, γνώση ότι ο γραπτός λόγος αντιπροσωπεύει τον προφορικό και κρύβει το νόημά του.
2. Αρχικό στάδιο συμβατικού αλφαριθμητισμού ή η αρχή της επίσημης διδασκαλίας ανάγνωσης. Η διδακτική έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη της αναγνώρισης της βασικής γραφο-συμβολικής αντιστοίχισης, ενώ παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες για εδραίωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης.
3. Περίοδος επιβεβαίωσης και ευχέρειας ή «αποκόλληση από το γραπτό». Έχοντας εδραιώσει την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση, μέσω της γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης, οι νεαροί αναγνώστες καλούνται να αυτοματοποιήσουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση. Αυτή η περίοδος ανάπτυξης δεν προσφέρεται για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, αλλά για την επιβεβαίωση του τι είναι ήδη γνωστό για τον αναγνώστη. Μέσω εξάσκησης οι μαθητές εξοικειώνονται με το γραπτό, επιτρέποντας την ομαλή μετάβαση από τη μάθηση της ανάγνωσης στην ανάγνωση για μάθηση. Χωρίς την αυτόματη επεξεργασία οι μαθητές θα συνεχίσουν να δαπανούν ένα μεγάλο μέρος της προσοχής τους στην αποκωδικοποίηση, η οποία θα τους αφήσει ελάχιστο χώρο για κατανόηση. Η ευχέρεια για την Chall είναι προαπαιτούμενη δεξιότητα για την αναγνωστική επιτυχία των μαθητών, δηλαδή την κατασκευή νοήματος από το κείμενο. Το στάδιο αυτό συμπεριλαμβάνει το τρίτο και τέταρτο στάδιο από το μοντέλο του πεπειραμένου αναγνώστη, δηλαδή το στάδιο ελεγχόμενης ανάγνωσης, στο οποίο οι αναγνώστες αναγνωρίζουν λέξεις με ακρίβεια αλλά όχι ταχύτητα και το στάδιο της αυτόματης



αναγνώρισης λέξεων, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα, ή αλλιώς με ευχέρεια.

4. Καθώς η ανάγνωση γίνεται λιγότερο κοπιώδης οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα ανάγνωσης με τέτοιον τρόπο ώστε να μιμείται τη φυσική ομιλία. Το τέταρτο στάδιο αναφέρεται στη χρήση προσωδιακών χαρακτηριστικών, όπως η χρήση κατάλληλης ομαδοποίησης λέξεων, η ένταση και ο επιτονισμός στην ανάγνωση. Αφού ο αναγνώστης αποκτήσει ένα επίπεδο εξοικείωσης με το γραπτό, αφενός δυσκολεύεται λιγότερο με την αναγνώριση λέξεων και αφετέρου διευκολύνεται η αναγνωστική του κατανόηση.
5. Στο πέμπτο στάδιο, η προσοχή μεταβαίνει στην κατανόηση του περιεχομένου και οι μαθητές αποκτούν επάρκεια με πιο περίπλοκα και απαιτητικά κείμενα.
6. Το τελευταίο στάδιο χαρακτηρίζεται ως «κατασκευή και ανακατασκευή» και τα άτομα αρχίζουν να συνθέτουν τις πολλαπλές οπτικές γωνίες, που παρουσιάζονται στα κείμενα, ώστε να καθορίσουν τις δικές τους οπτικές γωνίες πάνω σε ένα θέμα. Αυτή η δεξιότητα είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη των μαθητών σε κριτικούς αναγνώστες (Chall, 1996).

Το γεγονός ότι ένας μαθητής δυσκολεύεται στην ανάγνωση μπορεί να αποδοθεί σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Η αναγνωστική διαδικασία περιλαμβάνει στάδια, σε καθένα από τα οποία μπορεί ένας μαθητής να αντιμετωπίζει δυσκολίες (Aaron και συν., 1999). Σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό – αντισταθμιστικό μοντέλο, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων αντισταθμίζουν το μειονέκτημά τους βασιζόμενοι σε άλλα υποσυστήματα και στρατηγικές. Για παράδειγμα, μπορούν να αξιοποιήσουν μόνο το φωνολογικό σύστημα, το μάντεμα λέξεων ή τα συμφραζόμενα προκειμένου να εξάγουν το νόημα (Stanovich, 2009). Είναι, συνεπώς, το σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών δομημένο με τέτοιον τρόπο, ώστε, όταν οι από κάτω προς τα πάνω διαδικασίες αποκωδικοποίησης δυσλειτουργούν, αυτό να στηρίζεται σε άλλους πόρους γνώσεων (π.χ. συμφραζόμενα) για να αντισταθμίσει αυτό το μειονέκτημα (Stanovich, 1986· 2009). Η μη κατάκτηση της ΑΕ εξηγείται από τρεις επικρατούσες θεωρίες (Meyer & Felton, 1999). Για την πρώτη, ο βασικός λόγος είναι η αργή αναγνώριση των μεμονωμένων λέξεων, με κύριους εκπροσώπους τους LaBerge και Samuels και τον Perfetti, οι οποίοι πρότειναν να δοθεί έμφαση στην αυτόματη αναγνώριση λέξεων και στην ταχύτητα (Meyer & Felton, 1999). Για τη δεύτερη, ο βασικός λόγος είναι η έλλειψη ευαισθησίας σε προσωδιακές νύξεις, με κύριο

εκπρόσωπο τον Schreiber (1980), ο οποίος υποστήριξε τη σημασία της προσωδίας στην ανάπτυξη της ΑΕ και πρότεινε ως λύση την κατανόηση της συντακτικής δομής των κειμένων ώστε να επιτευχθεί η αυτοματοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Η εκπρόσωπος της τρίτης θεωρίας είναι η Adams (1990), για την οποία η μη ευχερής ανάγνωση οφείλεται στην αποτυχία να κάνει κάποιος ανώτερου επιπέδου ορθογραφικές και σημασιολογικές συνδέσεις. Υποστήριξε πως η επιδέξια ανάγνωση λέξεων είναι αποτέλεσμα της ταχείας, συντονισμένης και υψηλά αλληλεπιδραστικής επεξεργασίας και πρότεινε να δοθεί έμφαση στην ορθογραφία, στη φωνολογία, στην κατανόηση και στο περιεχόμενο (Meyer & Felton, 1999).

### **1.2.3. Αξιολόγηση – Μέτρηση της Ευχέρειας**

Η αξιολόγηση της ΑΕ παίζει σημαντικό ρόλο στη γρήγορη παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Fuchs και συν., 2001). Παρ' όλα αυτά δεν εξηγεί από μόνη της τον λόγο που ένας μαθητής δυσκολεύεται στην ανάγνωση και δεν παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση για την ανάπτυξη ενός διδακτικού σχεδίου (Hasbrouck & Tindal, 2006). Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη και εκείνες τις αναγνωστικές δεξιότητες που προϋποτίθενται αυτής, όπως την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης και της λεξιλογικής γνώσης, της φωνολογικής/ φωνημικής ενημερότητας, της αναγνώρισης – αποκωδικοποίησης γραμμάτων και γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, της αναγνώρισης συλλαβών, λέξεων και ψευδολέξεων, την αξιολόγηση στρατηγικών κατανόησης και, τέλος, την αξιολόγηση της ΑΕ (Αγαλιώτης, 2022· Ehri, 2005· Hasbrouck & Tindal, 2006).

Ουσιαστικά, η αξιολόγηση της ΑΕ περιλαμβάνει την επιμέρους αξιολόγηση των τριών στοιχείων που αποτελούν: α) της ακρίβειας ή αλλιώς της ακριβούς αποκωδικοποίησης των λέξεων σε ένα κείμενο, β) της αυτοματοποίησης ή αλλιώς της αποκωδικοποίησης λέξεων με τη μικρότερη χρήση πόρων προσοχής και γ) της προσωδίας ή αλλιώς της κατάλληλης χρήση ομαδοποίησης και εκφραστικότητας για τη μεταφορά του νοήματος (Rasinski, 2004). Τα εργαλεία αξιολόγησης είναι είτε τυπικά-επίσημα, δηλαδή ρουμπρίκες και σταθμισμένα εργαλεία, είτε άτυπα, τα οποία κατασκευάζονται στη βάση ορισμένων αρχών που έχουν προταθεί από ερευνητές (Hasbrouck & Tindal, 2006· Pikulski & Chard, 2005· Rasinski, 2004).

#### **1.2.3.1 Αξιολόγηση ακρίβειας**

Η ακριβής αποκωδικοποίηση λέξεων επιτρέπει στους αναγνώστες να αποκωδικοποιούν λέξεις άμεσα και ολικά με ακρίβεια και αυτοματοποιημένα, χωρίς τη χρήση της περιορισμένης προσοχής ή των συνειδητών γνωστικών πόρων

(Rasinski, 2004). Οι μαθητές προκειμένου να κατανοούν όσα διαβάζουν, πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν με ακρίβεια τις λέξεις σε ένα κείμενο, διότι η λανθασμένη ανάγνωση σημαντικών λέξεων ή μεγάλου ποσοστού λέξεων μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στην κατανόηση (Deeney, 2010). Η μέτρηση της ακρίβειας μπορεί να έχει πολλές μορφές, για παράδειγμα με απλή ακρόαση της φωναχτής ανάγνωσης του μαθητή και η καταμέτρηση των λαθών ανά 100 λέξεις (Hudson και συν., 2005). Η ακρίβεια καθορίζεται από το ποσοστό των λέξεων που μπορεί να διαβάσει σωστά ένας αναγνώστης (Rasinski, 2004). Κατά την ακριβή αποκωδικοποίηση λέξεων εντοπίζονται τα κάτωθι τρία επίπεδα επίδοσης που καθορίζουν έναν διδακτικό κανόνα και προτάθηκαν από τον Betts το 1950 (όπως αναφέρεται στο Paige, 2020):

- **Ανεξάρτητο Επίπεδο (Independent): 97-100%.** Οι μαθητές που βρίσκονται στο επίπεδο αυτό είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν κείμενα ανεξάρτητα, χωρίς βοήθεια.
- **Διδακτικό Επίπεδο (Instructional): 90-96%.** Οι μαθητές που κυμαίνονται σε αυτό το εύρος είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν κείμενα, τα οποία κρίνονται διδακτικά κατάλληλα, με μερική καθοδήγηση από τον δάσκαλο ή τον γονέα. Οι μαθητές λειτουργούν σε αυτό το επίπεδο όταν διαχειρίζονται απαιτητικά αλλά διαχειρίσιμα κείμενα, με τις δύσκολες λέξεις να μην ξεπερνούν το 10%.
- **Επίπεδο Ματαίωσης (Frustration): <90%.** Για τους μαθητές αυτούς, οι οποίοι αποκωδικοποιούν λιγότερο από το 90% των λέξεων του κειμένου, τα κείμενα είναι ιδιαίτερα δύσκολα στην ανάγνωση, κάτι που συνεπάγεται πολύ χαμηλή κατανόηση. Η χρήση τους θα πρέπει να αποφεύγεται, ακόμα και με βοήθεια (Betts, 1950, στο Paige, 2020· Hasbrouck & Tindal, 2006· Rasinski, 2004).

### **1.2.3.2. Αξιολόγηση Ταχύτητας**

Εάν ολοκληρωθεί η σωστή εκφορά των μεμονωμένων λέξεων, τότε διευκολύνεται η διατήρηση ενός ομαλού ρυθμού, δηλαδή ταχύτητας (Paige, 2020). Η ταχύτητα ή ρυθμός περιλαμβάνει και απεικονίζει την αυτοματοποίηση και την αναγνωστική ταχύτητα, δηλαδή την αυτόματη ανάγνωση λέξεων γρήγορα και χωρίς κόπο ή συνειδητή προσοχή (Deeney, 2010· Hudson και συν., 2005· Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022· Rasinski, 2004). Απώτερος στόχος της να θυμίζει την ταχύτητα μιας προφορικής συζήτησης (Hudson και συν., 2005· NRP, 2000). Η μέτρηση της αναγνωστικής ταχύτητας, συνήθως πραγματοποιείται με χρονομετρημένες

αναγνώσεις, οι οποίες επιτρέπουν στον δάσκαλο να εντοπίσει τον αριθμό των λέξεων που διάβασε ο μαθητής σωστά και τον αριθμό των λαθών που έκανε σε προκαθορισμένο χρόνο, με τα δεδομένα από τις μετρήσεις να καταγράφονται σε έναν πίνακα χρονομετρήσεων (Hudson και συν., 2005). Ενδέχεται να περιλαμβάνει την αξιολόγηση της ικανότητας οπτικής ανάγνωσης λέξεων (sight-word reading) ή την ταχεία αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων (Hudson και συν., 2005). Οι μετρήσεις πραγματοποιούνται χρησιμοποιώντας κείμενα που ο μαθητής έχει διαβάσει προηγουμένως και είναι απαραίτητο να λειτουργεί σε ένα ανεξάρτητο αναγνωστικό επίπεδο, δηλαδή να έχει ακρίβεια τουλάχιστον 95% (Hudson και συν., 2005).

### **1.2.3.3. Αξιολόγηση Προσωδίας**

Το τελευταίο δομικό στοιχείο της ευχέρειας είναι η προσωδία ή εκφραστική ανάγνωση, η οποία εδραιώνεται αφού κατακτηθεί η αυτοματοποίηση (Rasinski, 2004). Πρόκειται για την ικανότητα του αναγνώστη να διαβάζει ομαλά και μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την εκφραστική ανάγνωση, την ένταση, τον τόνο, τον επιτονισμό, την κατάλληλη ομαδοποίηση και τον ρυθμό που προσομοιάζει την προφορική γλώσσα (Deeney, 2010· Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022· Rasinski, 2004). Τα τρία προσωδιακά στοιχεία είναι οι διακυμάνσεις του τόνου (pitch), ο τονισμός της κυρίαρχης συλλαβής της λέξης (stress) και η χρονική διάρκεια ανάγνωσης των λέξεων (duration), τα οποία δρουν από κοινού με σκοπό την εκφραστική απόδοση του κειμένου (Schreiber, 1991· Pinnell και συν., 1995, στο Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Η προσωδία είναι απαραίτητη στη γεφύρωση της αποκωδικοποίησης με την κατανόηση, καθώς οι μαθητές που κάνουν χρήση των παραπάνω προσωδιακών χαρακτηριστικών κατανοούν όσα διαβάζουν και ταυτόχρονα διευκολύνουν τους ακροατές (Rasinski, 2004). Έτσι, συμβάλλει στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και στην κατανόηση των ερμηνευτικών αποχρώσεων του κειμένου (Paige, 2020). Η μέτρησή της μπορεί να γίνει μόνο μέσω παρατήρησης της φωναχτής ανάγνωσης και για την αξιολόγησή της προτείνεται η χρήση ρουμπρίκας με τις εξής διαστάσεις: Εκφραστικότητα και Ένταση, Ομαδοποίηση, Ομαλότητα, Ρυθμός (Rasinski, 2004· Rasinski και συν., 2017). Λόγω του ότι είναι δύσκολο να μετρηθεί αντικειμενικά, η προσοχή έχει στραφεί στον ρυθμό και την ακρίβεια (Kuhn και συν., 2010).

### **1.2.4. Μέτρηση με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Ο καλύτερος τρόπος να καθορίσει ένας δάσκαλος εάν οι μαθητές έχουν την κατάλληλη πρόοδο στις παραπάνω αναγνωστικές δεξιότητες είναι μέσα από τακτικές αξιολογήσεις (Kuhn και συν., 2010). Ένα έγκυρο και γρήγορο εργαλείο διαπίστωσης

της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης, με το οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να κρίνουν εάν ένας μαθητής ωφελείται αρκετά από τη διδασκαλία, είναι και η Μέτρηση με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΜΒΑΠ). Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης, η οποία εντάσσεται στην ομάδα διαδικασιών αξιολόγησης μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος (Αγαλιώτης, 2012). Η ΜΒΑΠ επιτρέπει τη διατύπωση τεκμηριωμένων κρίσεων για την καταλληλότητα μιας διδακτικής παρέμβασης και την ανταπόκριση ενός συγκεκριμένου μαθητή στη διδασκαλία, αξιολογώντας στοιχεία που προκύπτουν από τον συνεχή και συστηματικό έλεγχο της προόδου των μαθητών (Deno, 2005, στο Αγαλιώτης, 2012). Είναι ένα ισχυρό εργαλείο επικοινωνίας, καθώς αποτελεί έναν εναλλακτικό, έγκυρο, αξιόπιστο και πραγματικό τρόπο απεικόνισης της προόδου των μαθητών συγκριτικά με μια εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική παρέμβαση, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα άμεσης επισήμανσης των προβλημάτων της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012). Ως μια σύντομη διαδικασία παρέχει στους δασκάλους άμεσα και έγκυρα στοιχεία για την ΑΕ των μαθητών τους ήδη από τις πρώτες τάξεις (Hasbrouck & Tindal, 2006· Rasinski, 2004).

Μία ευρέως διαδεδομένη διαδικασία ΜΒΑΠ είναι και η αξιολόγηση της Προφορικής ΑΕ (Oral Reading Fluency) (Hasbrouck & Tindal, 2006· Kuhn και συν., 2010· Rasinski, 2004). Η ΜΒΑΠ απαιτεί την ανάγνωση κειμένου σε επίπεδο τάξης προφορικά, κατά τη διάρκεια του οποίου ο δάσκαλος σημειώνει τα λάθη του μαθητή και έπειτα μετράει το σύνολο των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά σε ένα λεπτό (Hasbrouck & Tindal, 2006). Τα βήματα κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας, όπως προτάθηκαν από τον Rasinski (2004, σ. 8) περιγράφονται παρακάτω:

1. Βρείτε ένα κείμενο περίπου 250 λέξεων, που ανταποκρίνεται στην τάξη του μαθητή. Υποβάλετέ το για έλεγχο αναγνωσιμότητας για να υπολογιστεί η καταλληλότητα τάξης του.
2. Ζητήστε από τον μαθητή να το διαβάσει για ένα λεπτό και ηχογραφήστε την ανάγνωση. Το κείμενο πρέπει να διαβαστεί φωναχτά με κανονικό τρόπο.
3. Σημειώστε όποια λάθη κάνει ο μαθητής. Τα λάθη περιλαμβάνουν λέξεις που διαβάστηκαν με λάθος προφορά, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, παραλείψεις, ή αυτοδιορθώσεις από τον αξιολογητή μετά από 2-3 δευτερόλεπτα χωρίς απάντηση από τον μαθητή. Σημειώστε το σημείο του κειμένου που σταμάτησε ο μαθητής μετά από το πέρας του ενός λεπτού.

4. Επαναλάβετε τα βήματα 1 και 2 με δύο διαφορετικά κείμενα (προαιρετικό). Αν επιλέξετε να επαναλάβετε τη διαδικασία, χρησιμοποιήστε διάμεσο ή μέσο όρο του σκορ για την ανάλυση.
5. Καθορίστε την ακρίβεια διαιρώντας τον αριθμό των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά ανά λεπτό (ΛΣΑΛ) με το σύνολο των λέξεων που διαβάστηκαν (ΛΣΑΛ + λάθος λέξεις). Συγκρίνετε την επίδοση του μαθητή με τους γνώμονες για την ανάγνωση (Πίνακας 1).
6. Καθορίστε τον ρυθμό υπολογίζοντας το σύνολο των ΛΣΑΛ και συγκρίνοντας την επίδοση του μαθητή με τους γνώμονες (Πίνακας 1).

Η σύγκριση των στοιχείων γίνεται με τους αναγνωστικούς γνώμονες στον χώρο της ΕΑ, με σκοπό τον έλεγχο της καταλληλότητας της αξιολόγησης και τον προσδιορισμό του επιπέδου της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012). Είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι γνώμονες αυτοί σχεδιάστηκαν και έχουν ισχύ για το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα και, ως εκ τούτου, είναι επισφαλές να θεωρείται ότι αποτελούν διεθνείς και καθολικούς δείκτες προόδου όλων των μαθητών. Παρακάτω παρουσιάζονται οι ρυθμοί για τις τάξεις του δημοτικού, όπως προτάθηκαν από τους Hasbrouck και Tindal (1992, 2006). Οι γνώμονες αυτοί μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για την αξιολόγηση, όσο και για την παρακολούθηση της αναμενόμενης προόδου των μαθητών (Hasbrouck & Tindal, 2006). Η επίδοση των μαθητών που βρίσκονται εντός ή κοντά σε αυτές τις ταχύτητες θα πρέπει να θεωρείται επαρκώς προοδευούσα στην αυτοματοποίηση, ενώ όσοι βρίσκονται σημαντικά και σταθερά χαμηλότερα της εκάστοτε νόρμας για το επίπεδο της τάξης τους μπορεί να βρίσκονται σε επικινδυνότητα ως προς την ανάπτυξη της ΑΕ (Rasinski, 2004). Οι μαθητές των οποίων η επίδοση βρίσκεται 10 λέξεις επάνω ή κάτω του 50% της τάξης, θα πρέπει να θεωρούνται ως φυσιολογικοί αναγνώστες (Hasbrouck & Tindal, 2006).

### **Πίνακας 1**

*Γνώμονες ταχύτητας προφορικής αναγνωστικής ευχέρειας*

Τάξη	Φθινόπωρο (ΛΣΑΛ)	Χειμώνας (ΛΣΑΛ)	Άνοιξη (ΛΣΑΛ)
A	-	10-30	30-60
B	30-60	50-80	70-100
Γ	50-90	70-100	80-110
Δ	70-110	80-120	100-140
E	80-120	100-140	110-150
ΣΤ	100-140	110-150	120-160

Ο Αγαλιώτης (2012, σ. 368), συνθέτοντας τα ευρήματα ερευνών για την αξιολόγηση της ΑΕ, πρότεινε τα εξής στάδια:

- Ορισμός της παρούσας επίδοσης (γραμμής βάσης – baseline). Γίνεται επιλογή τριών αδιδακτων κειμένων περίπου 200 λέξεων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), χωρίς εκτεταμένους διαλόγους, ειδική ορολογία ή ιδιαίτερα δύσκολες λέξεις. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τον μαθητή να διαβάσει για ένα λεπτό το κείμενο με ακρίβεια και ταχύτητα και αυτό πραγματοποιείται σε τρεις διαφορετικές μέρες και ώρες. Ηχογραφείται η ανάγνωση και σημειώνονται τα εξής λάθη: Αντικαταστάσεις (αλλαγή λέξης), Παραλείψεις και Φράσεις που διαβάζονται με αλλοιωμένη σειρά, ενώ οι Αυτοδιορθώσεις, οι Προσθήκες και όσες λέξεις διαβάστηκαν σωστά, αλλά είναι αναγνωρίσιμες (π.χ. σπίτι αντί σπίτια), δε μετρώνται ως λάθη. Έπειτα, βγαίνει η διάμεσος των τριών τιμών.
- Σύγκριση των στοιχείων με τους αναγνωστικούς γνώμονες του Πίνακα 1. Εάν ο μαθητής βρίσκεται μέσα στα όρια, τότε το υλικό είναι κατάλληλο για τη διδασκαλία του και η επίδοσή του είναι η γραμμή βάσης.
- Ορισμός του στόχου της διδασκαλίας. Δίνεται έμφαση στην «αξιολόγηση συνομηλίκων», διότι είναι ρεαλιστική και λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου – οικοσυστήματος του μαθητή. Χορηγούνται τα ίδια κείμενα σε τρεις μαθητές με καλή επίδοση και κατόπιν υπολογίζεται ο μέσος όρος που θα αποτελέσει τον στόχο της διδασκαλίας.
- Ορισμός του ρυθμού προόδου, δηλαδή του ρυθμού προσέγγισης του στόχου από τον μαθητή. Γίνεται ποσοτικοποίηση της προόδου του αφαιρώντας τον αριθμό της γραμμής βάσης από τον αριθμό στόχου. Ο αριθμός που προκύπτει διαιρείται με τις εβδομάδες παρέμβασης και το αποτέλεσμα φανερώνει τις αναμενόμενες λέξεις που καλείται να διαβάσει ο μαθητής κάθε εβδομάδα. Στην περίπτωση που αυτός είναι πολύ μεγάλος, τότε διπλασιάζεται ο αριθμός των εβδομάδων με τον μέσο συνήθη ρυθμό προόδου (1,75) και προστίθεται το γινόμενο στον αριθμό της γραμμής βάσης. Ειδικότερα για τις μεγάλες τάξεις του δημοτικού κυμαίνεται μεταξύ 0.85-1.5 λέξεις την εβδομάδα (Fuchs και συν., 1993, στο Hudson και συν., 2005).
- Χάραξη της γραμμής στόχου ή επιθυμητής προόδου σε ένα γράφημα, όπου αναπαριστώνται οι εβδομάδες παρέμβασης και οι σωστές λέξεις ανά λεπτό.

- Χάραξη της γραμμής πραγματικής προόδου.
- Σύγκριση της γραμμής πραγματικής προόδου με τη γραμμή στόχου και λήψη διδακτικών αποφάσεων για συνέχιση ή τροποποίηση της διδασκαλίας.

### **1.2.5. Διδασκαλία Αναγνωστικής Ευχέρειας**

#### **1.2.5.1. Διδακτικές Προσεγγίσεις**

Τις τελευταίες έξι δεκαετίες η επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη της ΑΕ και συγκεκριμένα στους νέους μαθητές και όσους βρίσκονται στον κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Padeliadu & Giazitidou, 2018). Ως ανταπόκριση στις δυσκολίες ΑΕ που αντιμετωπίζουν αρκετοί μαθητές με και χωρίς ΕΜΔ ή αναγνωστικές δυσκολίες έχουν εφαρμοστεί ευρέως διάφορες αναγνωστικές παρεμβάσεις, των οποίων η αποτελεσματικότητα υποστηρίζεται από ποικίλες μελέτες και μετά-αναλύσεις (π.χ. Chard και συν., 2002· Donegan & Wanzek, 2021· Hammerschmidt-Snidarich και συν., 2019· Hudson και συν., 2020· Kim και συν., 2017· Lee & Yoon, 2017· Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022· Stevens και συν., 2017· Therrien, 2004· Wexler και συν., 2008· Zimmermann και συν., 2021). Οι παρεμβάσεις αυτές εμπίπτουν σε δύο βασικές προσεγγίσεις: στις Επαναλαμβανόμενες Αναγνώσεις και στις Μη Επαναλαμβανόμενες Αναγνώσεις (Zimmermann και συν., 2021).

Οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις έχουν χαρακτηριστεί ως μια πρακτική βασισμένη στην έρευνα (Kim και συν., 2017· Lee & Yoon, 2017). Πρόκειται για την πιο ευρέως ερευνημένη παρέμβαση για τη διδασκαλία της ΑΕ και αποτελεί την κύρια διδακτική προσέγγιση από την οποία προέκυψαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας (Hudson και συν., 2005). Η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει ο μαθητής να διαβάζει ένα κείμενο της τάξης του πολλές φορές, έως ότου επιτευχθεί ένα συγκεκριμένο κριτήριο ευχέρειας (Hammerschmidt-Snidarich και συν., 2019· Therrien, 2004· Wexler και συν., 2008). Έχει υποστηριχθεί ότι οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις έχουν θετική επίδραση στην προφορική ΑΕ των μαθητών με ΕΜΔ και αναγνωστικές δυσκολίες, καθιστώντας τη μια αποτελεσματική πρακτική (Chard και συν., 2002· Kim και συν., 2017· Stevens και συν., 2017· Therrien, 2004). Στην προσέγγιση αυτή έχουν αξιοποιηθεί ποικίλες στρατηγικές, όπως η διδασκαλία συνομηλίκων (peer-mediated instruction ή peer-tutoring), η οποία έχει κριθεί αποτελεσματική καθώς αυξάνει τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να έχουν πρόσβαση στην παρέμβαση, αλλά και η θέσπιση στόχων (goal setting), η οποία αποτελεί ένα σημαντικό δομικό στοιχείο των



παρεμβάσεων που εστιάζουν στη βελτίωση της ΑΕ (Hammerschmidt-Snidarich και συν., 2019). Κατά καιρούς έχουν συνδυαστεί με άλλες αποτελεσματικές στρατηγικές, όπως τη μοντελοποίηση, τη χρήση διορθωτικής ανατροφοδότησης, τη χρήση γραφικής προόδου και την προεπισκόπηση του κειμένου (previewing), τις νύξεις (cueing) κ.ά. (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Μία ακόμα πρόσφατη πρακτική επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων είναι η χρήση της τεχνολογίας με τη χρήση των Rocket-Ιστοριών, η οποία έχει υποστηριχθεί από ομάδα Ελλήνων ερευνητών (Καραματσούκη και συν., 2018). Παρά τον μεγάλο αριθμό των στρατηγικών, όλες φαίνεται να μοιράζονται τρία κοινά στοιχεία: α) την εφαρμογή της φωναχτής ανάγνωσης, β) την επανάληψη της ανάγνωσης με ποικίλους τρόπους, και γ) την ανάδειξη της θετικής επίδρασης που έχει η καθοδήγηση και η ανατροφοδότηση από τον δάσκαλο (Τζιβινίκου, 2015). Στις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις συμπεριλαμβάνονται ποικίλες παρεμβάσεις, που αποτυπώνονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 2, όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία (Hudson και συν., 2005· Kuhn & Stahl, 2003· NRP, 2000· Rasinski, 2010· Therrien, 2004).

Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει οι μαθητές να διαβάζουν ένα ή περισσότερα κείμενα χωρίς να προβαίνουν σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των ίδιων κειμένων, με αποτέλεσμα να εκτίθενται σε περισσότερες νέες λέξεις (Zimmermann και συν., 2021). Οι δύο βασικότερες κατηγορίες-προσεγγίσεις είναι η Ευρεία και η Ανεξάρτητη Ανάγνωση. Η ευρεία ανάγνωση αποτελεί εναλλακτική στις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και περιλαμβάνει οι μαθητές να ολοκληρώνουν μια ανάγνωση πολλαπλών κειμένων με μερική υποστήριξη από τους δασκάλους (Schwanenflugel και συν., 2009, στο Zimmermann και συν., 2021). Οι μαθητές ενδέχεται να είναι είτε σε ομάδες είτε σε δυάδες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και να λαμβάνουν διόρθωση λαθών από ενήλικα ή συμμαθητή (Wexler και συν., 2010). Η ανεξάρτητη ανάγνωση είναι σιωπηρή και διαφέρει από την ευρεία, τόσο στο ότι οι μαθητές έχουν την ελευθερία να επιλέξουν το αναγνωστικό υλικό τους, όσο και στο ότι δέχονται ελάχιστη ανατροφοδότηση και δεν εφαρμόζεται άμεση διδασκαλία ή αλληλεπίδραση με δάσκαλο (NRP, 2000· Zimmermann και συν., 2021). Ο Πίνακας 2 συγκεντρώνει τις σημαντικότερες υπό-κατηγορίες, όπως περιγράφηκαν από τις Zimmermann και συν. (2021). Σημειώνεται πως οι παρακάτω προσεγγίσεις αναγνωστικής ευχέρειας ενδέχεται να αξιοποιηθούν είτε σε μεμονωμένο πλαίσιο εντός ή εκτός τάξης, είτε σε πλαίσιο γενικής τάξης που περιλαμβάνει δραστηριότητες για όλους τους μαθητές.

## Πίνακας 2

*Προσεγγίσεις παρεμβάσεων αναγνωστικής ευχέρειας*

Προσεγγίσεις Επαναλαμβανόμενων Αναγνώσεων	Προσεγγίσεις Μη Επαναλαμβανόμενων Αναγνώσεων	
Επαναλαμβανόμενες Αναγνώσεις (ΕΑν)	Ευρεία	Ανεξάρτητη
ΕΑν χωρίς υποδειγματική ανάγνωση (π.χ. χρονομετρημένες αναγνώσεις)	Χορωδιακή (Choral Reading)	Εκτεταμένη (Extensive)
Μέθοδος Νευρολογικού Αποτυπώματος (Neurological Impress Method)	Ανάγνωση με Ηχώ (Echo Reading)	Ελεύθερη (Free Voluntary)
Επιβοηθούμενη (Assisted) ή Καθοδηγούμενη (Guided) Ανάγνωση	Συνεχής (Continuous)/ Διαρκής (Sustained)	Ευχάριστη (Pleasure)
Διαβάζω-Ακούω (Reading-While Listening)		Ψυχαγωγική (Recreational)
Ανάγνωση σε ζευγάρια (Paired)		Διαρκής Σιωπηρή Ανάγνωση (Sustained Silent Reading)
Παράσταση της Ανάγνωσης (Performance Reading) (π.χ. Θέατρο Αναγνωστών και Ράδιο-Ανάγνωση)		

### 1.2.5.2. Επιλογές Διδακτικής Μεθοδολογίας

Μια προσέγγιση διδακτικής μεθοδολογίας που αξιοποιούν πολλές αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και υποστηρίζει τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι αναγνώστες είναι η άμεση/ σαφής διδασκαλία (direct/ explicit instruction) (Rupley και συν., 2009). Η Πλήρης Αποτελεσματική Διδασκαλία (ΠΑΔ), η οποία συγγενεύει με την άμεση διδασκαλία και ενσωματώνει ως δομικά στοιχεία τα συγκριτικά πλεονεκτήματα τόσο της σαφούς διδασκαλίας, της συστηματικής διδασκαλίας και των διδακτικών προσεγγίσεων, αποτελεί μια διδακτική μέθοδο με ερευνητικά τεκμηριωμένη θετική επίδραση στη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με δυσκολίες, (Αγαλιώτης, 2023). Αρκετοί ερευνητές έχουν προτείνει διάφορα στάδια ή διδακτικές ενέργειες που πλαισιώνουν την ΠΑΔ (βλ. Αγαλιώτης, 2012, 2023· Denton και συν., 2007· Reutzel και συν., 2014· Rosenshine & Stevens, 1995). Τα έξι στάδια της ΠΑΔ είναι τα εξής: προκαταβολικός οργανωτής, παρουσίαση διδακτικού αντικειμένου, καθοδηγούμενη εξάσκηση, ολοκλήρωση – ανακεφαλαίωση, αυτόνομη εξάσκηση, αξιολόγηση (Αγαλιώτης, 2012, 2023).

Μια πιο εμπλουτισμένη και σύγχρονη εκδοχή της ΠΑΔ με 7 στάδια είναι η Στοχευμένη Διδασκαλία για Ενσυνείδητη Μάθηση (ΣΔΕΜ), όπως προτάθηκε από τον Αγαλιώτη (2023), ο οποίος προσθέτει τα παρακάτω δύο στάδια πριν την παρουσίαση της νέας γνώσης:

- Προσδιορισμός διδακτικού στόχου ανά μάθημα και γνωστοποίησή του στον μαθητή.
- Σύνδεση παλαιάς και νέας γνώσης με διασφάλιση κατοχής από τον μαθητή των μαθησιακών προϋποθέσεων του αντικειμένου που πρέπει να κατακτήσει.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ΑΕ, έχουν προταθεί ως διδακτικές επιλογές:

α) η άμεση εξήγηση, β) η μοντελοποίηση, γ) η καθοδηγούμενη εξάσκηση, δ) η συζήτηση, ε) η παρακολούθηση προόδου, στ) η ανατροφοδότηση και ζ) η αυτόνομη εξάσκηση (Reutzel και συν., 2014). Η επίδοση των μαθητών είναι υψηλότερη όταν η μοντελοποίηση εφαρμόζεται από ενήλικα (π.χ. τον δάσκαλο), αντί από έναν έμπειρο αναγνώστη (π.χ. συμμαθητή) (Therrien, 2004). Μέσα από τη μοντελοποίηση οι μαθητές μπορούν να δουν πως ακούγεται μια ευχερής ανάγνωση, όμως για την ανάπτυξη της δικής τους ευχέρειας απαιτείται αρκετός χρόνος και ευκαιρίες για ανάγνωση (Kuhn, 2020).

Ειδικότερα όσον αφορά την προσέγγιση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, έχουν προταθεί διάφορα διδακτικά προγράμματα που ενσωματώνουν τις προαναφερθείσες διδακτικές μεθόδους. Οι Therrien και Kubina (2006) πρότειναν την εξής διδακτική ακολουθία:

- Ανάγνωση σε ζευγάρια, όπου ένας διαβάζει και ένας ακολουθεί, υπογραμμίζει τα λάθη και διορθώνει.
- Διακοπή για ανατροφοδότηση μετά από 1 λεπτό.
- Καταγραφή λαθών σε φυλλάδιο και ξανά διάβασμα έως 4 φορές.
- Εναλλαγή ρόλων μαθητών και θετικό κλείσιμο της ανάγνωσης.

Οι Rasinski και συν. (1994), όπως αναφέρεται στο Rasinski και συν. (2017), πρότειναν το Μάθημα Ανάπτυξης της Ευχέρειας (Fluency Development Lesson), το οποίο εστιάζει κατά κύριο λόγο στην εκφραστική ανάγνωση αξιοποιώντας τη μοντελοποίηση από τους δασκάλους και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μικρή ομάδα 2-3 μαθητών στη γενική τάξη καθημερινά για 20-45 λεπτά, όσο η μεγαλύτερη ομάδα των μαθητών εξασκείται με καθοδηγούμενες αναγνώσεις. Αποτελείται από τα παρακάτω διδακτικά βήματα:

- Ο δάσκαλος εισάγει ένα νέο κείμενο και το διαβάζει φωναχτά μια φορά στους μαθητές, ενώ αυτοί ακούν και ακολουθούν στο φυλλάδιο.
- Ο δάσκαλος κάνει μικρή συζήτηση για το περιεχόμενο του κειμένου και την ποιότητα της φωναχτής ανάγνωσης του.

- Χορωδιακή ανάγνωση μαθητών και δασκάλου (1-3 φορές).
- Ανάγνωση σε ζευγάρια (1-3 φορές). Ο ένας μαθητής είναι ο αναγνώστης και ο άλλος υποστηρίζει και παρέχει σχόλια στην ανάγνωση. Οι ρόλοι αντιστρέφονται όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση.
- Οι μαθητές διαβάζουν φωναχτά το κείμενο στους συμμαθητές τους.
- Ο δάσκαλος και οι μαθητές εμπλέκονται σε μελέτη συγκεκριμένων λέξεων από το κείμενο. Περιλαμβάνει ανάλυση νοήματος, ομοιοκαταληξίας κ.λπ.
- Ανάγνωση των μαθητών στο σπίτι και εξάσκηση.
- Το μάθημα επαναλαμβάνεται με ένα νέο κείμενο. Τα προηγούμενα κείμενα μπορούν να διαβαστούν στην αρχή κάθε μαθήματος (Rasinski και συν., 2017).

Για την αποτελεσματική εφαρμογή κάθε διδακτικού προγράμματος που σχεδιάζεται και υλοποιείται με σκοπό την ενίσχυση της ΑΕ μαθητών σε πλαίσιο εντός ή εκτός γενικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη ορισμένους σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν προταθεί ως απόρροια μετά-αναλύσεων με ισχυρή ερευνητική ισχύ. Ένας βασικός παράγοντας είναι ο **χρόνος** παρέμβασης, δηλαδή η διάρκεια κάθε διδασκαλίας. Οι παρεμβάσεις διαφοροποιούνται ως προς την έντασή τους, καθώς στις πιο εντατικές αυξάνεται ο χρόνος παρέμβασης (Donegan και συν., 2020). Η μέση συνολική διάρκεια για την ευχέρεια είναι περίπου 12 ώρες (Jamshidifarsani και συν., 2019). Οι άνω των 45 λεπτών συνδέονται με μεγαλύτερα μεγέθη επιδράσεων, αυτές από 15 έως 30 λεπτά με μικρότερα, ενώ μία διάρκεια μέχρι 60' θεωρείται η πιο αποτελεσματική με μέτρια μεγέθη επίδρασης (Padeliadu & Giazitidou, 2018). Η σύγχρονη ερευνητική τάση στρέφεται προς τις πολυ-παραγοντικές παρεμβάσεις με διάρκεια 30 ή 60 λεπτών, όπου οι μαθητές εξασκούνται στη ΦΕ, στη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση, στην ΑΕ, στην ακρόαση και στην κατανόηση (Donegan & Wanzek, 2021). Ως προς τη **συχνότητα**, αποτελεσματικότερη θεωρείται η εφαρμογή ενός προγράμματος 1-2 φορές την εβδομάδα, ενώ η αμέσως πιο αποτελεσματική είναι η συχνότητα 3-4 φορές την εβδομάδα (Padeliadu & Giazitidou, 2018). Σχετικά με τη συνολική **διάρκεια** παρέμβασης ενός διδακτικού προγράμματος, οι Maki και Hammerschmidt-Snidarich (2022) φανέρωσαν μια μέση διάρκεια 12,17 εβδομάδων, υποστηρίζοντας ότι η διάρκεια επιδρά σημαντικά στην αναγνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Ένας άλλος παράγοντας αφορά το **μέγεθος** της ομάδας των συμμετεχόντων. Μια πρόσφατη μελέτη υποστήριξε πως το μέσο μέγεθος κυμαίνεται από 4 έως 7

μαθητές (Donegan & Wanzek, 2021). Παλαιότερες έρευνες ανέδειξαν τη διδασκαλία σε ομάδες συγκριτικά με την ένας προς έναν προσέγγιση (Kuhn και συν., 2005), ενώ τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες είχαν τη μορφή ένας προς έναν (Hudson και συν., 2020). Ωστόσο, ο ιδανικός αριθμός είναι άγνωστος, αφού έχουν βρεθεί θετικά αποτελέσματα τόσο στις μικρότερες όσο και στις μεγαλύτερες ομάδες (Donegan και συν., 2020). Τέλος, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το **είδος** αλλά και το **μέγεθος** των κειμένων. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χρειάζονται απαιτητικά κείμενα με ποικίλα επίπεδα δυσκολίας, δηλαδή όσα βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα και στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης των μαθητών (Kuhn, 2020· Rasinski και συν., 2017). Έχει υποστηριχθεί ο συνδυασμός λογοτεχνικών και πληροφοριακών κειμένων έκτασης 94 – 647 λέξεων, με έναν μέσο όρο τις 300 λέξεις (Reed και συν., 2019· Zimmermann και συν., 2021).

Οι παραπάνω παράγοντες αναμφίβολα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας της ΑΕ σε μαθητές με ή χωρίς ΕΜΔ ή αναγνωστικές δυσκολίες, δηλαδή μαθητές που εντάσσονται στις ΗΕΑ. Ωστόσο, ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας, που συχνά απουσιάζει από το ερευνητικό επίκεντρο, είναι ο χώρος διδασκαλίας, δηλαδή το μέρος που επιλέγεται για την παροχή διδακτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ΗΕΑ.

Συνήθως, οι μαθητές με ΗΕΑ διδάσκονται σε ενσωματωμένους ξεχωριστούς χώρους εντός των δημοτικών σχολείων, που λειτουργούν παράλληλα με το πρόγραμμα των γενικών τάξεων. Αυτές οι τάξεις στην Ελλάδα αποκαλούνται Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) (Agaliotis, 2016), ενώ στο εξωτερικό είναι γνωστοί ως «resource rooms» και οι μαθητές δέχονται διδασκαλία αποκομμένοι από το πρόγραμμα της γενικής τάξης τους για μερικές ώρες κάθε ημέρα (Avramidis και συν., 2019). Μολονότι αυτός ο τύπος παροχής υποστήριξης των μαθητών αποτελούσε τη νόρμα για αρκετές δεκαετίες σε πολλά κράτη (Winter & O’Raw, 2010), η σύγχρονη ερευνητική τάση έχει στραφεί στην από κοινού (συν)εκπαίδευση όλων των μαθητών στις γενικές τάξεις, μια προσέγγιση γνωστή με τον ευρύτερο όρο «συμπερίληψη». Η συμπερίληψη αποτελεί μία σημαντική πολιτική πρωτοβουλία σχεδιασμένη να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς αλλάζουν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις αρχές και τις αξίες που αυτή ορίζει (Kart & Kart, 2021· Krischler & Pit-ten Cate, 2019· Lindsay, 2007).

### 1.3. Η πορεία προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Η δεκαετία του 1970 υπήρξε καθοριστική, διότι συνοδεύτηκε από μια σειρά αλλαγών και μεταρρυθμίσεων της γενικής εκπαίδευσης, καθώς και από την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου για την εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες, οι οποίοι δεν είχαν μέχρι τότε ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Sarris και συν., 2018). Η εκπαίδευση στα ειδικά σχολεία δέχθηκε έντονη κριτική, καθώς θεωρήθηκε ότι απέκλειε τους μαθητές με αναπηρίες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, μειώνοντας τις μαθησιακές ευκαιρίες (Buchner και συν., 2020· Winter & O’Raw, 2010). Παράλληλα, άρχισε να αμφισβητείται έντονα και η αποτελεσματικότητα των ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία (Hornby, 2014). Η παραπάνω κριτική απέκτησε ολοένα και περισσότερη επιρροή και διατυπώθηκε από τους ανθρώπους με αναπηρίες και το κίνημα των γονέων (Buchner και συν., 2020). Η πολιτική πίεση που ασκήθηκε σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο μέσα από παγκόσμια κινήματα άρχισε να αλλάζει τις αξίες της κοινωνίας φέρνοντας, τελικά, νομοθετικές αλλαγές για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (Winter & O’Raw, 2010· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

#### 1.3.3. Από την Ένταξη στη Συμπερίληψη

**Η παλαιότερη περίοδος: Ένταξη – Ενσωμάτωση:** Η αλλαγή στη φιλοσοφία και πρακτική του σχολείου να υποστηρίξει μαθητές με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις γίνεται ξεκάθαρη μέσα από δύο βασικές περιόδους. Η πρώτη, η παλαιότερη, αναφέρεται στην Ένταξη – Συνεκπαίδευση – Ενσωμάτωση (Αγαλιώτης, 2023). Το αίτημα για εκπαίδευση όλων των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις αντί των ειδικών τάξεων εκφράστηκε, κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο με τον όρο «ένταξη» (integration) και στις ΗΠΑ με τον όρο «ενσωμάτωση» (mainstreaming) (Hornby, 2014· Lindsay, 2007· Winter & O’Raw, 2010). Η ένταξη, η οποία ανέκυψε και χρησιμοποιήθηκε τη δεκαετία του 1980, σήμαινε ουσιαστικά την ενσωμάτωση και τοποθέτηση των μαθητών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία (Alzahrani, 2020· Winter & O’Raw, 2010). Στο πλαίσιο της ένταξης, το σχολείο καταβάλει προσπάθειες να παραμερίσει τις όποιες προκαταλήψεις και επιφυλάξεις, να δεχθεί τους μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρίες και να τους βοηθήσει ατομικά, χωρίς αυτές οι προσπάθειες να συνοδεύονται από αλλαγές των χαρακτηριστικών του σχολείου, από μεταβολές της δομής και του περιεχομένου των προγραμμάτων, των μεθόδων και ρυθμού διδασκαλίας ή των μέσων και διαδικασιών αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Αγαλιώτης, 2023). Το κίνημα της ένταξης βασίστηκε στο μοντέλο της αφομοίωσης

με σκοπό οι μαθητές, μέσα από την παροχή ξεχωριστής υποστήριξης, να ταιριάζουν στο γενικό πρόγραμμα το οποίο δεν επιδεχόταν αλλαγών (Winter & O’Raw, 2010). Με λίγα λόγια, η ένταξη απαιτούσε την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο (Lindsay, 2007). Η κριτική που δέχθηκε η ένταξη ήταν έντονη, κυρίως γιατί ήταν εξαιρετικά περιοριστική για τους μαθητές, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις περνούσαν τις περισσότερες ώρες τους σε απομονωμένες τάξεις από τους συμμαθητές τους (Alzahrani, 2020).

**Νεότερη περίοδος: Εκπαιδευτική Συμπερίληψη:** Οι αλλαγές που επήλθαν οδήγησαν στα μέσα της δεκαετίας του ’90 στην ανάπτυξη της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης (ΕΣ) (Inclusion), ως μια εναλλακτική προσέγγιση, που αμφισβήτησε τις πολιτικές και πρακτικές της ΕΑ στο γενικό σχολείο και στις ειδικές τάξεις του (Amor και συν., 2019· Hornby, 2014). Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2023), η ΕΣ μπορεί να προσεγγιστεί με τρεις τρόπους. Αρχικά, μπορεί να προσεγγιστεί ως παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία αναγνωρίζει την αξία της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και της ισότητας ευκαιριών. Υπό το πρίσμα αυτό, αποτελεί μια γενική αρχή που τίθεται υπέρ της από κοινού εκπαίδευσης όλων των μαθητών σε πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού. Δευτερευόντως, προσεγγίζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας στόχος είναι η επίτευξη της σύμπραξης διδασκόντων και διδασκόμενων και, ενδεχομένως, των οικογενειών και του κοινωνικού συνόλου, ώστε να επιτευχθεί «ένα σχολείο για όλους». Τέλος, προσεγγίζεται ως μια διδακτική πρακτική, η οποία αξιοποιεί κατάλληλα διδακτικά εργαλεία (Αγαλιώτης, 2023).

#### ***1.3.4. Εννοιολογική αποσαφήνιση συμπερίληψης***

Η «συμπερίληψη» αντικατέστησε ευρέως τον όρο «ένταξη» δίνοντας μια διαφορετική έννοια, καθώς αντιτίθεται σε πολιτικές και πρακτικές που δρουν υπέρ του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των μαθητών (Lindsay, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο κάνει προσπάθειες ώστε να παρέχει ίσες, αλλά όχι ίδιες, ευκαιρίες μάθησης, προσαρμογής και ανάπτυξης για όλους τους μαθητές, με και χωρίς ΕΕΑ (Αγαλιώτης, 2023). Σε αντίθεση με την ένταξη, η συμπερίληψη ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τον βαθμό στον οποίο ένας μαθητής με ΕΕΑ εμπλέκεται ως πλήρες μέλος της σχολικής κοινότητας με πλήρη πρόσβαση και συμμετοχή σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Winter & O’Raw, 2010). Η ειδοποιός διαφορά, που την καθιστά μια ευέλικτη διδακτική πράξη, σε σχέση με τη συνήθη τυποποιημένη διδασκαλία, αλλά και με την ένταξη, είναι η συνειδητοποίηση της διττής υποχρέωσης του σχολείου αφενός να προσαρμόζεται στη διαφορές των μαθητών και αφετέρου να τους βοηθά να

προοδεύσουν με τρόπο που τους ταιριάζει (Αγαλιώτης, 2023). Έτσι, το σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται στις πραγματικές (και εν δυνάμει) ανάγκες των μαθητών και στην ποικιλομορφία όλων (Guillemot και συν., 2022· Lindsay, 2007). Συνεπώς, η ΕΣ επιτάσσει τροποποιήσεις, προσαρμογές, απλουστεύσεις, εμπλουτισμούς και εν γένει αλλαγές των προγραμμάτων, μεθόδων, τεχνικών και υλικών, με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση ως επί το πλείστον περισσότερων μαθητών στην κατάκτηση σημαντικών μαθησιακών στόχων (Αγαλιώτης, 2023).

Το κίνημα της ΕΣ διαθέτει ξεκάθαρη φιλοσοφία που βασίζεται στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (UNESCO, 2005). Αν και αρχικά εστίαζε στα άτομα με αναπηρίες και δυσκολίες μάθησης, επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει και όσους είναι στον κίνδυνο περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού για οποιονδήποτε λόγο (Winter & O’Raw, 2010). Πλέον, το κίνημα δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μαθητών με αναγνωρισμένες ΕΕΑ στη σχολική αίθουσα (Αγαλιώτης, 2023). Οι Booth και Ainscow (2016), διασαφηνίζοντας τη συμπερίληψη, αναφέρουν ότι συνδέεται με τη δημοκρατική συμμετοχή εντός και πέραν της εκπαίδευσης. Η συμμετοχή για τους Booth και Ainscow (2002) σημαίνει μάθηση μαζί με τους υπόλοιπους και συνεργασία μαζί τους σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες. Η ΕΣ θεωρείται μια πολύπλευρη/ πολυεπίπεδη πρακτική, η οποία θεμελιώνεται από την πεποίθηση ότι οι μαθητές με ΕΕΑ απαιτούν κατάλληλη εκπαίδευση, μέσω της οποίας θα αυξήσουν τις πιθανότητες να γίνουν πλήρη μέλη της κοινωνίας (Lindsay, 2007). Αυτή η πολυ-παραγοντική έννοια αναδεικνύει την αξία της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας και λαμβάνει υπόψη τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη και θέματα ισότητας, καθώς επίσης και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Hornby, 2014).

Στον πυρήνα της βρίσκεται η αρχή ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ανήκουν και πρέπει να καθίστανται ικανοί να συμμετέχουν πλήρως στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως ισότιμα και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας (Lindsay, 2007· Winter & O’Raw, 2010· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Βασίζεται σε μια θετική άποψη της διαφορετικότητας και απαιτεί όχι μόνο μια κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας και αποδόμηση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αλλά και ανοικοδόμηση και αναδιοργάνωση κάθε γενικού σχολείου και προγράμματος (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Έχει χαρακτηριστεί ως μία αέναη διαδικασία, που περιλαμβάνει τη σταδιακή ανακάλυψη και απομάκρυνση των περιορισμών στη συμμετοχή και τη μάθηση μέσα σε συνεργατικές κοινότητες (Booth & Ainscow, 2016). Βασική της προϋπόθεση είναι η αλλαγή της θεώρησης των μαθητών ως πρόβλημα στη θεώρηση του εκπαιδευτικού



συστήματος ως το πρόβλημα, το οποίο μπορεί να λυθεί μέσα από συμπεριληπτικές προσεγγίσεις (UNESCO, 2005). Συνεπώς, δε θα πρέπει να είναι μόνο θέμα της ΕΑ, αλλά μια συνειδητή προσπάθεια αναδόμησης της εκπαίδευσης μέσα από ισχυρότερη εκπαιδευτική πολιτική (Matzikos & Lappa, 2023· Zoniou-Sideri και συν., 2006).

Όπως κατέστη έως τώρα κατανοητό, η συμπερίληψη και η ένταξη αφορούν σε διαφορετική φιλοσοφία, η οποία όμως δεν γίνεται πάντα ξεκάθαρη στην πράξη (Lindsay, 2007). Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η οποιαδήποτε σύγχυση μεταξύ τους, θα πρέπει η ΕΣ να οριστεί επακριβώς (Sarris και συν., 2018). Είναι γεγονός ότι παρά τη διεθνή και ευρεία υποστήριξη της συμπερίληψης, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να εφαρμόζεται στην πράξη ή από τι αποτελείται (Alzahrani, 2020). Ο ορισμός της ΕΣ υπόκειται σε έντονες συζητήσεις με αποτέλεσμα να εντοπίζεται εννοιολογική σύγχυση (Lindsay, 2007· Paulsrud & Nilholm, 2020· Szumski και συν., 2017· Warren και συν., 2021). Ο όρος περιγράφεται στη βιβλιογραφία με πολλούς τρόπους και προσεγγίζεται διεθνώς διαφορετικά (Booth & Ainscow, 2016· Matzikos & Lappa, 2023· Szumski και συν., 2022· Woodcock και συν., 2023). Επιπλέον, η πολυπλοκότητα της ΕΣ δεν μπορεί να αποδοθεί από έναν και μόνο ορισμό ή ερμηνεία (Booth & Ainscow, 2016· Lindner και συν., 2023). Για παράδειγμα, για τους Szumski και συν. (2022, σ. 2) η ΕΣ σημαίνει «ένα σχολείο καλό για όλους τους μαθητές». Όμως, ένας τέτοιος γενικός ορισμός δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Απαιτούνται πληρέστεροι και αναλυτικότεροι ορισμοί που εσωκλείουν την έννοια και τον σκοπό της συμπερίληψης στην εκπαίδευση.

Ο Ainscow (2002) ορίζει την ΕΣ ως μια διαδικασία, της οποίας βασικός στόχος είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες στο σχολείο, με σκοπό να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα και συνθήκες για να επεκτείνουν την κοινωνική τους ανάπτυξη. Η UNESCO θεωρεί τη συμπερίληψη ως «Μια διαδικασία που βοηθάει να ξεπεραστούν τα εμπόδια στην παρουσία, μάθηση, συμμετοχή και επιτυχία των μαθητών» (UNESCO, 2017, σ. 13). Στο ίδιο μήκος κινείται και η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑ.μεΑ.), για την οποία η εκπαιδευτική ή ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια «Εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία» (ΕΣΑ.μεΑ., 2021, σ. 33). Ένας ενδιαφέρων ορισμός που εστιάζει ταυτόχρονα στην

κοινωνική και ακαδημαϊκή συμπερίληψη των μαθητών με ΗΕΑ προτείνεται από τον Αγαλιώτη (2022), σύμφωνα με τον οποίο η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών με ΗΕΑ σημαίνει αφενός διασφάλιση της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες γενικής τάξης και αφετέρου επίτευξη μαθησιακής προόδου, η οποία είναι ανάλογη με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, διαμέσου της εφαρμογής τροποποιήσεων και προσαρμογών της συνήθους διδασκαλίας.

Πλέον, είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο αλλάζουν ακολουθώντας το κίνημα της ΕΣ (Kart & Kart, 2021· Krischler & Pit-ten Cate, 2019· Lindsay, 2007). Η συμπερίληψη έχει αναδειχθεί διεθνώς ως ένας στόχος-κλειδί και βασική εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με ΕΕΑ και αναπηρίες διαμέσου της οποίας δημιουργείται μια συμπεριληπτική κοινωνία (Buchner και συν., 2020· Pappas και συν., 2018). Η θεμελιώδης αρχή που διέπει ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τις όποιες δυσκολίες ή διαφορές, μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν συνυπάρχουν στις γενικές τάξεις, με τα κατάλληλα υποστηρικτικά δίκτυα (Winter & O'Raw, 2010). Η ΕΣ συνεπάγεται να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές με αναπηρίες να μαθαίνουν με μαθητές χωρίς αναπηρίες σε ένα σχολείο που προσαρμόζεται σε κάθε ατομική ανάγκη (Guillemot και συν., 2022). Ο σκοπός της ΕΣ είναι να καταστήσει τους μαθητές και τους δασκάλους ικανούς να αισθάνονται άνετοι με τη διαφορετικότητα και να την εκλάβουν ως αφορμή για ενίσχυση της μάθησης και όχι ως πρόβλημα (UNESCO, 2005). Έτσι, η ευθύνη για την εκπαίδευση όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες και η επιτυχία της ΕΣ εναποτίθεται στους εκπαιδευτικούς μέσα από προσαρμογές στην τάξη τους (Van Steen & Wilson, 2020· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Σύμφωνα με την UNESCO (2005), η συμπερίληψη γίνεται κατανοητή μέσα από τα εξής τέσσερα κρίσιμα στοιχεία-κλειδιά:

1. Πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια αέναη διερεύνηση καλύτερων τρόπων ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα.
2. Αφορά την αναγνώριση και την απομάκρυνση των εμποδίων. Περιλαμβάνει τη συλλογή, σύγκριση και αξιολόγηση πληροφοριών από ποικίλες πηγές με σκοπό να σχεδιάζονται βελτιώσεις σε πολιτικές και πρακτικές.
3. Έχει να κάνει με την παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία όλων των μαθητών. Η συμμετοχή τους πρέπει να σχετίζεται με τις εμπειρίες τους και να ενσωματώνει τις οπτικές τους και η επιτυχία τους να εξαρτάται από τα

αποτελέσματα της μάθησης κατά μήκος όλου του προγράμματος και όχι να βασίζεται σε διαγωνίσματα και εξετάσεις.

4. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες μαθητών σε κίνδυνο περιθωριοποίησης, αποκλεισμού ή αποτυχίας. λαμβάνονται μέτρα που διασφαλίζουν την παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι Booth και Ainscow (2016, σ. 22) αναφέρουν ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την:

- Μείωση του αποκλεισμού, διακρίσεων, εμποδίων στη μάθηση και συμμετοχή.
- Αναδόμηση πολιτισμών, πολιτικών και πρακτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία/ διαφορετικότητα, έτσι ώστε όλοι να εκτιμώνται ισότιμα.
- Αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στη γειτονιά τους.
- Καλλιέργεια της διατήρησης αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των σχολείων και των γύρω κοινοτήτων.
- Αναγνώριση ότι η συμπερίληψη στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της συμπερίληψης στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην ΕΑ (2011), οι βασικές αρχές για την προώθηση Συμπεριληπτικών Πρακτικών είναι:

1. **Ανταπόκριση στις φωνές των μαθητών**, των γονέων και των συνηγόρων τους, ειδικότερα όταν οι ληφθείσες αποφάσεις επηρεάζουν τις ζωές τους.
2. **Ενεργή συμμετοχή των μαθητών** στη ζωή του σχολείου και της κοινότητας.
3. **Θετική στάση των εκπαιδευτικών** απέναντι σε όλους τους μαθητές και θέληση για συνεργασία με τους συναδέλφους.
4. **Αποτελεσματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών** για την ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.
5. **Σχολική ηγεσία με όραμα**, διευθυντές οι οποίοι εκτιμούν τη διαφορετικότητα ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και στους μαθητές, ενθαρρύνουν τη συναδελφικότητα και υποστηρίζουν την καινοτομία.
6. **Συνεκτικές διεπιστημονικές υπηρεσίες**, στις οποίες κάθε σχολείο πρέπει να έχει πρόσβαση (EADSNE, 2011).

### **1.3.5. Μοντέλα Συμπερίληψης**

Εντοπίζονται τέσσερα μοντέλα συμπερίληψης σύμφωνα με τον Norwich (2000):

1. **Πλήρης συνεκπαίδευση χωρίς διακρίσεις (Full Inclusion Model):** Δίνεται έμφαση στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς. Στόχος είναι η συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, ώστε να μειωθεί ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση των πρώτων. Παράλληλα, περιλαμβάνει την απομάκρυνση όλων των εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή και επίδοση των μαθητών (Tiernan, 2022).
2. **Επικέντρωση στη συμμετοχή όλων των μαθητών στην ίδια τάξη (Focus on participating in same place):** Δίνεται έμφαση στην εκπαίδευση των μαθητών σε γενικές τάξεις, με τη διαφορά ότι οι μαθητές με ΕΕΑ δέχονται βοήθεια από δάσκαλο ή επιστημονικό προσωπικό εντός ή εκτός της τάξης, όποτε κριθεί αναγκαίο. Κάτι παρόμοιο συναντάται και στην Ελλάδα με την Παράλληλη Στήριξη ή τη φοίτηση των μαθητών στα ΤΕ.
3. **Επικέντρωση στις ατομικές ανάγκες (Focus on individual needs):** Δίνεται έμφαση στις ανάγκες όλων των μαθητών και η επιλογή φοίτησης σε σχολεία ειδικής αγωγής για ορισμένο χρονικό διάστημα για όσους παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα του γενικού σχολείου ή δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος εντός της γενικής τάξης.
4. **Περιοριστικό μοντέλο συμπερίληψης (Choice limited inclusion):** η φοίτηση των μαθητών στο σχολείο ειδικής αγωγής είναι βοηθητική, καθώς τους προσφέρεται κατάλληλη υποστήριξη για να αναπτύξουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες. Η φοίτηση στα γενικά σχολεία προτείνεται, καθώς διευκολύνει την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές χωρίς αναπηρίες. Υπεύθυνοι για τη λήψη αυτής της απόφασης είναι οι γονείς (Norwich, 2000).

#### **1.3.6. Διεθνής Νομοθεσία στην ΕΣ**

Το κίνημα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης έχει περάσει μια σειρά από αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης, οι οποίες διεθνώς έχουν συνοδευτεί από την επεξεργασία πολλών νομικών πράξεων (UNESCO, 2005). Είναι γεγονός ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια οι νομοθετικές και πολιτικές τάσεις απομακρύνθηκαν από την υιοθέτηση της χωριστής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ΕΕΑ ή αναπηρίες, θεσπίζοντας νόμους με σκοπό την προώθηση ή απαίτηση της ΕΣ (Strogilos και συν., 2017· Winter & O’Raw, 2010). Παγκόσμιες εκθέσεις, αναφορές

και συνέδρια διεθνών και ευρωπαϊκών οργανισμών έχουν τονίσει τη σημασία της ΕΣ και έχουν ασκήσει πίεση στις κυβερνήσεις να ανοικοδομήσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους ώστε να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές στα γενικά σχολεία, να αυξήσουν τη συμμετοχή και να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (Strogilos και συν., 2017).

Μια σειρά από δικαιώματα πλαισιώνουν την ΕΣ, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται το θεμελιώδες δικαίωμα του ανθρώπου για δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως προτάθηκε το 1948 στην Καθολική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) και το δικαίωμα όλων των παιδιών ανεξαιρέτως να λαμβάνουν εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις για οποιονδήποτε λόγο, όπως διασφαλίστηκε το 1989 από στη Σύμβαση των ΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO 2005, 2020). Το 1990 επισφραγίστηκε με την Παγκόσμια Διακήρυξη της Εκπαίδευσης για Όλους των ΗΕ, όπου προτάθηκε για πρώτη φορά ο στόχος της «Εκπαίδευσης για Όλους» και με τον οποίο οι χώρες δεσμεύτηκαν να εξαλείψουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (UNESCO, 2005, 2020). Λίγο αργότερα, το 1993, εκδόθηκαν οι Επίσημοι Κανόνες των ΗΕ για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα άτομα με Αναπηρία (UNESCO, 2005· Winter & O’Raw, 2010). Συγκεκριμένα, στον 6<sup>ο</sup> κανόνα, τονίζεται πως η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος που πρέπει να παρέχεται σε ενσωματωμένους σχολικούς χώρους (UN, 1993).

Αδιαμφισβήτητα, το σημαντικότερο και ισχυρότερο διεθνές έγγραφο - ορόσημο για την ΕΑ και την ΕΣ αποτελεί η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (ΔτΣ), μαζί με το συνοδευόμενο Πλαίσιο για Δράση στην ΕΑ (Amor και συν., 2019· Avramidis & Kalyva, 2007· UNESCO, 2005). Είναι το συχνότερα αναφερόμενο έγγραφο τόσο στις αναφορές των ακαδημαϊκών (Graham και συν., 2020), όσο και μεταξύ όλων των διεθνών οργανισμών εκπαίδευσης (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Υπογράφηκε από 92 χώρες και 25 διεθνείς οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Matzikos & Lappa, 2023· Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Η υπογραφή της ΔτΣ κρίνεται αναμφίβολα σημαντική, καθώς πρότεινε μια αλλαγή στην κατεύθυνση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Με αυτό το έγγραφο έγινε ουσιαστικά αντικατάσταση του όρου «ένταξη», που αναφερόταν στο ταίριασμα των μαθητών στα γενικά σχολεία, με τον όρο «συμπερίληψη», ο οποίος απαιτούσε την αλλαγή των γενικών σχολείων ώστε να γίνονται φιλόξενα στους μαθητές, με σκοπό την άρση των ετικετών (Alzahrani,

2020). Παρ' όλα αυτά, το έγγραφο είναι γεμάτο με εντάσεις, που φανερώνονται όταν καλείται να εφαρμοστεί η ΔτΣ στην πράξη (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Μια αντίστοιχου βεληγεκούς νομοθετική δράση στις ΗΠΑ την ίδια δεκαετία είναι ο νόμος Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004). Η βασική του πρόβλεψη ήταν η παροχή κατάλληλης και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους στο Περιβάλλον με τους Ελάχιστους Περιορισμούς (Least Restrictive Environment), καθιστώντας υποχρεωτική τη μέγιστη συνεκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (IDEA, 2004· Kart & Kart, 2021· Ross-Hill, 2009). Η φοίτηση σε χωριστές τάξεις προβλέπεται μόνο στην περίπτωση που η αναπηρία των μαθητών είναι τόσο σοβαρή που καθίσταται αδύνατο να υποστηριχθούν στις γενικές τάξεις ακόμα και μετά την παροχή υποστηρικτικών βοηθημάτων και υπηρεσιών (IDEA, 2004).

Ο 21<sup>ος</sup> αιώνας στάθηκε η αφορμή για ένα συμβολικό ξεκίνημα μιας νέας εποχής για τη συζήτηση γύρω από τη συμπερίληψη γενικότερα (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες κατέβαλαν προσπάθειες ώστε να κάνουν πιο συμπεριληπτικά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, κάτι που οδήγησε σε αυξημένους αριθμούς παιδιών και νέων με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση (Buchner και συν., 2020). Δίχως αμφιβολία, ένας παράγοντας που οδήγησε στην αύξηση αυτή ήταν η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΕ (Buchner και συν., 2020· Guillemot και συν., 2022). Η Σύμβαση αποτελεί ίσως το σημαντικότερο έγγραφο-κλειδί, καθώς εκεί ορίζονται οι αρχές της ΕΣ (Amor και συν., 2019· Lindner και συν., 2023). Η διεθνής πολιτική τοποθέτηση εντοπίζεται στο άρθρο 24 της Σύμβασης, όπου αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη καλούνται να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες όχι μόνο δεν αποκλείονται από το σύστημα γενικής εκπαίδευσης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες λόγω της αναπηρίας τους, αλλά ότι τους παρέχεται η απαιτούμενη εξατομικευμένη υποστήριξη και ποιοτική εκπαίδευση εντός της γενικής εκπαίδευσης, μέσα από προσαρμογές στις ανάγκες τους, με σκοπό να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευση και η πλήρης συμπερίληψή τους (UN, 2006). Παρ' όλα αυτά, η αποδοχή του άρθρου 24 δεν έχει γίνει από όλες τις χώρες. Η Ελλάδα υπέγραψε τη Σύμβαση τον Μάρτιο του 2007, όμως την επικύρωσε τον Μάιο του 2012, δηλώνοντας την κοινή δέσμευσή της στη συμπερίληψη (Warren και συν., 2021). Η Σύμβαση εξακολουθεί να είναι ανοιχτή και μέχρι σήμερα έχει υπογραφεί από 164 και επικυρωθεί από 191 κράτη μέλη, με τελευταίο το Μπουτάν, το οποίο την επικύρωσε τον Μάρτιο του 2024.

Μία από τις τελευταίες νομοθετικές προτάσεις είναι η Ατζέντα 2030 για βιώσιμη ανάπτυξη στην Εκπαίδευση, η οποία εγκρίθηκε ομόφωνα και υπογράφηκε το 2015 και μεταξύ άλλων, αποσκοπεί στη διασφάλιση της συμπεριληπτικής, ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους μέχρι το 2030 (Matzikos & Lappa, 2023· UNESCO, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει αναφορά σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (π.χ. μαθητές με ΕΕΑ), αλλά η νομοθεσία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Lindner και συν., 2023).

Η ΕΑ αποτελεί ένα αδιάσπαστο κομμάτι της ΕΣ, με την έννοια ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες θα πρέπει να είναι συμπεριληπτική (Kauffman & Hornby, 2022). Οι προαναφερθείσες διεθνείς νομοθεσίες διασφαλίζουν ευλαβικά τα δικαιώματα όλων των μαθητών στην ΕΣ, υποχρεώνοντας τα κράτη να δημιουργήσουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά συστήματα για όλους (Buchner και συν., 2020· Winter & O’Raw, 2010). Έτσι, τα κράτη της ΕΕ στη διαδρομή τους προς την ΕΣ ανέπτυξαν διαφορετικές προσεγγίσεις με τα περισσότερα να υιοθετούν τη συνύπαρξη ειδικών σχολείων και συμπεριληπτικών πρακτικών στα γενικά σχολεία (Buchner και συν., 2020). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατατάσσει τις προσπάθειες των κρατών να εφαρμόσουν ΕΣ σε 4 κατηγορίες: α) τοποθέτηση των μαθητών σε γενικές τάξεις που είναι εξοπλισμένες με επαρκείς πόρους σε προσωπικό, β) τοποθέτηση σε γενικές τάξεις, όπου οι μαθητές με ΕΕΑ λαμβάνουν ωριαία υποστήριξη ή παράλληλη υποστήριξη από δασκάλους βοηθούς ή ΔΕΑ, γ) τοποθέτηση σε ειδικές τάξεις, στις οποίες εκπαιδεύονται αποκλειστικά μαθητές με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και δ) τοποθέτηση στα ειδικά σχολεία (European Agency, 2018). Ωστόσο, η ΕΣ αποτελεί περισσότερο στόχο παρά μια πραγματικότητα για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και στην Ελλάδα (Αγαλιώτης, 2023). Διεθνώς η νομοθεσία σχετικά με τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση θεωρείται ελλιπής. Από τα 194 κράτη, μόνο η Χιλή, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Παραγουάη και η Πορτογαλία έχουν νόμους ΕΣ που καλύπτουν όλους τους μαθητές (UNESCO, 2020).

### ***1.3.7. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη στη ελληνική νομοθεσία***

Η ιστορία της ΕΑ στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από ασυνέχειες, καθώς πολλές πολιτικές υπάρχουν χωρίς να έχουν ενεργοποιηθεί, ενώ όσες εφαρμόστηκαν δεν έχουν αξιολογηθεί κατάλληλα (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Από τη δεκαετία του 1980 έγιναν οργανωμένες προσπάθειες για να νομοθετηθεί η ΕΑ για τα άτομα με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία (Sarris και συν., 2018).

### **1.3.7.1. Νόμος 1143/1981**

Ο Νόμος 1143/1981, αν και δεν εφαρμόστηκε ποτέ, υπήρξε ο πρώτος κατοχυρωμένος νόμος στην ιστορία της ΕΑ στην Ελλάδα, μαζί με το Προεδρικό Διάταγμα 603/82 (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Pappas και συν., 2018). Ο νόμος κατηγοριοποίησε τους μαθητές με αναπηρίες σε 12 κατηγορίες «προβληματικών» ατόμων (Pappas και συν., 2018), με την επικρατούσα πρόβλεψη να αναφέρεται στη χωριστή εκπαίδευσή τους στα Ειδικά Σχολεία ή στις ξεχωριστές «ειδικές» τάξεις υποστήριξης των γενικών σχολείων (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Strogilos, 2012). Τα δύο έγγραφα δέχθηκαν δριμύτατη κριτική, διότι ενδυνάμωσαν τον διαχωρισμό μεταξύ «φυσιολογικών» και μη ατόμων (Pappas και συν., 2018), κάτι που απεικόνιζε την ατομική προσέγγιση της αναπηρίας και τη γενικότερη υποτίμηση των μαθητών με αναπηρίες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

### **1.3.7.2. Νόμος 1566/1985**

Ο Νόμος 1566/1985 υπήρξε ένας από τους σημαντικότερους νόμους για την ΕΑ, η οποία καθιερώθηκε για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση (Pappas και συν., 2018). Αποτελεί τον πρώτο νόμο που προώθησε την ενταξιακή εκπαίδευση και συμπεριέλαβε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες σε νόμο με θέματα της γενικής εκπαίδευσης, δίνοντας τη δυνατότητα φοίτησης στα γενικά σχολεία (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Εισήχθησαν αρκετές τροποποιήσεις, μεταξύ των οποίων γλωσσικές, όπως η αλλαγή της «απόκλισης από το φυσιολογικό» σε «άτομα με ειδικές ανάγκες» (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Επιπλέον, ιδρύθηκαν πιλοτικά οι ειδικές τάξεις στα γενικά σχολεία, οι οποίες σταδιακά έγιναν το κυρίαρχο μοντέλο πρόβλεψης στην ΕΑ (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Ωστόσο, διατηρήθηκε η επικέντρωση στις ατομικές δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία ως τον βασικό παράγοντα επίτευξης της ένταξής τους στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Ο νόμος δέχθηκε έντονη κριτική, διότι θεωρήθηκε μια απλή σύνθεση ή εννοιολογική αναπαραγωγή του προηγούμενου (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Pappas και συν., 2018).

### **1.3.7.3. Νόμος 2817/2000**

Η διεθνής επιρροή οδήγησε στην ψήφιση του Νόμου 2817/2000, σε μια προσπάθεια του ελληνικού κράτους να συμμορφωθεί με τις αρχές της ΔτΣ (Strogilos, 2012). Ο νόμος αναγνώρισε το δικαίωμα της πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα και



σχολείο και έδωσε έμφαση στις τροποποιήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και προγράμματος (Antramidis και συν., 2019). Η σημασία μετατοπίστηκε στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και λιγότερο στην κλινική αιτιολογία της αναπηρίας τους (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Pappas και συν., 2018). Ο όρος «ειδικές ανάγκες» άλλαξε σε «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», διατηρώντας ωστόσο ίδιο το περιεχόμενο και τον σκοπό της ΕΑ με τον προηγούμενο νόμο (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Μεταξύ άλλων προβλεπόταν η αναγκαιότητα φοίτησης των μαθητών σε γενικά σχολεία, εκτός αν ο τύπος και η σοβαρότητα των δυσκολιών την καθιστούσαν αδύνατη (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Μια σημαντική πρόβλεψη ήταν η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης, τα οποία πλέον έχουν μετονομαστεί σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), ενώ παράλληλα άλλαξε και η ονομασία των «ειδικών τάξεων» σε ΤΕ (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Τα ΤΕ αποτέλεσαν ξεχωριστές τάξεις ΕΑ στα πρωτοβάθμια γενικά σχολεία για μαθητές με ΕΕΑ (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Εκεί προβλεπόταν οι μαθητές να δέχονται διδασκαλία από ΔΕΑ, στους οποίους ανήκουν όσοι διαθέτουν πτυχίο ή/και μεταπτυχιακό στην ΕΑ ή σεμινάριο 400 ωρών (Strogilos και συν., 2017), ακολουθώντας ένα κοινό ή διαφοροποιημένο πρόγραμμα σε άλλη τάξη από αυτή των συνομηλίκων τους για μερικές ώρες κάθε μέρα (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη, προβλεπόταν ένα μοντέλο υποστηρικτικής διδασκαλίας για την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης σε μαθητές με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις μέσω συνεργασίας των ΔΕΑ με τους ΔΓΑ, ώστε να κάνουν τη μάθηση προσβάσιμη σε όλους (Strogilos, 2012). Η πρακτική αυτή εδραιώθηκε αργότερα με τον όρο Παράλληλη Στήριξη (ΠΣ) (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021).

Η βασική κριτική του νόμου αναφερόταν στην έλλειψη βασικών διευκρινίσεων και προγραμμάτων με τα οποία θα προωθούνταν η συμπερίληψη (Zoniou-Sideri, 2000, στο Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), μιας και δε δόθηκαν οδηγίες για τον ρόλο των ΔΕΑ ούτε ερευνητική απόδειξη που να τεκμηριώνει την προώθηση της συμπερίληψης (Strogilos, 2012). Επίσης, διατηρήθηκε η έμφαση στις ατομικές βελτιώσεις των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες, ενώ τέλος, τα ΤΕ θεωρήθηκαν ότι δημιουργούν διαχωριστικά περιβάλλοντα μέσα στο γενικό σχολείο και λειτουργούν ως δομές όπου μειώνονται οι προσδοκίες των μαθητών με ΕΕΑ (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

#### **1.3.7.4. Νόμος 3699/2008**

Η πολιτική της συμπερίληψης στην Ελλάδα ενδυναμώθηκε κυρίως από τον Νόμο 3699/2008 (Ανταμιδής και συν., 2019· Warren και συν., 2021), ο οποίος κινήθηκε στην ίδια κατεύθυνση με αυτόν του 2000 (Ράππας και συν., 2018). Αποκλειστικός υπεύθυνος για την εκπαίδευση και υποστήριξη όλων των μαθητών με ή χωρίς ΕΕΑ είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Κουτσόκληνης & Παπαδημητρίου, 2021). Μεταξύ άλλων προβλέπει τη μέγιστη ένταξη ή επανένταξη των ατόμων με ΕΕΑ και αναπηρία και την παροχή ίσων ευκαιριών, εδραιώνοντας ουσιαστικά την υποχρεωτική και δημόσια ΕΑ (Ντεροπούλου-Ντερού & Σλέι, 2019). Στο ελληνικό σχολείο όλοι οι μαθητές με ΗΕΑ έχουν δικαίωμα φοίτησης με ΠΣ από ΔΕΑ ή φοίτησης για 2 ώρες την ημέρα (και μέχρι 10 την εβδομάδα) σε ΤΕ στελεχωμένα από ΔΕΑ που λειτουργούν εντός των σχολείων (Αγαλιώτης, 2016· Ανταμιδής και συν., 2019). Τα ΤΕ έχουν παρόμοια λειτουργία με τα «resource rooms/pull-out» προγράμματα των ΗΠΑ, όπου η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες λαμβάνει χώρα στις γενικές τάξεις για κάποιο μέρος της ημέρας, όμως δύνανται να δεχθούν διδασκαλία και σε άλλες τάξεις ΕΑ (Ανταμιδής και συν., 2019· King-Sears και συν., 2021). Έτσι, οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν τις γενικές τάξεις με ή χωρίς τον θεσμό της ΠΣ βάσει των προτάσεων των ΚΕΔΑΣΥ (Ράππας και συν., 2018). Η φοίτηση στα ειδικά σχολεία είναι, πλέον, για όσους μαθητές δε δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γενικού σχολείου (Νόμος 3699/2008).

Η κριτική που δέχεται ο ισχύων νόμος αναφέρεται στην υιοθέτηση της ιατρικής προσέγγισης της αναπηρίας, καθώς δίνει έμφαση στην ιατρική διάγνωση, διαφοροδιάγνωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, από την οποία θέτονται και οι στόχοι της εκπαίδευσης, κάτι που οδηγεί στην αύξηση της κατηγοριοποίησης του μαθητικού πληθυσμού (Ντεροπούλου-Ντερού & Σλέι, 2019). Αν και ο νόμος ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συμπερίληψης μέσα από πρακτικές συνδιδασκαλίας, η εφαρμογή του δίνει έμφαση περισσότερο στη μερική εκπαίδευση των μαθητών στα ΤΕ αντί στις γενικές τάξεις (Στρογιλός και συν., 2012), πρακτική η οποία έχει διαχωριστικό χαρακτήρα και εντείνει τον αποκλεισμό (Ντεροπούλου-Ντερού & Σλέι, 2019).

#### **1.3.7.5. Νόμος 4368/2016**

Προσφάτως ψηφίστηκε ο Νόμος 4368/2016, ο οποίος παρέχει καθοδήγηση αναφορικά με τον τρόπο και τον σκοπό της λειτουργίας των ΤΕ, η λειτουργία των οποίων συνεχίζει να αποτελεί μια ευρέως διαδεδομένη πρακτική στα ελληνικά

σχολεία (Antramidis και συν., 2019). Ο νόμος ορίζει πως το επιθυμητό αποτέλεσμα για τους μαθητές με ΕΕΑ εντοπίζεται στην πλήρη ένταξή τους εντός των σχολικών μονάδων μέσα από τη συνεργασία ΔΓΑ και ΔΕΑ και την παροχή ίσων ευκαιριών και δίνει έμφαση στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών, καθώς και στην κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος (Νόμος 4368/2016).

Στους προαναφερθέντες νόμους άξια αναφοράς είναι η διατήρηση του όρου «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση» και η παντελής απουσία της λέξης «συμπερίληψη» και «εκπαιδευτική συμπερίληψη», κάτι που αναπόφευκτα εγείρει προβληματισμούς ως προς τον τρόπο υλοποίησης της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### ***1.3.8. Ερευνητική υποστήριξη Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης***

Παρά την εκτενή νομοθεσία, η έρευνα στην ΕΣ παραμένει ως επί το πλείστον θεωρητική και περιγραφική (Amor και συν., 2019). Είναι φανερό πως σε διεθνές επίπεδο υπάρχει έλλειψη εμπειρικών ερευνών που εστιάζουν στην εδραίωση ερευνητικά βασισμένων και τεκμηριωμένων πρακτικών (Amor και συν., 2019· Dell'Anna και συν., 2021).

Η προώθηση της ΕΣ υπέρ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ και αναπηρίες (Ήπιες και Μέτριες) έχει υποστηριχθεί από αρκετές έρευνες, κυρίως ανασκόπησης (Kart & Kart, 2021· Lindsay, 2007· Ruijs & Peetsma, 2009· Ruijs και συν., 2010· Szumski και συν., 2017· Szumski και συν., 2022). Η παλαιότερη βιβλιογραφία έδειξε πως η ΕΣ είχε ουδέτερη ή θετική επίδραση για τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ στον ακαδημαϊκό τομέα (Lindsay, 2007· Ruijs & Peetsma, 2009). Μετέπειτα έρευνες και μετά-αναλύσεις φανέρωσαν πως η ύπαρξη μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις δε φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τον ακαδημαϊκό (Kart & Kart, 2021· Szumski και συν., 2017· Szumski και συν., 2022· Ruijs και συν., 2010) ή τον κοινωνικό τομέα των μαθητών χωρίς ΕΕΑ (Kart & Kart, 2021). Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ φαίνεται ότι επωφελούνται κοινωνικά εντός των συμπεριληπτικών τάξεων, στις οποίες μειώνεται σημαντικά ο φόβος, η εχθρότητα, η προκατάληψη και οι διακρίσεις και από την άλλη, αυξάνεται η ανοχή, η αποδοχή, η κατανόηση και η φιλία (Kart & Kart, 2021). Μέσα από την ΕΣ επωφελούνται τόσο οι μαθητές με ΕΕΑ αλλά και οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ (Szumski και συν., 2017). Οφέλη προκύπτουν και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ΕΣ τους βοηθάει να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Matzikos & Lappa, 2023). Η σύγχρονη ερευνητική

τάση υποστηρίζει πως η συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις είναι εφικτή, με περιορισμένη ειδική υποστήριξη (Szumski και συν., 2022).

Η διεθνής εικόνα είναι ότι οι περισσότερες χώρες διατηρούν μερικώς διαχωριστές ή πλήρως διαχωριστές συνθήκες ΕΑ για μεγάλο ποσοστό μαθητών με ΕΕΑ και αναπηρίες (Kauffman & Hornby, 2022). Μολονότι το 1970 μόλις το 20% των μαθητών με αναπηρίες συμμετείχε σε γενικά προγράμματα, πλέον το ποσοστό αυτό καλύπτει το 95% των μαθητών, από τους οποίους το 65% περνάει παραπάνω από το 80% του χρόνου στις γενικές τάξεις (Kart & Kart, 2021). Από το σύνολο των μαθητών με ΕΕΑ, οι μαθητές με ΗΕΑ είναι πιθανότερο να λάβουν εκπαίδευση σε συνθήκες συμπερίληψης (Kart & Kart, 2021). Οι νόμοι που έχουν θεσπίσει τα κράτη δίνουν έμφαση στον διαχωρισμό στο 25% των χωρών, στον μερικό διαχωρισμό στο 48%, στην ένταξη στο 10% και στη συμπερίληψη στο 17% (UNESCO, 2020).

#### **1.3.8.1. Μελέτη Απόψεων – Στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών**

Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ προϋποθέτει τη μελέτη των παραγόντων που καθορίζουν την επιτυχία του. Τόσο οι ΔΓΑ όσο και οι ΔΕΑ θεωρούνται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην προώθηση ή παρεμπόδιση της συμπερίληψης (Lappa & Matzikos, 2021· Van Steen & Wilson, 2020). Δεδομένου ότι αυτοί είναι οι κύριοι εκπρόσωποι της εφαρμογής οποιασδήποτε διδακτικής πράξης, η βιβλιογραφία τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει εστιάσει στη μελέτη των απόψεων και στάσεων τους (Avramidis και συν., 2019· Krischler & Pitten Cate, 2019). Οι στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις τους επηρεάζουν την προθυμία τους για αλληλεπίδραση με μαθητές με ΕΕΑ (Avramidis και συν., 2019· Van Steen & Wilson, 2020). Ταυτόχρονα, επηρεάζουν και την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002· Lindner και συν., 2023). Τέλος, οι θετικότερες απόψεις και η πεποίθηση ότι η ΕΣ αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας όλων των μαθητών έχουν συνδεθεί με μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Woodcock και συν., 2023).

Η μετά-ανάλυση των Scruggs και Mastropieri (1996) ανέδειξε πως αν και οι δάσκαλοι είχαν θετικές απόψεις ως προς την ΕΣ μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, ήταν διστακτικοί να τους δεχθούν στις τάξεις τους, φανερώνοντας γενικά ουδέτερες στάσεις. Μία σύγχρονη μετά-ανάλυση υποστήριξε πως διεθνώς οι δάσκαλοι έχουν θετική στάση στην ΕΣ, δήλωσαν θετικοί να δουλέψουν με μαθητές με αναπηρίες, βρήκαν την ΕΣ ωφέλιμη και ευχάριστη, όμως φάνηκε πως οι απόψεις τους επηρεάζονται από μια αλληλεπίδραση πολιτισμικών και δημογραφικών

παραγόντων (Van Steen & Wilson, 2020). Η συγκεκριμένη έρευνα υποστήριξε μεταξύ άλλων πως α) συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (π.χ. ο τύπος της αναπηρίας) δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις προς την ΕΣ, β) οι γυναίκες διατηρούν θετικότερες στάσεις από τους άντρες και γ) οι στάσεις γίνονται με τα χρόνια θετικότερες (Van Steen & Wilson, 2020). Ωστόσο, μικρότερης κλίμακας έρευνες έχουν υποστηρίξει πως η ηλικία και η διδακτική εμπειρία δεν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών (Monsen και συν., 2014· Woodcock και συν., 2023). Μια τρίτη και πιο πρόσφατη μετά-ανάλυση, η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με τις παραπάνω, υποστήριξε ότι διεθνώς οι στάσεις είναι θετικές και έχουν βελτιωθεί σημαντικά τα τελευταία 20 χρόνια, υποδεικνύοντας μια αξιοσημείωτη πρόοδο της κοινωνίας όσον αφορά την έννοια της ΕΣ. Διεθνώς οι ΔΕΑ έχουν δύο φορές παραπάνω θετικότερες απόψεις από τους ΔΓΑ, ενώ δε φάνηκε ότι το φύλο επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις στάσεις (Guillemot και συν., 2022).

Διεθνείς και εγχώριες μελέτες υποστήριξαν πως οι απόψεις και στάσεις των ΔΓΑ προς την ΕΣ μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις ήταν περιοριστικές, διχασμένες και ουδέτερες (Avramidis και συν., 2019· Lindner και συν., 2023· Tsiakiridou & Polyzopoulou, 2014· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Άλλες έρευνες υποστήριξαν πως διατηρούσαν θετικότερες απόψεις (Pappas και συν., 2018· Ross-Hill, 2009· Sarris και συν., 2018). Ειδικότερα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν παραδοσιακά σκεπτικοί απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Kalyva, 2007). Μία σύγχρονη μελέτη βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αν και δε διατηρούν αρνητικές απόψεις, δηλώνουν αναποφάσιστοι με την ΕΣ των μαθητών με αναπηρίες (Mouchritsa και συν., 2022). Εν αντιθέσει με τους ΔΓΑ, οι ΔΕΑ φάνηκε να έχουν σημαντικά θετικότερες απόψεις (Avramidis & Norwich, 2002· Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis και συν., 2019· Lappa & Matzikos, 2021· Mouchritsa και συν., 2022). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως προκύπτουν κυρίως κοινωνικά οφέλη από την ΕΣ, για παράδειγμα κοινωνική αποδοχή και ευαισθητοποίηση, ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων (Avramidis και συν., 2019· Κοκκίνου, 2022· Pappas και συν., 2018· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ακόμα, η προηγούμενη συμμετοχή σε σεμινάρια ΕΑ επηρεάζει τις απόψεις προς την ΕΣ και την προθυμία τους να αποδεχθούν τους μαθητές με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις (Sarris και συν., 2018· Tsiakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Κατ' αντιστοιχία με διεθνείς έρευνες, οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται επηρεάζονται από το φύλο, με τις γυναίκες να διατηρούν θετικότερες απόψεις. Ωστόσο, φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς το είδος και τη σοβαρότητα της αναπηρίας (Κοκκίνου, 2022· Mouchritsa και συν., 2022· Pappas και συν., 2018· Sarris και συν., 2018· Tsiakiridou & Polyzoroulou, 2014) και ως προς την ηλικία τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, οι νέοι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία στη γενική αγωγή ή οι εκπαιδευτικοί με αρκετή εμπειρία στην ΕΑ διατηρούν θετικότερες απόψεις και στάσεις προς την ΕΣ και τους μαθητές με ΕΕΑ (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis και συν., 2019· Sarris και συν., 2018). Αυτό αποδίδεται στο ότι οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι λόγω πολυετούς εμπειρίας είναι πιο άνετοι στη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικότερες απόψεις λόγω πρόσφατης αποφοίτησης και εξειδικευμένης εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ. Οι απόψεις των δασκάλων γίνονται πιο συμπεριληπτικές όσο περισσότερο υιοθετούνται συμπεριληπτικές πρακτικές (Avramidis & Kalyva, 2007).

Παρ' όλα αυτά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν τον μοναδικό παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία ενός συμπεριληπτικού προγράμματος (Hastings & Oakford, 2010). Εκτός από τους δασκάλους, έχουν μελετηθεί και οι απόψεις των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, υποστηρίζοντας ότι διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ (Dell'Anna και συν., 2021· Kart & Kart, 2021). Θετικότερες στάσεις φάνηκε να διατηρούν τα κορίτσια και όσοι είχαν προηγούμενες επαφές με την αναπηρία, ενώ φάνηκε πως η σοβαρότητα της αναπηρίας επηρέαζε τις απόψεις τους (Dell'Anna και συν., 2021). Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσίασαν και οι Kalyva και Agalioitis (2009), οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις και γνώσεις Ελλήνων μαθητών προς την ΕΣ μαθητών με σωματικές αναπηρίες και βρήκαν ότι η ύπαρξη φίλων με αναπηρία, η συχνή επαφή ή η άμεση προηγούμενη εμπειρία με την αναπηρία συσχετίζεται με θετικότερες στάσεις. Οι μαθητές αυτοί ήταν πιο ενημερωμένοι στον αντίκτυπο της αναπηρίας στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών με αναπηρίες και είχαν καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων τους (Kalyva & Agalioitis, 2009). Τέλος, οι Soulis και συν. (2016) επιβεβαίωσαν τα παραπάνω, αναφέροντας ότι η πλειοψηφία των μαθητών έχει θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες, ειδικότερα τα κορίτσια, οι νεότεροι μαθητές, όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρίες και όσοι είχαν ενημερωθεί από τους γονείς τους σχετικά με τις

αναπηρίες. Ωστόσο, οι μαθητές δεν ήταν υπέρ της συμπερίληψης, διότι πίστευαν ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν πρέπει να βρίσκονται σε συμπεριληπτικές τάξεις, αλλά σε ΤΕ ή σε ειδικά σχολεία, εγείροντας προβληματισμούς και εμπόδια σχετικά με τη συμπερίληψη και τη γενικότερη κουλτούρα των μαθητών προς τους συμμαθητές τους με αναπηρίες (Soulis και συν., 2016).

### **1.3.9. Δείκτες Αποτελεσματικής Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης**

Μπορεί να έχουν γίνει βήματα προς την ΕΣ, όμως θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες για την υποστήριξη της με αποτελεσματικά συστήματα συλλογής δεδομένων (Warren και συν., 2021). Τις τελευταίες δύο και πλέον δεκαετίες εντοπίζονται ποικίλες προσπάθειες από φορείς με διεθνή επιρροή και ερευνητές, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΣ στα σχολεία. Για υψηλής ποιότητας συμπεριληπτικά σχολεία κρίνεται επιτακτική η ανάγκη εδραίωσης ξεκάθαρων κοινών κριτηρίων -δεικτών που ορίζουν τι είναι και τι δεν είναι η συμπερίληψη (Dell’Anna και συν., 2021). Μια τέτοια προσπάθεια είναι ο οδηγός που εξέδωσε προσφάτως η UNESCO (2017), με στόχο να βοηθήσει τα κράτη να κάνουν πιο συμπεριληπτικά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και τις πολιτικές τους. Ο οδηγός αυτός, βέβαια, αφορά στη γενικότερη φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων. Παράλληλα, άλλοι φορείς και ερευνητές έχουν προτείνει συγκεκριμένα κριτήρια ή δείκτες αποτελεσματικότητας για την εφαρμογή της ΕΣ στην πράξη. Οι δείκτες αυτοί έχουν σκοπό να βοηθήσουν μελλοντικούς ερευνητές, σχολεία και κοινότητες να κατανοήσουν την έννοια της ΕΣ και να καταβάλλουν αντικειμενικές και μετρήσιμες προσπάθειες ώστε να την εφαρμόσουν.

Ένα από τα σημαντικότερα έργα είναι αυτό των Booth και Ainscow (2002), οι οποίοι εξέδωσαν το βιβλίο «Index for Inclusion» με στόχο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία να αναπτύξουν συμπεριληπτικές πρακτικές μέσα από δείκτες συμπερίληψης. Κάθε σχολείο δύναται να αξιοποιήσει τους προτεινόμενους δείκτες, ώστε να αξιολογήσει τις προσπάθειες επίτευξης της ΕΣ, καθώς αντανακλούν τόσο τις απόψεις των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων, καθώς και άλλων μελών της κοινότητας. Οι ερευνητές εστίασαν στους τρόπους που μπορούν να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και συμμετοχή μέσα από τρεις αλληλοσυνδεδεμένες κλίμακες – διαστάσεις. Κάθε διάσταση αποτελείται από δύο υπό-διαστάσεις και κάθε υπό-διάσταση περιλαμβάνει συγκεκριμένους δείκτες.

**Διάσταση Α Δημιουργία συμπεριληπτικών πολιτισμών** με τις εξής δύο υπό-διαστάσεις: **A.1 Κατασκευή κοινότητας** και **A.2 Εδραίωση συμπεριληπτικών**

**αξιών.** Εστιάζει στις κοινές συμπεριληπτικές αξίες κάθε μέλους της κοινότητας, το οποίο εκτιμάται ισότιμα. Ενδεικτικοί δείκτες είναι:

- A.1.2 Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον.
- A.1.3 Το προσωπικό συνεργάζεται μεταξύ τους.
- A.1.5 Υπάρχει συνεργασία μεταξύ προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων.
- A.2.1 Υπάρχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.
- A.2.2 Το προσωπικό, οι αρμόδιοι, οι μαθητές και οι γονείς μοιράζονται μία φιλοσοφία συμπερίληψης.
- A.2.3 Οι μαθητές εκτιμώνται ισότιμα.
- A.2.5 Το προσωπικό προσπαθεί να απομακρύνει τα εμπόδια στη μάθηση και συμμετοχή σε όλες τις σχολικές πτυχές.

Διάσταση Β Δημιουργία συμπεριληπτικών πολιτικών με τις εξής δύο υπό-διαστάσεις: B.1 **Ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους** και B.2 **Οργάνωση της υποστήριξης για τη διαφορετικότητα.** Εξασφαλίζει ότι η συμπερίληψη διατρέχει μέσα στα σχολεία, ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών και του προσωπικού και αναπτύσσονται όλες οι μορφές υποστήριξης σύμφωνα με τις αρχές συμπερίληψης. Ενδεικτικοί δείκτες είναι:

- B.1.3 Το σχολείο δέχεται όλους τους μαθητές από τη γειτονιά.
- B.1.4 Το σχολείο κάνει προσβάσιμα τα κτίρια για όλους.
- B.1.5 Όλοι οι νέοι μαθητές υποστηρίζονται ώστε να προσαρμοστούν στο σχολείο.
- B.2.3 Οι πολιτικές «Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών» είναι συμπεριληπτικές.
- B.2.8 Μείωση των εμποδίων στη συμμετοχή.
- B.2.9 Ελαχιστοποίηση του σχολικού εκφοβισμού.

Διάσταση Γ Εξέλιξη συμπεριληπτικών πρακτικών με τις εξής δύο υπό-διαστάσεις: Γ.1 **Ενορχήστρωση μάθησης** και Γ.2 **Κινητοποίηση πόρων.** Εστιάζει στην ανάπτυξη σχολικών πρακτικών που αντανάκλουν τις συμπεριληπτικές πολιτικές και ενθαρρύνει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Ενδεικτικοί δείκτες είναι:

- Γ.1.1 Η διδασκαλία σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη τη μάθηση όλων των μαθητών.
- Γ.1.4 Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους.



- Γ.1.5 Οι μαθητές μαθαίνουν συνεργατικά.
- Γ.1.6 Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επιτυχία όλων των μαθητών.
- Γ.1.8 Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν από κοινού.
- Γ.1.9 Οι ΔΕΑ υποστηρίζουν τη μάθηση και συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Γ.2.2 Η εμπειρία του προσωπικού αξιοποιείται πλήρως.
- Γ.2.3 Το προσωπικό αναπτύσσει πόρους για την υποστήριξη της μάθησης και συμμετοχής.
- Γ.2.5 Οι πόροι του σχολείου διανέμονται δίκαια ώστε να υποστηρίζουν τη συμπερίληψη.

Το 2016 οι ίδιοι ερευνητές εξέδωσαν μια αναθεωρημένη και ελαφρώς τροποποιημένη έκδοση του βιβλίου. Η Διάσταση Γ πλέον φέρει την ονομασία «**Εξελίσσοντας συμπεριληπτικές πολιτικές**», αντί για «πρακτικές», και περιλαμβάνει μία διαφορετική υπό-διάσταση (Γ.1 **Κατασκευάζοντας προγράμματα για όλους**, Γ.2 **Ενορχήστρωση μάθησης**). Όλες οι διαστάσεις - κλίμακες έχουν εμπλουτιστεί με περισσότερους δείκτες. Ενδεικτικά αναφέρονται οι κάτωθι:

- A.1.11 Το προσωπικό συνδέει όσα γίνονται στο σχολείο με τη ζωή των μαθητών στο σπίτι.
- A.2.1 Το σχολείο αναπτύσσει κοινές συμπεριληπτικές αξίες.
- A.2.2 Το σχολείο ενθαρρύνει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- A.2.4 Η συμπερίληψη θεωρείται ως αύξηση της συμμετοχής για όλους.
- B.1.2 Η διοίκηση του σχολείου ακολουθεί μια συμπεριληπτική προσέγγιση.
- B.1.9 Τα κτίρια και οι εξωτερικοί χώροι έχουν κατασκευαστεί για να υποστηρίζουν τη συμμετοχή όλων.
- Γ.2.10 Το προσωπικό αναπτύσσει κοινούς πόρους για την υποστήριξη της μάθησης.

Μία ακόμα προσπάθεια προτάθηκε από το Κέντρο για Έρευνα στην ΕΣ και τους «**Δείκτες Σχολικής Συμπερίληψης**», ορισμένοι εκ των οποίων είναι:

- Οι μαθητές δικαιούνται να συμμετέχουν σε όλα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες.
- Η διδασκαλία και η μάθηση σχεδιάζονται λαμβάνοντας όλους υπόψη.
- Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.
- Χρησιμοποιούνται ποικίλα διδακτικά στυλ και στρατηγικές.
- Οι μαθητές βιώνουν την επιτυχία στη μάθησή τους.

- Οι μαθητές συμμετέχουν στα συστήματα αξιολόγησης.
- Οι δυσκολίες μάθησης θεωρούνται ως ευκαιρίες για την ανάπτυξη πρακτικών (Centre for Studies on Inclusive Education, 2003, στο UNESCO, 2005).

Μία εξίσου αξιόλογη προσπάθεια έρχεται από τον Συνασπισμό του New Jersey για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (New Jersey Coalition for Inclusive Education- NJCIE), ο οποίος πρότεινε τον «**Οδηγό Δεικτών Ποιότητας για Αποτελεσματική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**», με σκοπό την προώθηση της δημιουργίας συμπεριληπτικών μαθησιακών κοινοτήτων (NJCIE, 2010). Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα ερωτηματολόγιο, που αξιολογεί τις κάτωθι κλίμακες:

1. Ηγεσία
2. Σχολικό Κλίμα
3. Προγραμματισμός και Συμμετοχή
- 4. Πρόγραμμα, Διδασκαλία και Αξιολόγηση**
5. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προγράμματος
6. Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγράμματος
7. Ατομική Υποστήριξη Μαθητών
8. Συνεργασία Οικογένειας-Σχολείου
- 9. Συνεργατικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία**
10. Επαγγελματική Ανάπτυξη
11. Σχεδιασμός για Συνεχή Βελτίωση Καλών Πρακτικών

Η παρούσα εργασία άντλησε σημαντικά στοιχεία που σηματοδοτούν την αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΣ από την 4<sup>η</sup> και 9<sup>η</sup> κλίμακα. Συγκεκριμένα:

- **4.2.** Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ρουτίνες για όλη την τάξη και διαδικασίες για την υποστήριξη της τάξης και της μάθησης.
- **4.3.** Όταν ένας μαθητής με αναπηρίες χρειάζεται ένα τροποποιημένο πρόγραμμα, οι δάσκαλοι τροποποιούν τους στόχους του ΑΠΣ και τη διδασκαλία της τάξης χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια, ηλικιακά κατάλληλα υλικά για εργασίες, καθήκοντα και τεστ.
- **4.4.** Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους για την παροχή διδασκαλίας, όπως ατομικά, σε δυάδες, σε μικρές ομάδες και σε όλη την τάξη.
- **4.5.** Οι δάσκαλοι εμπλέκουν τους μαθητές με αναπηρίες χρησιμοποιώντας συχνά διδακτικές στρατηγικές που υποστηρίζουν πιο περίπλοκη σκέψη αντί να αποδυναμώνουν το πρόγραμμα.

- **9.1.** Οι ρόλοι και οι ευθύνες των δασκάλων είναι ξεκάθαροι και αντανακλούν την αφοσίωση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για τη διδασκαλία και υποστήριξη όλων των μαθητών.
- **9.2.** Οι δάσκαλοι στην τάξη μοιράζονται ρόλους και ευθύνες, έτσι ώστε η διάκριση μεταξύ του «ειδικού» και του ΔΓΑ να μην είναι προφανής.
- **9.3.** Οι ΔΓΑ και οι ΔΕΑ μοιράζονται την ευθύνη για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών.
- **9.4.** Οι συν-διδάσκαλοι χρησιμοποιούν επίσημες διαδικασίες για τη διεξαγωγή και έλεγχο συναντήσεων.
- **9.5.** Οι ΔΓΑ, οι ΔΕΑ και λοιπές ειδικότητες διαθέτουν τον χρόνο για συνεργατικό σχεδιασμό που χρειάζονται.

Τέλος, μια παλαιότερη πρόταση εντοπίζεται στο άρθρο της Dymond (2001), η οποία πρότεινε ένα μοντέλο αξιολόγησης συμπεριληπτικών σχολείων, διακρίνοντας κριτήρια που αφορούν: α) στις διαδικασίες και β) στα αποτελέσματα ενός προγράμματος. Τα κριτήρια για τις διαδικασίες περιλαμβάνουν:

- **Σχολικό κλίμα:** Έμφαση στην καλή ατμόσφαιρα σχολείου, στη συνεχή βελτίωση και στις θετικές στάσεις προς το συμπεριληπτικό πρόγραμμα.
- **Δομή προγράμματος:** Οι μαθητές εξυπηρετούνται από το πρόγραμμα και φοιτούν σε γενικές τάξεις, έμφαση στις μεταβάσεις μαθητών.
- **Διοικητική ηγεσία:** Έμφαση στους ρόλους και τις ευθύνες, διοικητική υποστήριξη για το πρόγραμμα.
- **Προσωπικό:** Ορθή επιλογή και διαμοιρασμός ανθρωπίνων πόρων, επαγγελματική επάρκεια και επαγγελματική ανάπτυξη προσωπικού.
- **Πρόγραμμα και διδασκαλία:** Έμφαση στο πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τον χρόνο οργάνωσης.
- **Ομαδική δουλειά:** Έμφαση στους ρόλους και ευθύνες, στη λειτουργία της ομάδας και στην εμπλοκή γονέων.
- **Συμμετοχή μαθητών:** Εμπλοκή όλης της τάξης με ανάθεση σχολικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός του σχολείου.

Από την άλλη, τα κριτήρια για την αξιολόγηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων αφορούν στη/στις:

- **Σχολική επίδοση:** Είναι αναγκαία η πρόοδος στις ακαδημαϊκές και λειτουργικές δεξιότητες και στο ΕΕΠ των μαθητών.

- **Συμπεριφορά:** Έμφαση στη συμπεριφορά τάξης, σχολική συμμετοχή, δράσεις συμμόρφωσης και το επίπεδο εμπλοκής των μαθητών.
- **Κοινωνικές σχέσεις:** Επικέντρωση στην κοινωνική ανάπτυξη, αποδοχή ατομικών διαφορών και στις φιλίες μεταξύ των μαθητών (Dymond, 2001).

Στην Ελλάδα, η αξιολόγηση των προγραμμάτων ΕΣ είναι περιορισμένη και εντοπίζεται στα έργα ελάχιστων ερευνητών, κυρίως στο νηπιαγωγείο. Μία τέτοια προσπάθεια είναι των Fyssa και Vlachou (2015), οι οποίες βασίστηκαν στο «**Προφίλ Συμπεριληπτικής Τάξης**» (Soucacou, 2007). Το εργαλείο αυτό μεταξύ άλλων αξιολογούσε: α) τις προσαρμογές στον χώρο και τα υλικά, β) την εμπλοκή των ενηλίκων στις σχέσεις των μαθητών, γ) την καθοδήγηση των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, δ) τη συμμετοχή, ε) την ανατροφοδότηση και στ) την οργάνωση και παρακολούθηση των ατομικών αναγκών και στόχων των μαθητών.

Παρά τις αξιόλογες προσπάθειες που περιγράφηκαν, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει την απουσία χρήσης κοινών κριτηρίων και δεικτών. Ως εκ τούτου, ο τρόπος αξιολόγησης προγραμμάτων ΕΣ επαφίεται στην εκάστοτε ερευνητική ομάδα με την υιοθέτηση, συνήθως, υποκειμενικών κριτηρίων.

#### ***1.3.10. Εμπόδια κατά την εφαρμογή της ΕΣ***

Παρά την ύπαρξη διεθνούς και εγχώριας νομοθεσίας, ανακύπτουν ποικίλα εμπόδια στην επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Τα εμπόδια αυτά εντοπίζονται σε όλες τις πτυχές του σχολείου, στις κοινότητες και στις τοπικές και εθνικές πολιτικές (Booth & Ainscow, 2002). Διεθνώς, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών είναι η έλλειψη οργανωτικών αλλαγών (UNESCO, 2005). Όμως, το βασικότερο εμπόδιο εξακολουθεί να είναι η έλλειψη ενός κοινού ορισμού για τη συμπερίληψη, μιας γενικότερης συμφωνίας στη σημασία της ποιότητας της ΕΣ και των κριτηρίων που την ορίζουν (Dell'Anna και συν., 2021). Πιο συγκεκριμένα, είναι εμφανής η έλλειψη ενός συμφωνημένου, ερευνητικά τεκμηριωμένου πλαισίου για την εφαρμογή της ΕΣ, όπως δημοσιευμένες συμπεριληπτικές πρακτικές ή/ και καθοδήγηση κατά την υλοποίησή της (Warren και συν., 2021). Αντίστοιχα και στην Ελλάδα, η έρευνα πάνω στη συμπερίληψη είναι περιορισμένη (Soulis και συν., 2016). Προκειμένου η ΕΣ να προωθηθεί και να εφαρμοστεί απαιτούνται έρευνες που να υποστηρίζουν τη σημασία της τόσο για τους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στην Ελλάδα τα εμπόδια είναι διάφορα και πολύπλευρα, από το παρόν νομοθετικό πλαίσιο, τις οργανωτικές δυσκολίες, την εκπαίδευση των δασκάλων, τις στάσεις και αντιλήψεις προς τη συμπερίληψη και τις δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Matzikos & Lappa, 2023). Αναλυτικότερα, ένα βασικό σχολικό εμπόδιο είναι η έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού ΕΑ (Κοκκίνου, 2022· Pappas και συν., 2018· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λαμβάνουν θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας, ΕΣ, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Matzikos & Lappa, 2023). Έτσι, θα είναι σε θέση να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους, να γνωρίζουν τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που βοηθούν όλη την τάξη, καθώς και τις μεθόδους που προωθούν τη συμπερίληψη των μαθητών με ΕΕΑ (Matzikos & Lappa, 2023· Van Steen & Wilson, 2020). Μεταξύ άλλων στόχος θα πρέπει να είναι και ο σχηματισμός θετικών αντιλήψεων (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis και συν., 2019· Mouchritsa και συν., 2022).

Επιπλέον, όσο τα σχολεία γίνονται πιο συμπεριληπτικά, τόσο οι ρόλοι των δασκάλων γίνονται αυξημένα διαφοροποιημένοι και οι ίδιοι καλούνται να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα (Van Steen & Wilson, 2020). Εντούτοις, η ανεπαρκής υποστήριξη των εκπαιδευτικών με σκοπό την κάλυψη των απαιτήσεων της συμπερίληψης αποτελεί ένα ακόμα σχολικό εμπόδιο (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Ως οι κύριοι εκπρόσωποι της ΕΣ, είναι εκείνοι που χρειάζονται υποστήριξη από τα ΚΕΔΑΣΥ και τους ανώτερους, όπως για παράδειγμα, τους διευθυντές, τους σχολικούς συμβούλους και τους συντονιστές ΕΑ (Agaliotis & Kalyva, 2011· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Pappas και συν., 2018· Strogilos και συν., 2016). Ειδικότερα ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων είναι καίριος, διότι από αυτούς απαιτείται η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολικού κλίματος και η προώθηση της καινοτομίας και σχολικής αλλαγής (Matzikos & Lappa, 2023).

Ταυτόχρονα, η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στις σχολικές μονάδες και η ακαταλληλότητα των σχολικών κτιρίων αποτελούν εμπόδια που αποκλείουν τους μαθητές με αναπηρίες (Κοκκίνου, 2022· Matzikos & Lappa, 2023· Pappas και συν., 2018· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Σημαντικά προβλήματα προκύπτουν σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των ΚΕΔΑΣΥ (Matzikos & Lappa, 2023· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Πέραν του ότι οι υπηρεσίες διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών είναι περιορισμένες σε αριθμό (Κοκκίνου,

2022), εξακολουθούν να εστιάζουν στις ατομικές ανεπάρκειες των μαθητών (Pappas και συν., 2018). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα με ελλείμματα, ειδικές ανάγκες και περιορισμένες δυνατότητες και δύνανται να υποστηριχθούν εντός της γενικής τάξης μόνο αν καλύπτουν ορισμένα κριτήρια, κάνοντας ξεκάθαρη τη διατήρηση και επιρροή του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Το γεγονός ότι η συμπερίληψη εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, δημιουργεί ανισότητες και διαχωρισμό εντός του σχολείου (Matzikos & Lappa, 2023). Στα επιμέρους δευτερεύοντα εμπόδια συγκαταλέγονται:

- η αργοπορημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Matzikos & Lappa, 2023),
- ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις και η ατελής χρηματοδότηση (Pappas και συν., 2018),
- ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, το μη-διαφοροποιημένο πρόγραμμα και οι μικτές στάσεις-απόψεις των δασκάλων (Matzikos & Lappa, 2023· Strogilos, 2012).

Οι τελευταίες αποτελούν ένα σημαντικότερο εμπόδιο, διότι διατηρούν τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών (Soulis και συν., 2016).

### ***1.3.11. Κριτική αποτίμηση στην εφαρμογή της ΕΣ στα ελληνικά δεδομένα***

Αναμφισβήτητα, υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν μια πρόοδο στον τομέα της αναπηρίας και της ΕΑ στην Ελλάδα τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Pappas και συν., 2018· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Δύο βασικοί παράγοντες που συνεισέφεραν στην ανάπτυξη της ΕΣ είναι η διεθνής επιρροή και μίμηση, ενώ στις υπόλοιπες δυτικές χώρες η ανάπτυξη της ΕΑ, της ένταξης και της συμπερίληψης έγιναν μέσω ενεργής συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία, των γονέων τους και των διάφορων οργανισμών (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η Ελλάδα προκειμένου να εφαρμόσει την ΕΣ έπρεπε να βασιστεί σε ήδη εφαρμοσμένα μοντέλα άλλων χωρών (Pappas και συν., 2018). Όπως, όμως, φαίνεται, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας αναπαραγάγει συστήματα περιορισμού και αποκλεισμού και δείχνει να μην έχει δεσμευτεί πλήρως με τις αρχές της ΕΣ (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Στην ελληνική πραγματικότητα αυτό που γίνεται στην πράξη είναι η χωρική ένταξη με την τοποθέτηση μαθητών με ΗΕΑ στη γενική τάξη και την υποστήριξή τους στα ΤΕ (Pappas και συν., 2018). Με άλλα λόγια,

εντοπίζεται η προώθηση της συμπερίληψης υπό όρους (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Αυτό σημαίνει πως για την επίτευξη της απαιτούνται προσαρμογές των ίδιων των μαθητών με αναπηρίες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία σε δομικό, οργανωτικό επίπεδο και επίπεδο προγράμματος (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Η ίδια η εκπαιδευτική νομοθεσία εστιάζει κυρίως στα ελλείμματα, στη διαγνωστική κατηγοριοποίηση και σε πρακτικές ομαλοποίησης για τη διαχείριση των ελλειμμάτων (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019).

Η ΕΣ αναφέρεται ως μέρος ενός συνεχούς από υπηρεσίες διαθέσιμες στους μαθητές με αναπηρίες (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019· Pappas και συν., 2018). Στα ελληνικά σχολεία υπάρχει λιγιστός χώρος για εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς άλλες κεντρικές πολιτικές θέτουν σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη της ΕΣ (Strogilos, 2012). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει χαρακτηριστεί ως πολύ κεντρικοποιημένο και ελεγχόμενο από την κεντρική κυβέρνηση, κάτι που σημαίνει ότι όλα τα σχολεία ακολουθούν ένα ενιαίο εθνικό πρόγραμμα και κατευθυντήριες από το Υπουργείο Παιδείας (Avramidis και συν., 2019· Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri και συν., 2006· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Το Υπουργείο εφαρμόζει όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές παρέχοντας τις ίδιες διαδικασίες σε όλη τη χώρα, με πανομοιότυπα μη διαφοροποιημένα ΑΠΣ για όλα τα σχολεία, με αποτέλεσμα η ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν τη συμπερίληψη να επαφίεται σε κάθε δάσκαλο ξεχωριστά (Strogilos, 2012). Επίσης, είναι φανερή έλλειψη προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται σε όλες τις ειδικές ανάγκες των μαθητών (Nteropoulou-Nterou & Slee, 2019). Ο κεντρικός έλεγχος δημιουργεί ένα περιβάλλον μη υποστηρικτικό για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας, ενώ επίσης δημιουργούνται σοβαροί περιορισμοί στον τρόπο σκέψης των δασκάλων από το σύστημα, επισκιάζοντας τη συμπερίληψη (Strogilos, 2012). Εμπόδια εντοπίζονται και στην επιλογή και διανομή των εγχειριδίων, καθώς όλοι οι μαθητές δουλεύουν πάνω στο ίδιο μη διαφοροποιημένο υλικό, ανεξάρτητα από την ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους (Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Το πρόγραμμα φαίνεται να δημιουργεί πίεση στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να υπάρχει έλλειψη χρόνου στον σχεδιασμό και εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας μεταξύ τους, μια συνεργασία που απαιτεί χρόνο για συναντήσεις, διαμοιρασμό πληροφοριών, κοινές αξιολογήσεις, σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων (Strogilos, 2012).

Λόγω των παραπάνω περιορισμών, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απύσασ και δε συμπεριλαμβάνεται στο ρεπερτόριο των δασκάλων (Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Η ΕΣ έχει αρκετό δρόμο μέχρι την πλήρη εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς (Lindner και συν., 2023). Ευλόγως εξάγεται το συμπέρασμα ότι περιορίζεται σε μία τάξη στο σχολείο (Zoniou-Sideri και συν., 2006). Η πρακτική εφαρμογή της ΕΣ στα ελληνικά δεδομένα απέχει αρκετά από τη θεωρητική αποδοχή και η διαμόρφωση μιας ενιαίας και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους φαίνεται να μην ανταποκρίνεται με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Matzikos & Lappa, 2023). Με σκοπό να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, είναι μείζονος σημασίας η ανάδειξη πρακτικών και πολιτικών που προωθούν την ΕΣ από τους ιθύνοντες για χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Avramidis & Kalyva, 2007· Pappas και συν., 2018· Szumski και συν., 2017· Van Steen & Wilson, 2020). Η Ελλάδα πρέπει να παραδειγματιστεί από χώρες που εφαρμόζουν την ΕΣ με επιτυχία, όπως η Ιταλία, η Νέα Ζηλανδία και η Φιλανδία (Matzikos & Lappa, 2023).

### ***1.3.12. Διδακτικές στρατηγικές για την εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης***

Προκειμένου να επιτευχθεί η ΕΣ των μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους μια σειρά από διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιήσουν, όπως τη συνεργατική διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση, την εξατομίκευση, τη συνεργατική επίλυση προβλήματος, την ετερογενή ομαδοποίηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Winter & O'Raw, 2010). Όπως φαίνεται, η ΕΣ μπορεί να πραγματοποιηθεί με ή χωρίς επιπλέον υποστήριξη από ΔΕΑ μέσα στις γενικές τάξεις (Solis και συν., 2012). Ωστόσο, οι προσπάθειες για συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση ανέδειξαν την ανάγκη για ένα νέο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των ΔΓΑ και των ΔΕΑ (Scruggs & Mastropieri, 2017). Η ανάγκη αυτή, βέβαια, δε συνοδεύτηκε από έναν ξεκάθαρο τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να συνεργαστούν προς τη δημιουργία πιο συμπεριληπτικών τάξεων (Paulsrud & Nilholm, 2020). Η υποστήριξη που μπορούν να δεχθούν οι ΔΓΑ μαθητών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις τους διακρίνεται σε τέσσερις μορφές: α) *Συνεργατική Διδασκαλία*, όπου ο ΔΕΑ και ο ΔΓΑ συνεργάζονται μαζί εντός της τάξης, β) *Συμβουλευτική Διδασκαλία*, όπου ο ΔΓΑ, πριν τη διδασκαλία, δέχεται βοήθεια από έναν ΔΕΑ στον σχεδιασμό, στην αξιολόγηση, στην ανάπτυξη υλικού και προσαρμογή της διδασκαλίας, γ) *Υποστηρικτικά Προγράμματα ΤΕ*, όπου ο



ΔΕΑ και ο ΔΓΑ συνεργάζονται στον σχεδιασμό των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) των μαθητών που φοιτούν στο ΤΕ, και δ) *Βοηθοί Εκπαιδευτικών*, όπου το βοηθητικό προσωπικό βοηθάει τους μαθητές παρέχοντάς τους ειδική υποστήριξη στη γενική τάξη (Idol, 2006, στο Paulsrud & Nilholm, 2020). Σύμφωνα με μια πρόσφατη ανασκόπηση, η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί τη συχνότερη μορφή διδακτικών επιλογών (Paulsrud & Nilholm, 2020).

#### **1.4. Συνδιδασκαλία**

Μία από τις πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στις συμπεριληπτικές τάξεις είναι και η συνδιδασκαλία (co-teaching), μέσω της οποίας διευκολύνεται η διδασκαλία πολλών μαθητών με ΕΕΑ στο Περιβάλλον με τους Ελάχιστους Περιορισμούς και ταυτόχρονα διασφαλίζεται η υποστήριξή τους από ΔΕΑ (Cook & Friend, 1995· Kauffman και συν., 2022· Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019· Solis και συν., 2012). Η συνδιδασκαλία αποτελεί το διασημότερο μοντέλο υποστήριξης μαθητών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις, το οποίο πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ και την Αγγλία τη δεκαετία του 1960 (Cook & Friend, 1995· Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Χρησιμοποιείται κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έκτοτε γίνονται ερευνητικές προσπάθειες για την κατανόηση της φύσης της, της διαδικασίας και του αντίκτυπου που έχει στην ΕΣ (Strogilos και συν., 2023). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα συμπεριληπτικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών σχεδιασμένο για μαθητές με ΕΕΑ που δέχονται διδασκαλία μαζί με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ μέσα από τη συνεργασία ενός ΔΓΑ και ενός ΔΕΑ (Cook & Friend, 1995· Friend και συν., 2010· King-Sears και συν., 2021). Οι Cook και Friend (1995, σ. 3) αναφέρουν ότι *«Η συνδιδασκαλία είναι όταν δύο ή περισσότεροι επαγγελματίες παρέχουν ουσιαστική διδασκαλία σε μια μικτή ομάδα μαθητών σε έναν φυσικό χώρο»*. Οι Solis και συν. (2012, σ. 498-499) προσθέτουν ότι *«Η συνδιδασκαλία είναι όταν ένας ΔΕΑ και ένας ΔΓΑ δουλεύουν μαζί για να παρέχουν υποστήριξη αποκλείοντας την ανάγκη του μαθητή με αναπηρία να φύγει από την τάξη για να λάβει υποστήριξη σε κάποια τάξη ΕΑ, όπως τα ΤΕ»*.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει ότι οι δάσκαλοι είναι δύο, συνήθως ένας ΔΓΑ και ένας ΔΕΑ, ή και περισσότεροι, και εμπλέκονται ενεργά στη διδασκαλία μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ σε μια κοινή αίθουσα (Cook & Friend, 1995). Συνήθως, ο ΔΓΑ είναι αυτός που ειδικεύεται στη γνώση περιεχομένου και είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του προγράμματος και την παροχή διδασκαλίας, ενώ ο ΔΕΑ είναι αυτός που κατέχει εμπειρία στην προσαρμογή του προγράμματος, στην αξιολόγηση

προβλημάτων στην τάξη, στην παροχή στρατηγικών και παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ (Brendle, 2017· Cook & McDuffie-Landrum, 2020· Scruggs & Mastropieri, 2017). Ουσιαστικά, οι ΔΓΑ κατέχουν εμπειρία πάνω στο περιεχόμενο της ύλης και οι ΔΕΑ κατέχουν παιδαγωγική εμπειρία και φέρνουν στην τάξη την ειδική διδασκαλία που στερούνται οι μαθητές με αναπηρίες (Murawski, 2006· Strogilos και συν., 2023).

#### **1.4.1. Μοντέλα συνδιδασκαλίας**

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλα μοντέλα συνδιδασκαλίας. Η παρούσα εργασία λαμβάνει υπόψη την κατηγοριοποίηση των Friend και Cook (2017), οι οποίοι διακρίνουν έξι διαφορετικά μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά ενδέχεται να διαφέρουν στην εφαρμογή και αποτελεσματικότητά τους και είναι τα εξής:

1. **Ένας Διδάσκει, Ένας Παρατηρεί (One Teach, One Observe)**, όπου παρέχεται στον έναν εκπαιδευτικό η ευκαιρία να συλλέγει δεδομένα για την ενημέρωση του άλλου στον σχεδιασμό μελλοντικών διδασκαλιών.
2. **Ένας Διδάσκει, Ένας Υποστηρίζει (One Teach, One Assist)**, όπου ο ένας εκπαιδευτικός κινείται κυκλικά στην τάξη και επιτηρεί ή βοηθάει ατομικά τους μαθητές.
3. **Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel Teaching)**, η οποία μειώνει την αναλογία των μαθητών διαιρώντας την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες που διδάσκονται το ίδιο υλικό από δύο δασκάλους. Οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται την ευθύνη για την οργάνωση και τη διδασκαλία του περιεχομένου.
4. **Διδασκαλία σε Σταθμούς (Station Teaching)**, η οποία επιτρέπει στους δασκάλους να παρουσιάζουν υλικά με διαφορετικούς τρόπους σε μικρές ομάδες μαθητών που εναλλάσσονται μεταξύ των σταθμών, ενισχύοντας παράλληλα την ανεξάρτητη μάθηση και την αλληλεπίδραση με όλους.
5. **Εναλλακτική Διδασκαλία (Alternative Teaching)**, όπου συνήθως ο ΔΕΑ διδάσκει μικρή ομάδα μαθητών που χρειάζεται υποστήριξη μέσα στην τάξη, ενώ ο ΔΓΑ ηγείται της μεγαλύτερης ομάδας. Προτείνεται όταν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας σε μικρές ομάδες (Cook & McDuffie-Landrum, 2020).
6. **Ομαδική Διδασκαλία (Team Teaching)**, στην οποία και οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται διδακτικές ευθύνες για τον σχεδιασμό και την παροχή της διδασκαλίας ταυτόχρονα (Friend & Cook, 2017).

Στην καθημερινή διδακτική πράξη οι δύο δάσκαλοι μπορούν να αξιοποιήσουν μια σειρά από διδακτικές πρακτικές, όπως τροποποιήσεις και προσαρμογές στο

διδασκτικό περιβάλλον της τάξης και στον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών (Morningstar και συν., 2015). Η προσαρμογή του ΑΠΣ πάνω στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών είναι μια επίσης συχνή διδασκτική ενέργεια (Strogilos, 2018). Οι Strogilos και συν. (2023) μέσα από τη μετά-σύνθεσή τους ανέφεραν τον από κοινού σχεδιασμό, τον καθορισμό μοντέλου για χρήση, την υιοθέτηση ρόλων και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους τις εξής τρεις αποτελεσματικές διδασκτικές στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιήσουν σε μία τάξη συνδιδασκαλίας: α) **τροποποιήσεις και προσαρμογές** (π.χ. επιπλέον χρόνος, οπτικό-ακουστικές προσαρμογές και διαφοροποιημένη διδασκαλία), β) **διδασκαλία σε μικρές ομάδες** (π.χ. διδασκαλία σε σταθμούς, εναλλακτική διδασκαλία ή διδασκαλία συμμαθητών) και γ) **χρήση της αποτελεσματικής διδασκαλίας βασισμένης στην έρευνα** με στρατηγικές, όπως σημειώσεις, συμμετοχή σε συζητήσεις, δομημένη διδασκαλία με σταθερές ρουτίνες και προσδοκίες, καθοδηγούμενη εξάσκηση, ευκαιρίες συμμετοχής και άμεση ανατροφοδότηση, ανασκόπηση, προβολή με νύξεις και εξηγήσεις, χρήση αναλογιών, εμπλοκή μαθητών μέσω ερωτήσεων, μνημονικές στρατηγικές, γραφικοί οργανωτές κ.λπ. (Strogilos και συν., 2023).

Μολονότι δε χρησιμοποιείται ποτέ μόνο ένα μοντέλο, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι διεθνώς το κυρίαρχο μοντέλο συνδιδασκαλίας είναι το «Ένας διδάσκει Ένας υποστηρίζει» (Iacono και συν., 2021· Paulsrud & Nilholm, 2020· Scruggs και συν., 2007· Solis και συν., 2012· Strogilos και συν., 2023). Στο μοντέλο αυτό, ο ρόλος του ΔΕΑ μοιάζει περισσότερο ως υφιστάμενος ή βοηθητικός του ΔΓΑ, γεγονός που σε μια τάξη συνδιδασκαλίας λειτουργεί αρνητικά, κυρίως στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Paulsrud & Nilholm, 2020· Scruggs και συν., 2007). Η ευρεία χρήση του μοντέλου δεν αποτελεί τεκμήριο που ενισχύει την αποτελεσματικότητά του, αντιθέτως πρόκειται για το λιγότερο αποτελεσματικό, συγκριτικά με τα υπόλοιπα (Iacono και συν., 2021). Το μοντέλο αυτό είναι το πιο απλό στην εφαρμογή του, καθώς μαζί με αυτό της παράλληλης διδασκαλίας απαιτούν τις λιγότερες διδασκτικές τροποποιήσεις, οργάνωση και συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς (Brendle, 2017· Paulsrud & Nilholm, 2020· Tzivinikou, 2015).

#### **1.4.2. Οφέλη συνδιδασκαλίας**

Η κατάλληλη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας αποφέρει μεγάλα ή μικρότερα θετικά οφέλη για τους μαθητές με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις (Brendle, 2017· Solis και συν., 2012). Μια σύγχρονη μετά-ανάλυση συνέκρινε την ακαδημαϊκή επίδοση των

μαθητών με ΕΕΑ σε τάξεις συνδιδασκαλίας με άλλες συνθήκες ΕΑ, όπως τα ΤΕ, υποστηρίζοντας πως η επωφελούνταν περισσότερο εντός και όχι εκτός της γενικής τάξης (King-Sears και συν., 2021). Το υψηλότερο μέγεθος επίδρασης βρέθηκε για το μάθημα τις Γλώσσας και των Μαθηματικών, ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα δεν εντοπίστηκε κάποια επίδραση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων επωφελούνται περισσότερο σε τάξεις συνδιδασκαλίας συγκριτικά με τους μικρότερους μαθητές (King-Sears και συν., 2021).

Μέσα από τη συνδιδασκαλία δίνεται η ευκαιρία για καλύτερη ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών (Ploessl και συν. 2010). Το βασικότερο όφελος είναι η πρόσβαση των μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό πρόγραμμα, η αύξηση της συμμετοχής τους και τα συναφή αποτελέσματα που προκύπτουν πάνω στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες τους (Brendle, 2017· Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Επιπλέον, από τη μετά-σύνθεση των Strogilos και συν. (2023) φαίνεται πως μέσα από τη συνδιδασκαλία οι σχέσεις των μαθητών χωρίς αναπηρίες με τον ΔΕΑ, καθώς και αυτές των μαθητών με αναπηρίες με τον ΔΓΑ εξελίσσονται. Παράλληλα, η συνδιδασκαλία συνδέεται με την ανάπτυξη εντονότερων επαγγελματικών σχέσεων, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο μέσω παρατήρησης στην τάξη, γεγονός που βελτιώνει τη σχέση τους και αναδεικνύει τη σημασία της επικοινωνίας, ευελιξίας και συμμετοχής (Paulsrud & Nilholm, 2020· Strogilos και συν., 2023).

Οφέλη εντοπίζονται και από τους ίδιους τους μαθητές, με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τους οποίους η συνδιδασκαλία παρέχει θετικά μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα για όλους, λόγω της θετικής αλληλεπίδρασης των δύο δασκάλων και του ότι πάντα υπάρχει ένας διαθέσιμος δάσκαλος για να προσφέρει βοήθεια σε όποιον τη χρειαστεί (Strogilos & King-Sears, 2019). Η ύπαρξη του δεύτερου δασκάλου στην τάξη, η οποία του επιτρέπει να κινείται και να υποστηρίζει κατά περίπτωση, είναι και η βασική της διαφορά με τη συμβατική διδασκαλία (Murawski, 2006· Strogilos & King-Sears, 2019). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η συνδιδασκαλία έχει εξελιχθεί από μια προσέγγιση για μερικούς μαθητές με αναπηρίες στη γενική τάξη σε μια προσέγγιση όπου μαθητές και δάσκαλοι ενισχύουν τη μάθησή τους (Strogilos και συν., 2023).

#### ***1.4.3. Προϋποθέσεις επιτυχούς συνδιδασκαλίας***

Η απλή συνύπαρξη δύο δασκάλων στην ίδια γενική τάξη, δίχως να συνοδεύεται από σημαντικές αλλαγές, δεν καθιστά τη συνδιδασκαλία αυτόματα

παρέμβαση, ούτε οδηγεί απαραίτητα σε κατάλληλη διδασκαλία (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Scruggs & Mastropieri, 2017). Ένα από τα αρχικά βασικά βήματα είναι ο ορισμός ενός ξεκάθਾਰου σκοπού και η επιλογή των συνεταίρων που θα την υλοποιήσουν (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). Απαιτείται να αποφασιστεί η λογική πίσω από τη συνδιδασκαλία και να τεθούν ορισμένοι στόχοι (Cook & Friend, 1995). Το κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή της είναι ο εντοπισμός και ο καθορισμός των ευθυνών, των αρμοδιοτήτων και ρόλων των δασκάλων, οι οποίοι θα πρέπει να είναι κοινοί, διακριτοί και ευέλικτοι (Cook & Friend, 1995· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019· Scruggs & Mastropieri, 2017).

Εξίσου σημαντικοί παράγοντες είναι ο καλός σχεδιασμός και η κατάλληλη προετοιμασία, η χρήση καλών πρακτικών συνδιδασκαλίας και η ευελιξία στην οργάνωση (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). Πράγματι, έχει φανεί ότι οι δάσκαλοι που προετοιμάζονται για τη συνδιδασκαλία έχουν θετικότερες σχέσεις και είναι πιο αποτελεσματικοί (Strogilos και συν., 2023). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο επαρκής χρόνος για επικοινωνία και από κοινού σχεδιασμό (Paulsrud & Nilholm, 2020· Solis και συν., 2012· Strogilos και συν., 2023). Στην αντίθετη περίπτωση, που ο σχεδιασμός και η διδασκαλία γίνονται «στον αέρα», ανακύπτουν σημαντικά προβλήματα (Solis και συν., 2012). Προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα της συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο μεταξύ άλλων να λαμβάνουν υπόψη την καταλληλότητα του προγράμματος της γενικής τάξης και την οικολογική καταλληλότητα της τάξης για τους μαθητές με ΕΕΑ, τον χρόνο και τα είδη των τροποποιήσεων που απαιτούνται, την εφαρμογή παρέμβασης ή διαφορετικής διδασκαλίας, κ.ά. (Cook & Friend, 1995). Είναι αναγκαίο να εντάξουν στρατηγικές για την υποστήριξη τόσο της πρόσβασης των μαθητών στο πρόγραμμα γενικής τάξης, αλλά και παρεμβάσεων που στοχεύουν σε συγκεκριμένες ελλειμματικές δεξιότητες (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Τέτοια προγράμματα είναι σημαντικό να οργανώνονται και να εφαρμόζονται συστηματικά (Cook & Friend, 1995).

Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε μοντέλου συνδιδασκαλίας είναι η κατοχή γνώσεων και ικανότητας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Cook & Friend, 1995· Friend & Cook, 2017· Murawski & Lochner, 2010). Κατά τους Murawski και Lochner (2010) υπάρχουν τρεις σημαντικές δεξιότητες. Η πρώτη είναι ο από κοινού σχεδιασμός (co-planning), όπου οι δύο εκπαιδευτικοί μαζί κατασκευάζουν πλάνα μαθήματος και καθορίζουν τις αναγκαίες

τροποποιήσεις και προσαρμογές για τους μαθητές με ΕΕΑ ή αναπηρίες. Η δεύτερη δεξιότητα είναι η από κοινού διδασκαλία (co-instructing) του περιεχομένου της ύλης (Murawski & Lochner, 2010). Πραγματοποιείται κατόπιν προσεκτικής οργάνωσης με σκοπό να εξακριβωθούν οι διδακτικοί στόχοι και να επιλεγθεί το κατάλληλο μοντέλο συνδιδασκαλίας (Ploessl και συν., 2010). Η τρίτη δεξιότητα είναι η από κοινού αξιολόγηση (co-assessing), όπου οι δάσκαλοι συνεργάζονται για την κατάλληλη αξιολόγηση και παρακολούθηση της προόδου όλων των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, αλλά και για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της ίδιας της συνδιδασκαλίας (Cook & Friend, 1995· Friend & Cook, 2017· Murawski & Lochner, 2010).

Άλλοι παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι η ίση κατανομή δύναμης και ευθυνών, η προσωπική χημεία και τα χαρακτηριστικά της σχέσης τους (Paulsrud & Nilholm, 2020· Scruggs & Mastropieri, 2017· Strogilos και συν., 2023). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Cook και Friend (1995), δεν είναι όλοι κατάλληλοι για συνδιδασκαλία. Τέλος, ως παράγοντας κλειδί έχει θεωρηθεί η υποστήριξη από το προσωπικό και τη σχολική διοίκηση (Brendle, 2017· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Paulsrud & Nilholm, 2020· Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019· Scruggs & Mastropieri, 2017· Solis και συν., 2012). Οι Cook και McDuffie-Landrum (2020) περιγράφουν τα βασικά βήματα που μπορούν να ακολουθηθούν πριν την αποτελεσματική συνδιδασκαλία ως εξής:

1. Εντοπισμός μαθησιακών στόχων και αναγκών.
2. Επιλογή αποτελεσματικής πρακτικής για την παρέμβαση.
3. Επιλογή μοντέλου συνδιδασκαλίας.
4. Καθορισμός ρόλων των εκπαιδευτικών.
5. Εφαρμογή της εκάστοτε πρακτικής.

Όπως στην περίπτωση της ΕΣ έτσι και στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, έχει αναφερθεί ότι οι απόψεις και αντιλήψεις των δασκάλων επηρεάζουν την εφαρμογή της (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). Παλαιότερες και σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν πως οι απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη και τη συνδιδασκαλία έχουν βελτιωθεί σημαντικά συγκριτικά με παλαιότερα, με τους περισσότερους συν-διδάσκालους να εκφράζουν θετικές απόψεις για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Solis και συν., 2012· Strogilos και συν. 2018· Strogilos και συν., 2023).

#### **1.4.4. Η συνδιδασκαλία στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα οι προβλέψεις που υπάρχουν και οι πρακτικές σχολικής συμπερίληψης που εφαρμόζονται για τους μαθητές με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες είναι μόνο δύο, ο θεσμός των ΤΕ και αυτός της ΠΣ (Matzikos & Lappa, 2023). Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες η λειτουργία των ΤΕ ως εφαρμογή της ΕΣ σταδιακά αντικαθίσταται διεθνώς από περισσότερο συμπεριληπτικά προγράμματα εκπαίδευσης, που βασίζονται κυρίως στη συνεργασία των ΔΓΑ και ΔΕΑ (Solis και συν., 2012). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες μέσα από τις τάξεις συνδιδασκαλίας, στις οποίες ένας ΔΕΑ παρέχει υποστήριξη εντός γενικής τάξης σε μαθητή με ΕΕΑ (Strogilos και συν., 2017).

##### **1.4.4.1. Παράλληλη Στήριξη**

Η ΠΣ είναι ένα πρόγραμμα συνδιδασκαλίας και αποτελεί τον μοναδικό τύπο ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης που παρέχεται αποκλειστικά μέσα σε μια γενική συμπεριληπτική τάξη με στόχο την παροχή περαιτέρω ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με ΕΕΑ ή/ και αναπηρίες (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016). Όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί έναν θεσμό ΕΑ που θεσμοθετήθηκε αρχικά με τον Νόμο 2817/2000 και ενισχύθηκε με τον Νόμο 3699/2008 (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Παπαδημητρίου, 2023). Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν παρέχεται σε όλους τους μαθητές με διάγνωση ΕΕΑ, αλλά αποκλειστικά σε όσους: α) είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του γενικού σχολείου μέσα από εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, β) βρίσκονται σε περιοχές που δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο υποστήριξης ανεξάρτητα από την έκταση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, και γ) έχει κριθεί απαραίτητο από τα ΚΕΔΑΣΥ (Νόμος 3699/2008). Συνήθως, η πλειονότητα των μαθητών που υποστηρίζονται στις τάξεις συνδιδασκαλίας με ΠΣ είναι μαθητές με ΗΕΑ, για παράδειγμα υψηλής-μέτριας λειτουργικότητας αυτισμό, ήπια-μέτρια ΝΑ και ήπιες σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες (Strogilos και συν., 2016· Strogilos και συν., 2017).

Μετά τον Νόμο 3699/2008 η ΠΣ αυξήθηκε και σε αριθμό (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια αξιοσημείωτη αύξηση σε ετήσια βάση στον αριθμό των εγκεκριμένων αιτημάτων ΠΣ (Παπαδημητρίου, 2023). Χαρακτηριστικό είναι ότι το έτος 2003-2004, όταν τέθηκε σε λειτουργία για πρώτη φορά, μόνο 5 μαθητές υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικούς

ΠΣ (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Ο αντίστοιχος αριθμός των μαθητών που έλαβαν υποστήριξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 ξεπέρασε τους 9.000 (ΕΣΑ.μΕΑ, 2021). Αναφορικά με τους δασκάλους ΠΣ, μία σύγχρονη έρευνα αναφέρει ότι αποτελούν το 40% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές μέσα από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα ΕΣΠΑ, ενώ περίπου το 90% αυτών είναι γυναίκες (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ΠΣ είναι νέοι κάτω των 30 ετών (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Από αυτούς, παραπάνω από τους μισούς έχει βρεθεί πως έχουν διδακτική εμπειρία μικρότερη από ένα έτος (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Το διδακτικό προσωπικό για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΕΑ κρίνεται γενικά άπειρο, καθώς το 60% των δασκάλων ΠΣ εξακολουθεί να μην έχει προσόντα στην ΕΑ, ενώ ο αριθμός για τους ΔΓΑ ξεπερνάει το 80% (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Είναι αξιοσημείωτο πως κανένας μόνιμος εκπαιδευτικός δεν εργάζεται ως ΠΣ (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2020).

Το κυρίαρχο μοντέλο που προωθείται από το Υπουργείο είναι το «Ένας διδάσκει Ένας υποστηρίζει», με την τοποθέτηση ΔΕΑ ως ΠΣ για έναν μαθητή με ΕΕΑ στη γενική τάξη (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos και συν., 2023). Ο ΔΕΑ που εργάζεται ως ΠΣ είναι υπεύθυνος για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής που συμμετέχει ο μαθητής (Padeliadu και συν., 2014). Πρόκειται για ένα στατικό μοντέλο, όπου ο ΔΕΑ παρέχει υπηρεσίες σε έναν ή δύο μαθητές με ΕΕΑ και είναι υπεύθυνος για την Ένας προς Έναν υποστήριξή τους ενισχύοντας την πρόσβαση στο πρόγραμμα γενικής τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos και συν., 2017). Οι Mavropalias και Anastasiou (2016) υποστήριξαν πως η ΠΣ στην πραγματικότητα διαφέρει σημαντικά από το μοντέλο «Ένας διδάσκει Ένας υποστηρίζει» σε δύο σημεία και δεν αντιστοιχεί με κανένα μοντέλο συνδιδασκαλίας. Το πρώτο είναι ότι ο ΔΕΑ είναι υπεύθυνος για έναν ή δύο μαθητές με ΕΕΑ, όχι για μια συμπεριληπτική τάξη με μαθητές με ποικίλες ανάγκες. Το δεύτερο έγκειται στον στατικό ρόλο του ΔΕΑ, ο οποίος κάθεται δίπλα στον μαθητή, χωρίς να κινείται στην τάξη, όπως θα έπρεπε, και δεν προβαίνει σε εναλλαγή ρόλων και ευθυνών, εξακολουθώντας να είναι ο βοηθός του ΔΓΑ.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αν και θεωρούν σημαντική τη συνδιδασκαλία για τους μαθητές με ΕΕΑ και είναι θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της, δε συνεπάγεται ότι την εφαρμόζουν στην πράξη (Strogilos και συν., 2016). Φαίνεται ότι υλοποιούν, κυρίως, την υποστηρικτική συνδιδασκαλία και τροποποιούν το περιεχόμενο της



διδασκαλίας με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών με ΕΕΑ, όμως περιορίζονται στην ατομική εξατομικευμένη διδασκαλία (Strogilos και συν., 2016). Σημαντικό είναι, επίσης, ότι βρίσκονται για μία ώρα την εβδομάδα με τον ΔΓΑ, χωρίς ωστόσο να αξιοποιούν τον χρόνο αυτόν στον από κοινού σχεδιασμό ή στην αξιολόγηση δραστηριοτήτων (Strogilos και συν., 2016). Πιο συγκεκριμένα, το 89% των Ελλήνων εκπαιδευτικών ΠΣ έχει δηλώσει ότι κάθονται δίπλα με τους μαθητές με ΕΕΑ, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται σε άλλη θέση εντός της τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστήριξαν ότι ο ρόλος τους αποσκοπούσε κυρίως στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προφορικού λόγου και στη φύλαξη των μαθητών (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Μία παλαιότερη μελέτη στις απόψεις των δασκάλων έδειξε ότι οι ΔΕΑ είχαν περισσότερες γνώσεις πάνω στις ανάγκες των μαθητών και τα μοντέλα συμπερίληψης και ήταν πιο θετικοί στην εφαρμογή της ΠΣ σε μαθητές με ΕΕΑ, αλλά δήλωσαν σκεπτικοί προς την ΠΣ και διατηρούσαν επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητά της (Padeliadu και συν., 2014). Τόσο οι ΔΓΑ όσο και οι ΔΕΑ εντόπισαν ακαδημαϊκά οφέλη και θεωρούσαν ότι η ΠΣ δίνει την ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και κοινωνική αλληλεπίδραση για τους μαθητές με ΕΕΑ, χωρίς όμως να μειώνει τον κοινωνικό στιγματισμό τους (Padeliadu και συν., 2014).

Η έρευνα τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε επίπεδο Ελλάδας έχει αναδείξει αποτελεσματικές μεθόδους εφαρμογής της συνδιδασκαλίας εντός γενικών τάξεων (Murawski, 2006· Murawski & Lochner, 2010· Ploessl και συν., 2010· Strogilos και συν., 2012· Tzivinikou, 2015). Ενδεικτικά, η Murawski (2006) υποστήριξε πως είναι εφικτή η παροχή διδασκαλίας της ανάγνωσης σε μια τάξη συνδιδασκαλίας μέσα από το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, όπου ο ΔΕΑ δίδασκε τη μικρότερη ομάδα μαθητών, ενώ ο ΔΓΑ παρείχε διδασκαλία περιεχομένου στους υπόλοιπους μαθητές. Στην Ελλάδα τα προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης που έχουν υλοποιηθεί σε μαθητές με ΗΕΑ είναι ελάχιστα. Δύο από αυτά είναι του Strogilos (2012) και της Tzivinikou (2015), που εστίασαν στη συνεργασία των ΔΓΑ και ΔΕΑ στη γενική τάξη. Τα σχολεία και στις δύο έρευνες κατάφεραν να βελτιώσουν τις σχέσεις των δύο δασκάλων, να εφαρμόσουν και να προωθήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας ότι η συνεργατική διδασκαλία είναι εφικτή υπό τις κατάλληλες τροποποιήσεις και σχεδιασμούς (Strogilos, 2012· Tzivinikou, 2015).

#### 1.4.4.2. Εμπόδια κατά την εφαρμογή συνδιδασκαλίας και Παράλληλης Στήριξης

Παρά τη γενικά θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη και τη συνδιδασκαλία, εγείρονται διάφορα ερωτήματα και αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα που χρήζουν επίλυσης (Kauffman και συν., 2022· Scruggs & Mastropieri, 2017). Πλην της απόψεως που υποστηρίζει τα οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς, υποστηρίζεται και η άποψη που θεωρεί ότι οι μαθητές με ΕΕΑ ενδέχεται να μη λάβουν ειδική διδασκαλία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, όπως η διαφοροποίηση του προγράμματος με συγκεκριμένες τροποποιήσεις και προσαρμογές για τους μαθητές με ΕΕΑ, μπορούν να διευκολύνουν, αλλά και να αποτελέσουν εμπόδιο στην πρόσβαση των μαθητών αυτών στο γενικό πρόγραμμα (Strogilos και συν., 2017). Επομένως, το βασικότερο εμπόδιο αφορά στην έλλειψη επαρκούς έρευνας στον καθορισμό των συνθηκών κάτω από τις οποίες η συνδιδασκαλία είναι ή δεν είναι κατάλληλη και αποτελεσματική για τους μαθητές με ΕΕΑ, ενώ ταυτόχρονα είναι σπάνια και η βιβλιογραφική στήριξη της συνδιδασκαλίας σε τάξεις που απαιτούνται παραπάνω από ένας ΔΕΑ (Kauffman και συν., 2022).

Μια παλαιότερη ανασκόπηση έδειξε πως οι δύο δάσκαλοι κατέχουν αδύναμες διαπροσωπικές δεξιότητες και σχέσεις και διατηρούν μια γενικότερη σύγχυση για τον ρόλο και τις ευθύνες τους, με τον ΔΕΑ να παρουσιάζεται ως κατώτερος του ΔΓΑ (Scruggs και συν., 2007). Αντιθέτως, σε μια πιο πρόσφατη μελέτη περίπτωσης φάνηκε ότι, μολονότι στερούνταν γνώσεων στην εφαρμογή ερευνητικά βασισμένων μοντέλων και στρατηγικών, υπήρχε ομοφωνία για τους ρόλους τους, χωρίς ωστόσο να τους συζητούν πριν από τη διδασκαλία, καταλήγοντας ότι ο ΔΓΑ δίδασκε πάνω στο περιεχόμενο και είχε ηγετικό ρόλο, ενώ ο ΔΕΑ τον υποστήριζε με την παροχή παρεμβάσεων στους μαθητές (Brendle, 2017). Μία ακόμα σημαντική πρόκληση που οι δύο δάσκαλοι καλούνται να διαχειριστούν είναι η έλλειψη χρόνου στην προετοιμασία και στον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο τη συνεργασία των δασκάλων αλλά και την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Scruggs και συν., 2007· Strogilos και συν., 2016· Strogilos και συν., 2023). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τον διαθέσιμο χρόνο τους για τον σχεδιασμό και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ο καθένας ατομικά και σπανίως μαζί (Strogilos και συν., 2016). Είναι απαραίτητο να αφιερώνουν χρόνο και προσπάθεια για να ενισχύσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, να βρουν χρόνο για από κοινού σχεδιασμό, να βελτιώσουν τις διδακτικές τους

προσεγγίσεις και να επιλύουν τις διαφορές τους (Ploessl και συν. 2010). Είναι μείζονος σημασία η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου στον από κοινού σχεδιασμό δραστηριοτήτων μέσα από εβδομαδιαίες συναντήσεις, καθώς και κατανόηση ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες τους δεν είναι ξεχωριστοί αλλά συμπληρωματικοί (Strogilos και συν., 2016). Η αποτελεσματική διδασκαλία βασίζεται στην εμπλοκή και των δύο δασκάλων και περιλαμβάνει τη συνεργασία για την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, την επιλογή νέων δεξιοτήτων για μοντελοποίηση, τη δημιουργία ουσιωδών ευκαιριών για καθοδηγούμενη εξάσκηση και δομημένων ευκαιριών για αυτόνομη εξάσκηση, καθώς και την παροχή άμεσης και διορθωτικής ανατροφοδότησης και επαίνου στους μαθητές (Scruggs & Mastropieri, 2017). Στην περίπτωση που δε γίνει προσπάθεια για τέτοιες ενέργειες, οι μαθητές με ΕΕΑ θα συνεχίσουν να μειονεκτούν ανεξάρτητα από την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021).

Οι Kauffman και συν. (2022) συνοψίζουν πως οι ΔΓΑ δε λαμβάνουν επαρκή προπτυχιακή εκπαίδευση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών στον ίδιο χώρο για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ενώ ακόμα και η εκπαίδευση των ΔΕΑ χαρακτηρίζεται συχνά ως ανεπαρκής. Το κράτος πρέπει να εστιάζει στην αρχική και συνεχή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη της συνεργατικής τους σχέσης (Cook & Friend, 1995· Strogilos και συν., 2023). Οφείλει να παρέχει εκπαίδευση σε όλους τους εν ενεργεία δασκάλους και καθοδήγηση και υπηρεσίες επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως για αυτούς με μικρή εμπειρία (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Strogilos και συν., 2016). Ιδιαίτερα επιτακτική είναι η ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικών ομάδων συνδιδασκαλίας, επαγγελματικής εκπαίδευσης και απόκτησης εμπειρίας στα μοντέλα και τις στρατηγικές διδασκαλίας (Brendle, 2017).

Μπορεί να έχει γίνει πρόοδος αναφορικά με τις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, όμως το μοντέλο «Ένας διδάσκει Ένας υποστηρίζει» συνεχίζει να είναι το κυρίαρχο (Strogilos και συν., 2023). Τα παραπάνω παρατηρούνται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα, με τον θεσμό της ΠΣ ως το βασικότερο μοντέλο προώθησης της ΕΣ. Η πρακτική εφαρμογή της ΠΣ έχει παίξει θετικό ρόλο στην εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ τα τελευταία χρόνια, δίνοντας τη δυνατότητα φοίτησης σε μαθητές στη γενική τάξη, αποτρέποντάς τους από το ειδικό σχολείο και κάνοντας ταυτόχρονα ορατή την αναπηρία (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2020).

Το βασικότερο εμπόδιο απορρέει από τον ίδιο τον θεσμό της ΠΣ, ο οποίος ακολουθεί τη λογική ότι μέσα από τα ελλείμματα του ατόμου προκύπτουν ατομικές ανάγκες, που οδηγούν στην ατομική υποστήριξη (Papadimitriou & Koutsoklenis, 2021). Αυτό το μοντέλο συνεργατικής διδασκαλίας καλύπτει μερικώς τις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ (Strogilos και συν., 2016). Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών λαμβάνουν μερική -έως 12 ώρες- υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ΠΣ, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται σημαντικά η προσέγγιση Ένας προς Έναν, ενώ δεν υπάρχει πρόβλεψη για άλλου είδους ταυτόχρονη υποστήριξη, σε περίπτωση υποστήριξης από εκπαιδευτικό ΠΣ (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Σημαντικά εμπόδια προκύπτουν, επίσης, από την ισχύουσα νομοθεσία, η οποία σε πολλές περιπτώσεις τίθεται απέναντι από τους γονείς, ενώ τέλος, σε πολλές περιπτώσεις είναι σπάνια η συνεργασία των εκπαιδευτικών ΠΣ με τον ίδιο μαθητή για δύο ή παραπάνω συνεχόμενα χρόνια, κάτι που θα μπορούσε να αποφευχθεί μέσω της ενδοσχολικής πρόσληψης προσωπικού (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021). Παρά την αύξηση στις εγκρίσεις αιτημάτων για ΠΣ ο θεσμός αφενός διατηρείται συστηματικά σε χαμηλό κρατικό προϋπολογισμό και αφετέρου παραμένει στάσιμος αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται (Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Papadimitriou & Koutsoklenis, 2020). Εξακολουθεί να επικρατεί η εντύπωση ότι περισσότερο μοιάζει με βοηθό δασκάλου, κάτι που αναπόφευκτα οδηγεί σε σύγχυση μεταξύ των δύο δασκάλων σχετικά με τη φύση της δουλειάς τους (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Ως εκ τούτου, απαιτούνται νομοθετικές αλλαγές και αναδιατύπωση της έννοιας της ΠΣ, αλλαγή της γενικότερης φιλοσοφίας του σχολείου και μετάβαση σε συνεργατικές μορφές διδασκαλίας (Mavropalias & Anastasiou, 2016).

### **1.5. Αναγκαιότητα ερευνητικής υποστήριξης**

Υπάρχει άμεση ανάγκη υποστήριξης της ΕΣ μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες που αξιολογούν την επίδραση των συμπεριληπτικών σχολείων χρησιμοποιώντας υψηλή μεθοδολογικά ποιότητα, ώστε να δώσουν αξιόπιστες πληροφορίες στους ιθύνοντες και υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική (Dell'Anna και συν., 2021). Πολυάριθμες μελέτες και έρευνες έχουν κάνει κάλεσμα προς μελλοντικούς ερευνητές για περαιτέρω έρευνα και συγκεκριμένα για:

- εδραίωση πρακτικών στην πράξη σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Amor και συν., 2019),

- καλύτερη εκπαίδευση των δασκάλων με σκοπό τη συμπερίληψη (Padeliadu και συν., 2014),
- εννοιολόγηση, σχεδιασμό και εφαρμογή της συνδιδασκαλίας και μελέτη της αποτελεσματικότητάς της (Iacono και συν., 2021· King-Sears και συν., 2021· Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019· Strogilos και συν., 2023).

Κρίνεται απαραίτητη η συνδρομή και εμπλοκή των καθηγητών πανεπιστημίου, οι οποίοι παίζουν κριτικό ρόλο στη μεταφορά γνώσεων και στην παροχή ερευνητικά βασισμένης καθοδήγησης για διαμόρφωση των σχολικών πρακτικών συμπερίληψης (Graham και συν., 2020). Γενικότερα, όμως, η συνδιδασκαλία παραμένει μια περιοχή με αδύναμη ερευνητική βάση τόσο σε αριθμό ερευνών όσο και σε ποιότητα (Iacono και συν., 2021).

### **1.6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούν στη ΣΤ' τάξη. Ως εκ τούτου, η εργασία καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος είναι αναγκαίες για την υλοποίηση προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες;
2. Ποιες μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες σε πλαίσιο Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης;
3. Ποια τα κυριότερα εμπόδια και ποιες οι καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθητών ΣΤ' τάξης με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες που παρουσιάζουν χαμηλή αναγνωστική ευχέρεια;
4. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος υπήρξαν αλλαγές σε στάσεις και απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη και τη συνδιδασκαλία;

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1. Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική στην παρούσα έρευνα ήταν η έρευνα μικτών μεθόδων (mixed-method research), η οποία συνδυάζει ταυτόχρονα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2009). Η επιλογή της παραπάνω στρατηγικής έγινε για την πληρέστερη κατανόηση, εξήγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προγράμματος ΕΣ.

Η ποιοτική έρευνα λειτουργεί ως ένα μέσον εξερεύνησης και κατανόησης του νοήματος που τα άτομα ή οι ομάδες αποδίδουν σε ένα κοινωνικό ή ανθρώπινο πρόβλημα (Creswell, 2009). Μια βασική ποιοτική στρατηγική που χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα ήταν η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης (ΣΕΔ) (Participatory Action Research), πάνω στην οποία δομήθηκε η φιλοσοφία του προγράμματος. Η ΣΕΔ είναι μια συμπεριληπτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται συχνά στην έρευνα για την ΕΣ (Nind, 2014). Έχει επαναληπτικό ή διαλεκτικό χαρακτήρα και επικεντρώνεται κυρίως στις αλλαγές στις εκάστοτε πρακτικές (Creswell, 2009). Είναι μια ποιοτική ερευνητική μέθοδος, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδυάζουν τις εκπαιδευτικές και ερευνητικές τους δεξιότητες μετατρέποντας τον χώρο διδασκαλίας σε ένα πεδίο έρευνας (Carson, 1990) και μια ενδυναμωτική διαδικασία τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τις σχέσεις μεταξύ τους (Cohen και συν., 2007). Οι αρχές της ΣΕΔ είναι η διεξαγωγή της έρευνας *με* τους συμμετέχοντες, *αντί στους* συμμετέχοντες, και η πλήρης συμμετοχή των ατόμων σε όλα τα ερευνητικά στάδια. Η λογική που τη διατρέχει είναι ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ως συν-ερευνητές, να αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι απόψεις τους (Nind, 2014). Ειδικότερα για την αξιολόγηση ενός προγράμματος ΣΕ, προτείνεται να περιλαμβάνονται οι ιθύνοντες (π.χ. δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, διευθυντές) και όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης, να αναλύονται οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα του προγράμματος, να χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι και μετρήσεις και να συλλέγονται οι απόψεις από όλες τις ομάδες των συμμετεχόντων (Dymond, 2001).

Η δεύτερη μέθοδος είναι η ποσοτική έρευνα, η οποία είναι ένα μέσον ελέγχου αντικειμενικών θεωριών που εξετάζει τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2009). Από τις ποικίλες ποσοτικές στρατηγικές, η παρούσα έρευνα αξιοποίησε τον προ-πειραματικό σχεδιασμό (pre-experimental design), που περιλαμβάνει έλεγχο/μέτρηση πριν και έλεγχο/μέτρηση μετά στην ίδια ομάδα (one group pre-test post-

test). Σύμφωνα με τους Cohen και συν. (2007) η στρατηγική αυτή εντάσσεται στις οιονεί πειραματικές μελέτες (quasi-experimental design), οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα. Η συγκεκριμένη στρατηγική αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων ως προς την ΑΕ των μαθητών και λειτούργησε ως το μέσον-εργαλείο για την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ στην παρούσα έρευνα. Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει μια αρχική μέτρηση (pre-test) σε μια εξαρτημένη μεταβλητή, ακολουθούμενη από μια παρέμβαση και, τέλος, μια τελική μέτρηση (post-test) στην ίδια ομάδα για τη σύγκριση των δύο επιδόσεων (Cohen και συν., 2007· Creswell, 2009). Με λίγα λόγια, η ΑΕ αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή, ενώ το πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την ενίσχυση της ΑΕ αποτελεί την παρέμβαση που επιτάσσει ο προ-πειραματικός σχεδιασμός.

## 2.2. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο οικοσύστημα της γενικής τάξης ενός γενικού δημοτικού σχολείου του Δυτικού Τομέα Αθηνών. Στο πρόγραμμα ΕΣ συμμετείχαν 20 μαθητές της ΣΤ' τάξης και δύο εκπαιδευτικοί, ένας ΔΓΑ και ένας ΔΕΑ. Αφού αξιολογήθηκαν όλοι οι μαθητές της τάξης επιλέχθηκαν τρεις συμμετέχοντες που πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής, εκ των οποίων δύο αγόρια και ένα κορίτσι. Οι μαθητές επιλέχθηκαν κατόπιν αξιολόγησης με κάθετη χρήση του κριτηρίου απόδοσης στις αναγνωστικές δεξιότητες (Αγαλιώτης, 2012).

### Πίνακας 3

*Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων*

Κατηγορία μαθητών	Μαθητές Τμήματος	
	Αγόρια	Κορίτσια
με ΗΕΑ	2	1
χωρίς ΗΕΑ	8	9

Μετά από σχετική επικοινωνία του ερευνητή με έξι δασκάλους Ειδικής Αγωγής που εργάζονταν ως ΠΣ σε γενικά δημοτικά σχολεία, επιλέχθηκε μόνο ένα ζευγάρι εκπαιδευτικών από μία τάξη που πληρούσε τα κριτήρια της έρευνας. Πιο αναλυτικά, το πρώτο κριτήριο ήταν η ύπαρξη ΔΕΑ που να εργάζονται ως ΠΣ και να υποστηρίζουν μαθητές ΣΤ' τάξης σε γενικό δημοτικό σχολείο. Επίσης, οι μαθητές έπρεπε απαραίτητα να εμπίπτουν στην κατηγορία των ΗΕΑ και ταυτόχρονα να παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες αναγνωστικών δεξιοτήτων, έπειτα από αξιολόγηση και σε συμφωνία με τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσής τους. Η χαμηλή επίδοση των μαθητών στην παρούσα εργασία ορίζεται ως

αναγνωστική ταχύτητα χαμηλότερη από τις 120-130 λέξεις το λεπτό ή/ και αναγνωστική ακρίβεια μεταξύ 90-96% των λέξεων του κειμένου. Το κριτήριο της αναγνωστικής ταχύτητας προέκυψε κατόπιν αξιολόγησης της ταχύτητας ανάγνωσης των μαθητών της τάξης (Αγαλιώτης, 2012), η οποία κυμαινόταν στις 124-128 λέξεις ανά λεπτό κατά μέσο όρο. Το κριτήριο της αναγνωστικής ακρίβειας βασίστηκε στα επίπεδα επίδοσης (Betts, 1950, στο Paige, 2020) και συγκεκριμένα στο διδακτικό επίπεδο, δηλαδή οι μαθητές να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια μεγαλύτερη του 90% επί του συνόλου των λέξεων σε ένα κείμενο (Hasbrouck & Tindal, 2006· Rasinski, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι μαθητές να μην λαμβάνουν επιπλέον εξατομικευμένη ή ομαδική εκπαιδευτική υποστήριξη εντός ή εκτός της γενικής τάξης, με σκοπό τον περιορισμό των επιδράσεων των παραγόντων που θα επηρέαζαν τις μεταβλητές της έρευνας. Επίσης, βασικό κριτήριο ήταν η προθυμία συνεργασίας μεταξύ ΔΕΑ και ΔΓΑ. Το τελευταίο κριτήριο ήταν η εξασφάλιση της γονικής συγκατάθεσης για τη συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης και η άδεια του διευθυντή/ διευθύντριας του σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

### ***2.2.1. Ατομικό Προφίλ Συμμετεχόντων***

#### **Ατομικό προφίλ συμμετέχοντα ΚΜ**

Ο ΚΜ ήταν ένας μαθητής με ιδιαίτερα έντονο χαρακτήρα, με άρνηση για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος αφιέρωνε τουλάχιστον το 80% του διδακτικού χρόνου σε μη προσαρμοστική συμπεριφορά τόσο κατά την αναγνωστική διαδικασία όσο και ως προς τα υπόλοιπα μαθήματα. Συγκεκριμένα, ως προς την ανάγνωση ο μαθητής απέφευγε να διαβάσει εντός της τάξης φωνάζοντας και μη εκτελώντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, λόγω των συχνών λαθών του και της ενδεχόμενης αρνητικής αντιμετώπισης από τους συμμαθητές του. Στα υπόλοιπα μαθήματα ο μαθητής, προκειμένου να αποφύγει να εμπλακεί στο μάθημα, συχνά μάλωνε προφορικά με τους συμμαθητές του, ζητούσε να βγει έξω ή αρκετές φορές που βρισκόταν σε ανία κοιτούσε για περισσότερο από 10' έξω από το παράθυρο της τάξης. Τέλος, δεν επιθυμούσε να εργαστεί σε ομάδες, ιδίως όταν αυτές αποτελούνταν και από κορίτσια.

#### **Ατομικό προφίλ συμμετέχοντα ΒΠ**

Ο ΒΠ ήταν ένας μαθητής που ήταν σε θέση να ανταποκριθεί στο πρόγραμμα της γενικής τάξης. Συμμετείχε σε φωναχτές αναγνώσεις στην τάξη, παρ' όλο που δυσκολευόταν, και εμπλεκόταν στη μαθησιακή διαδικασία στο μεγαλύτερο μέρος της ώρας. Η ακαδημαϊκή και κοινωνική του επίδοση χαρακτηριζόταν ως ανομοιογενής



και φαινόταν διαρκώς να εκδηλώνει μη προσαρμοστική συμπεριφορά στα υπόλοιπα αντικείμενα πλην της ανάγνωσης, επιζητώντας την προσοχή των υπολοίπων. Κύριο χαρακτηριστικό του ήταν η έντονη παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα εντός της τάξης και η δυσκολία να εργαστεί σε ομάδες.

#### **Ατομικό προφίλ συμμετέχουσας ΚΛ**

Η ΚΛ ήταν μια συνεργάσιμη και επιμελής μαθήτρια, με όρεξη για το σχολείο, μεγάλη εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία δεν είχε παραπεμφθεί για αξιολόγηση. Εντός της τάξης απέφευγε να συμμετέχει σε φωναχτές αναγνώσεις, διότι συχνά κόμπιαζε, είχε χαμηλό τόνο φωνής, χαμηλή ταχύτητα, δε δήλωνε σίγουρη για την ανάγνωσή της και ντρεπόταν. Συχνά, όταν δεχόταν αρνητική ανατροφοδότηση από τον ΔΓΑ για την ανάγνωσή της ή όταν έπαιρνε χαμηλό βαθμό σε κάποιο διαγώνισμα αισθανόταν έντονη συναισθηματική φόρτιση και έκλαιγε. Από την αρχική αξιολόγηση που ακολούθησε φάνηκε η σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην ΑΕ για τον ΚΜ και την ΚΛ, ενώ αναφορικά με τον ΒΠ η αξιολόγηση έδειξε πως υστερούσε ελαφρώς συγκριτικά με το μέσο επίπεδο των συνομηλίκων του. Παρακάτω, ο Πίνακας 4 συγκεντρώνει λεπτομερώς τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης.

#### **Πίνακας 4**

##### *Δημογραφικά στοιχεία μαθητών με ΗΕΑ*

Μεταβλητές	ΚΜ	ΒΠ	ΚΛ
Φύλο	Α	Α	Κ
Ηλικία	12 ετών 10 μηνών	11 ετών 9 μηνών	11 ετών 9 μηνών
Τάξη	ΣΤ	ΣΤ	ΣΤ
Νοητικό Δυναμικό	Χαμηλότερα επίπεδα φυσιολογικού	Φυσιολογικό	Φυσιολογικό
Κατηγορία ΗΕΑ	Σύνθετες ΓΣΚ Δ & ΜΔ	ΔΕΠΥ, ΗΣΔ & ΜΚ	Φτωχή Αναγνώστρια με πιθανές ΕΜΔ Α και ΕΜΔ Γ
Επαναφοίτηση στο Νηπιαγωγείο	Ναι	Όχι	Όχι
Υποστήριξη από ΠΣ	Ναι	Ναι	Όχι
Χρόνια υποστήριξης	6	1	0
Ωρες υποστήριξης στη γενική τάξη	24	12	0
Επίπεδο ΦΕ	91%	99%	95%
Λάθη ΦΕ	Κατάτμηση λέξεων	Κανένα	Χωρισμός προτάσεων σε λέξεις
Επίπεδο Ακρίβειας	90%	98%	98%

Λάθη Ακρίβειας	Αντικ, Π+, Π-, ΠΤ	Αντικ, Π+, Π-	Αντικ, Π+ Π-, ΠΤ
Επίπεδο Ταχύτητας	95 λ/λ	100 λ/λ	93 λ/λ
Λάθη Ταχύτητας	A, E, ΠΣ,	A	A, Σ
Ευχέρεια	85 ΣΛΑΛ	97 ΣΛΑΛ	91 ΣΛΑΛ

*Σημείωση.* A = Αγόρι, K = Κορίτσι, Σύνθετες ΓΚΔ Δ & ΜΔ = Σύνθετες Γνωστικές, Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δυσκολίες και Μαθησιακές Δυσκολίες, ΗΣΔ & ΜΚ = Ήπιες Συναισθηματικές Δυσκολίες και Μαθησιακά Κενά, ΕΜΔΑ = Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, ΕΜΔΓ = Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γραπτή Έκφραση, Αντικ = Αντικαταστάσεις γραμμάτων/ λέξεων, Π+ = Προσθήκες γραμμάτων, Π- = Παραλείψεις γραμμάτων, ΠΤ = Παρατονίες ή Λάθη Τονισμού, A = Αυτοδιορθώσεις, E = Επαναλήψεις, ΠΣ = Παύσεις, Σ = Συλλαβισμοί, ΣΛΑΛ = Σωστές Λέξεις Ανά Λεπτό.

### Ατομικά Προφίλ Εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί, ένας ΔΓΑ και ένας ΔΕΑ, οι οποίοι συνυπήρχαν στην ίδια γενική τάξη. Ο ΔΓΑ κατά το διάστημα έναρξης της παρέμβασης ήταν 56 ετών και 10 μηνών. Είχε 33 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και προηγούμενη εμπειρία με δύο εκπαιδευτικούς ΠΣ συνολικά. Δεν ήταν κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, σεμιναρίου, ούτε διέθετε εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και την εκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ. Έδειχνε σχετικό ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών με ΗΕΑ, δίνοντας ευκαιρίες για ανάγνωση χωρίς βέβαια να παρέχει θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση ή να διαφοροποιεί τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών. Ο ΔΕΑ, ο οποίος είναι και ο γράφων της παρούσας εργασίας, κατά το διάστημα έναρξης της παρέμβασης ήταν 25 ετών και 5 μηνών. Ήταν κάτοχος πτυχίου Ειδικής Αγωγής, επιμορφωτικών σεμιναρίων και είχε 3 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας με μαθητές με ΗΕΑ, εκ των οποίων τα δύο ως εκπαιδευτικός ΠΣ.

### 2.3. Διαδικασίες και εργαλεία της έρευνας

Ο χώρος που διεξήχθη η παρέμβαση ήταν η ΣΤ' τάξη του σχολείου, η οποία βρισκόταν στο τέλος του πρώτου ορόφου του σχολικού κτιρίου. Ήταν μια ευρύχωρη τάξη, εντός της οποίας υπήρχαν δώδεκα διθέσια θρανία με ενσωματωμένες καρέκλες, ένας βοηθητικός πάγκος για τις ανάγκες του ολοήμερου και η έδρα του δασκάλου. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, ακολουθώντας τη δομή Αξιολόγηση – Παρέμβαση – Αξιολόγηση, από τα τέλη του Οκτωβρίου 2022 έως τα μέσα του Ιουνίου 2023, δηλαδή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς. Κάθε φάση περιλάμβανε

διαρκή παρατήρηση, αξιολόγηση, σχεδιασμό, αποτίμηση και αναστοχασμό από τον ΔΕΑ, τον ΔΓΑ και τους μαθητές.

### ***2.3.1. Διαδικασίες προσδιορισμού του αναγνωστικού προφίλ των μαθητών***

#### **Πρώτη φάση: Αρχική Αξιολόγηση και Σχεδιασμός**

Η πρώτη φάση της έρευνας περιλάμβανε την παρατήρηση και αξιολόγηση των μαθητών, την εκπαίδευση του ΔΓΑ και τον από κοινού σχεδιασμό του παρεμβατικού προγράμματος. Σύμφωνα με τη Waterman (1994), η παρατήρηση ενός μαθητή και του περιβάλλοντός του, όπως αυτό της γενικής τάξης, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, διότι προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί ο μαθητής, τις ακαδημαϊκές, επικοινωνιακές ψυχοκινητικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Τις πρώτες δύο εβδομάδες χρησιμοποιήθηκε η ευκαιριακή ή συμπτωματική παρατήρηση, η οποία αξιοποιείται στην αρχή της διαδικασίας τεκμηρίωσης της ύπαρξης δυσκολιών μάθησης σε πλαίσια καθημερινής δραστηριότητας (Αγαλιώτης, 2012), ενώ έπειτα χρησιμοποιήθηκε η συστηματική παρατήρηση με καταγραφή σε ημερολόγιο, μέσω της οποίας κατέστη δυνατή η πληρέστερη σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών.

Κατόπιν, συζητήθηκαν οι παρατηρήσεις μεταξύ του ΔΕΑ και του ΔΓΑ σε κοινό προαποφασισμένο χρόνο περίπου μιας ώρας εντός του σχολικού ωραρίου, όπου εκφράστηκαν προβληματισμοί για την παρούσα επίδοση των μαθητών και συμφωνήθηκε η άμεση λήψη αποφάσεων. Αποφασίστηκε από πρωτοβουλία του ΔΕΑ σε συνεργασία και συμφωνία με τον ΔΓΑ η εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ σε ένα γνωστικό αντικείμενο, με σκοπό την αύξηση της εμπλοκής και συμμετοχής των μαθητών, την κάλυψη των μαθησιακών τους κενών μέσα από εξατομικευμένους στόχους και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ΔΓΑ και ΔΕΑ για την επίτευξη των παραπάνω. Ως γνωστικό αντικείμενο επιλέχθηκε αυτό της Νεοελληνικής Γλώσσας με απώτερο σκοπό την αύξησης της ΑΕ των μαθητών. Η επιλογή αυτή έγινε αφενός λαμβάνοντας υπόψη την ευελιξία του προγράμματος, καθώς ως μάθημα καταλάμβανε 7 διδακτικές ώρες, και αφετέρου λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες, αδυναμίες και προτιμήσεις των μαθητών, οι οποίες προέκυψαν από την αξιολόγησή τους. Επιπλέον, με βάση τους Δείκτες Συμπερίληψης, για τους οποίους έγινε εκτενής αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο, έγινε προσπάθεια ορισμού δεικτών – κριτηρίων συμπερίληψης. Συνεπώς, στη φάση αυτή, έγινε ο ορισμός των Δεικτών Συμπερίληψης που πλαισιώνουν τη φιλοσοφία της παρούσας έρευνας και οι οποίοι διακρίνονται στις εξής τρεις διαστάσεις:

### **Διάσταση 1: Συμμετοχή και Εμπλοκή Μαθητών**

- Η συμπερίληψη θεωρείται ως αύξηση της συμμετοχής για όλους.
- Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον και μαθαίνουν συνεργατικά.
- Οι μαθητές συμμετέχουν και εμπλέκονται ενεργά στη μάθησή τους και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες.
- Οι μαθητές βιώνουν την επιτυχία στη μάθησή τους.

### **Διάσταση 2: Συνεργασία Εμπλεκόμενων**

- Θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλους τους μαθητές και θέληση για συνεργασία.
- Συνεργασία μεταξύ προσωπικού και γονέων/κηδεμόνων.
- Το προσωπικό, το σχολείο, οι μαθητές και οι γονείς μοιράζονται μία φιλοσοφία συμπερίληψης και αναπτύσσουν κοινές συμπεριληπτικές αξίες.
- Οι ενήλικοι στην τάξη μοιράζονται ξεκάθαρους ρόλους και διδακτικές ευθύνες, έτσι ώστε η διάκριση μεταξύ ΔΕΑ και ΔΓΑ να μην είναι προφανής, με σκοπό τη διδασκαλία και υποστήριξη όλων των μαθητών.
- Ο ΔΓΑ και ο ΔΕΑ μοιράζονται την ευθύνη για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών και διαθέτουν χρόνο για τη διεξαγωγή συναντήσεων και για τον απαραίτητο συνεργατικό σχεδιασμό.

### **Διάσταση 3: Αξιολόγηση και Διδασκαλία**

- Το προσωπικό προσπαθεί να μειώσει και να απομακρύνει τα εμπόδια στη μάθηση και συμμετοχή.
- Η διδασκαλία και η μάθηση σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες όλων των μαθητών.
- Οι ΔΕΑ υποστηρίζουν τη μάθηση και συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επιτυχία όλων των μαθητών.
- Οι δάσκαλοι σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν τη συνεργασία.
- Οι δυσκολίες στη μάθηση θεωρούνται ως ευκαιρίες για την ανάπτυξη πρακτικών.
- Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ρουτίνες για όλη την τάξη και διαδικασίες για τη διαχείριση της τάξης και της μάθησης.
- Όταν ένας μαθητής με αναπηρίες χρειάζεται ένα τροποποιημένο πρόγραμμα, οι δάσκαλοι τροποποιούν τους στόχους του ΑΠΣ και τη διδασκαλία

χρησιμοποιώντας τα ίδια ή παρόμοια, ηλικιακά κατάλληλα υλικά για εργασίες, καθήκοντα και τεστ.

- Οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ποικίλα διδακτικά στυλ και στρατηγικές και πολλαπλούς τρόπους για την παροχή διδασκαλίας, όπως ατομικά, σε дуάδες, σε μικρές ομάδες και σε όλη την τάξη.

Στη συνέχεια, έλαβε χώρα η προσωπική συνέντευξη και εκπαίδευση του ΔΓΑ από τον ΔΕΑ εκτός διδακτικού ωραρίου, συνολικής διάρκειας δύο ωρών. Για τη διεξαγωγή της προσωπικής συνέντευξης ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα: α) ορισμός του προς διερεύνηση θέματος, β) δημιουργία οδηγιών για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, και γ) πραγματοποίηση της συνέντευξης (Ζαφειρόπουλος, 2022). Κατά τη συνέντευξη τέθηκαν ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν από τους Δείκτες συμπερίληψης και εστίαζαν στη μελέτη των στάσεων και των απόψεων του ΔΓΑ. Κατά την εκπαίδευση έγινε μια θεωρητική παρουσίαση της ΕΣ, του ιστορικού υποβάθρου της και των διάφορων μορφών της. Έπειτα, έγινε αναλυτική παρουσίαση του θεσμού της ΠΣ μέσα από τη νομοθεσία, αλλά και από έρευνες και στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα διάφορα είδη συνδιδασκαλίας με εκτενή αναφορά σε καθένα από αυτά. Η εκπαίδευση περιλάμβανε ακόμα την αναφορά στις ΗΕΑ, σε ορισμούς, χαρακτηριστικά και τρόπους υποστήριξης των μαθητών, ενώ τέλος, ο ΔΓΑ εκπαιδεύτηκε στην αξιολόγηση της ΑΕ και στις στρατηγικές βελτίωσής της. Αφού ολοκληρώθηκε η επιμόρφωση, στη συνέχεια απαντήθηκαν οι όποιες απορίες και έγινε μια προσπάθεια σχεδιασμού του προγράμματος. Έτσι, αποφασίστηκε η άμεση αξιολόγηση των μαθητών της τάξης με σκοπό τη θέσπιση εξατομικευμένων στόχων και την εφαρμογή του προγράμματος.

Η αξιολόγηση των μαθητών οργανώθηκε αποκλειστικά από τον ΔΕΑ και ολοκληρώθηκε εντός δύο εβδομάδων. Για τις ανάγκες τις έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο - άτυπο εργαλείο κατασκευασμένο από τον ΔΕΑ. Όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο τμήμα του προηγούμενου κεφαλαίου, αποτελεί κοινή πρακτική η κατασκευή και χρήση τέτοιων εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας των μαθητών (Hasbrouck & Tindal, 2006· Rasinski, 2004). Ο λόγος που δεν έγινε χρήση ενός σταθμισμένου εργαλείου είναι διότι κάνει συγκριτική κατάταξη και όχι προσδιορισμό μαθησιακού προφίλ. Η κατασκευή του εργαλείου οδήγησε στην αξιολόγηση για τη μάθηση, καθώς ο σκοπός δεν ήταν να καταταχθούν οι μαθητές σε κατηγορίες. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε ήσυχη αίθουσα του σχολείου, ενώ συνολικά αξιολογήθηκαν 15

μαθητές της τάξης, οι τρεις με HEA και 12 μαθητές χωρίς EEA, με σκοπό να διαπιστωθεί το μέσο αναγνωστικό επίπεδο της τάξης και η ΑΕ των συνομηλίκων, η οποία βρέθηκε πως ήταν 124 σωστές λέξεις το λεπτό. Κάθε μαθητής αξιολογήθηκε εξατομικευμένα για περίπου 20-25 λεπτά. Αφού ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση, έγινε ανάλυση των λαθών και συζήτηση με τον ΔΓΑ για τη θέσπιση των στόχων των μαθητών με HEA. Έτσι, τέθηκαν 3 Μακροπρόθεσμοι στόχοι, οι οποίοι αφορούν κυρίως την ακρίβεια και την ταχύτητα ανάγνωσης και αναλύονται σε 4 επιμέρους Μεσοπρόθεσμους στόχους, καθένας από τους οποίους αναλύεται σε 5 Βραχυπρόθεσμους. Ενδεικτικά, οι Μακροπρόθεσμοι στόχοι ήταν οι κάτωθι:

- **ΚΜ:** *Ο μαθητής αποκωδικοποιεί περιγραφικά ή αφηγηματικά κείμενα έκτασης 300-350 λέξεων με ΑΕ μεγαλύτερη από 120 σωστές λέξεις το λεπτό και αναγνωστική ακρίβεια τουλάχιστον 98%.*
- **ΚΛ:** *Η μαθήτρια αποκωδικοποιεί περιγραφικά ή αφηγηματικά κείμενα έκτασης 300-350 λέξεων με ΑΕ μεγαλύτερη από τις 125 σωστές λέξεις το λεπτό και αναγνωστική ακρίβεια τουλάχιστον 99%.*
- **ΒΠ:** *Ο μαθητής αποκωδικοποιεί περιγραφικά ή αφηγηματικά κείμενα έκτασης 300-350 λέξεων με ΑΕ μεγαλύτερη από τις 140 σωστές λέξεις το λεπτό, αναγνωστική ακρίβεια τουλάχιστον 99%, κάνοντας κατάλληλη χρήση των προσωδιακών χαρακτηριστικών των παύσεων στα σημεία στίξης και των επιτονισμών φωνής.*

Το τελευταίο βήμα της πρώτης φάσης ήταν οι ατομικές – προσωπικές συνεντεύξεις με τους μαθητές με HEA, οι οποίες διήρκεσαν 15-20 λεπτά. Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ακολουθήθηκαν τα ίδια βήματα κατά την πρώτη φάση. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, έγινε η επιλογή του μοντέλου συνδιδασκαλίας, των μεθόδων, στρατηγικών και υλικών της παρέμβασης. Ως μοντέλο συνδιδασκαλίας επιλέχθηκε αυτό της Εναλλακτικής Διδασκαλίας, το οποίο υποστηρίζεται ιδιαίτερα όταν υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας σε μικρές ομάδες (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Ταυτόχρονα, το μοντέλο αυτό κρίθηκε κατάλληλο για την ενίσχυση της συνεργασίας των δύο δασκάλων, καθώς υπάρχει διαρκής εναλλαγή ρόλων. Ως μέθοδος ενίσχυσης της ΑΕ επιλέχθηκε αυτή των Επιβοηθούμενων Επαναλαμβανόμενων Αναγνώσεων, ενώ ως επιπλέον στρατηγικές επιλέχθηκαν η προεπισκόπηση κειμένου (previewing), η μοντελοποίηση της ανάγνωσης από ενήλικα και ικανό συμμαθητή, η παρακολούθηση της προόδου, η ανατροφοδότηση και η

αυτόνομη εξάσκηση. Η επιλογή της παραπάνω μεθόδου και των στρατηγικών έγινε λόγω ισχυρής ερευνητικής υποστήριξης για τον συγκεκριμένο πληθυσμό (Chard και συν., 2002· Kim και συν., 2017· Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022· Stevens και συν., 2017· Therrien, 2004). Τα υλικά διδασκαλίας ήταν αυτοσχέδια φυλλάδια με κείμενα και ασκήσεις (λεξιλογικές, γραμματικές, παραγωγής γραπτού λόγου), τα οποία ακολουθούσαν τους στόχους του ΑΠΣ και το περιεχόμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας για κάθε ενότητα. Έγινε προσπάθεια το περιεχόμενο και η δομή των κειμένων να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ' τάξης, ενώ ο βαθμός αναγνωστικής δυσκολίας να βρίσκεται στο διδακτικό επίπεδο (instructional level), ώστε οι μαθητές να μπορούν να τα αποκωδικοποιήσουν και ταυτόχρονα να λειτουργούν στο επίπεδο της διαχειρίσιμης πρόκλησης και όχι της ανίας ή της ματαιώσης. Η συγγραφή των κειμένων γινόταν από τον ΔΕΑ, ενώ ο έλεγχος αναγνωσιμότητας γινόταν αφενός από τον ΔΓΑ και αφετέρου από δύο ακόμα ΔΕΑ που δίδασκαν σε ΣΤ' τάξη και είχαν γνώσεις και διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ. Μετά τον σχεδιασμό του προγράμματος συμφωνήθηκαν οι ρόλοι και οι ευθύνες των συν-διδάσκων και αποφασίστηκαν οι εξής ενέργειες: α) δύο εβδομαδιαίες συναντήσεις 45 λεπτών για τον σχεδιασμό, οργάνωση και αποτίμηση της διδασκαλίας και β) η παροχή αμφίδρομης ανατροφοδότησης και αξιολόγησης της μεταξύ τους συνεργασίας.

### **Δεύτερη Φάση: Εφαρμογή του Προγράμματος**

Η δεύτερη φάση της έρευνας περιλάμβανε την εφαρμογή του προγράμματος για την αύξηση της ΑΕ των μαθητών. Το πρόγραμμα ξεκίνησε μετά την αξιολόγηση και τη στοχοθεσία και είχε συνολική διάρκεια 11 εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα οι μαθητές εξασκούσαν σε ένα κείμενο και κάθε διδασκαλία είχε διάρκεια από 45-95 λεπτά, με μέση διάρκεια τα 75 λεπτά ανά εβδομάδα. Προκειμένου να δημιουργηθούν σταθερές ρουτίνες μάθησης, κατεβλήθη προσπάθεια κάθε διδασκαλία να ακολουθεί την παρακάτω δομή:

- Ομαδοποίηση των τριών μαθητών με ΗΕΑ και ενός ικανού αναγνώστη-μοντέλου, ο οποίος άλλαζε κάθε εβδομάδα. Οι ικανοί αναγνώστες είχαν διττό ρόλο: ενεργητικό και παθητικό. Αφενός έπρεπε να αποκωδικοποιούν με ευχέρεια και προσωδία τα προς επεξεργασία κείμενα και αφετέρου να παρακολουθούν την ανάγνωση των μαθητών με ΗΕΑ και να τους παρέχουν διορθωτική θετική ανατροφοδότηση πάνω στην ανάγνωσή τους. Οι ΔΓΑ και ΔΕΑ στο σημείο αυτό παρακολουθούν και συντονίζουν.

- Σύντομη ενημέρωση για το τι πρόκειται να διδαχθούν όλοι οι μαθητές από τον ΔΕΑ. Μοίρασμα του κειμένου σε όλους τους μαθητές και ανάγνωση 1 φορά από τον ΔΕΑ/ ΔΓΑ σε ταχύτητα κοντά σε αυτήν των μαθητών με ΗΕΑ, όσο οι μαθητές κοιτάνε και παρακολουθούν μέσα στο κείμενο.
- Μικρή συζήτηση για το περιεχόμενο και την ποιότητα της ανάγνωσης του ΔΕΑ/ ΔΓΑ, ώστε να εντοπίσουν οι μαθητές την ευχερή ή μη ανάγνωση που προηγήθηκε.
- Άμεση διδασκαλία λέξεων, νοήματος κ.λπ., εάν εντοπιστούν δυσκολίες από τον ΔΓΑ/ ΔΕΑ.
- Η μεγάλη ομάδα εξασκείται σε ό,τι θα δούλευε κανονικά από τον ΔΓΑ, δηλαδή επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, λεξιλογικές ασκήσεις, ασκήσεις κατανόησης, συντακτικό, γραμματική κ.ά.
- Η μικρή ομάδα προβαίνει σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με μοντελοποίηση από ικανό αναγνώστη. Αρχικά οι μαθητές με ΗΕΑ διαβάζουν και δέχονται διορθωτική ανατροφοδότηση από τον καλό αναγνώστη. Στη συνέχεια ο καλός αναγνώστης διαβάζει και δέχεται διορθωτική ανατροφοδότηση και θετικά σχόλια από τους μαθητές και τον ΔΕΑ. Μετά τη 2<sup>η</sup> ανάγνωση, ο ΔΓΑ αλλάζει ρόλους με τον ΔΕΑ.
- Αυτόνομη ανάγνωση των 3 μαθητών μπροστά σε όλη την τάξη για 1 λεπτό. Μετά την αξιολόγησή τους δέχονται σχόλια και άμεση ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές και τους δύο δασκάλους τους.
- Καταγραφή ευχέρειας σε φυλλάδιο παρακολούθησης της επίδοσης, το οποίο είναι τοποθετημένο σε εμφανές σημείο στην τάξη και προσβάσιμο από όλους.

Οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών ήταν σε μεγάλο βαθμό προ-αποφασισμένοι και οι μαθητές ήταν ενήμεροι για κάθε βήμα της διδασκαλίας. Ωστόσο, λόγω της δυναμικής φύσης της διδασκαλίας, σε ορισμένες περιπτώσεις οι ρόλοι ακολουθούσαν διαφορετική σειρά. Επίσης, η ανατροφοδότηση που δινόταν στους μαθητές έπρεπε να είναι άμεση, σαφής και θετική από τους δύο δασκάλους, αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Μετά το τέλος κάθε κειμένου και αφού είχαν αξιολογηθεί οι μαθητές με ΗΕΑ, δινόταν και γραπτή ανατροφοδότηση στους μαθητές, προκειμένου να ενημερωθούν οι γονείς τους και να υπάρχει μια μορφή συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών. Η γραπτή



ανατροφοδότηση δήλωνε την παρούσα επίδοσή τους, την πρόοδο που είχε γίνει και τον επιθυμητό στόχο που αναμένεται να φτάσει ο εκάστοτε μαθητής.

Στην περίπτωση απουσίας ενός μαθητή, το πρόγραμμα συνεχιζόταν κανονικά και ο μαθητής λάμβανε εξατομικευμένη διδασκαλία σε ξεχωριστή αίθουσα από τον ΔΕΑ, ενώ στην περίπτωση απουσίας δύο ή και όλων των μαθητών για παραπάνω από τρεις ημέρες, το πρόγραμμα παρέμβασης σταματούσε και συνεχιζόταν την επόμενη εβδομάδα. Επίσης, η διδασκαλία για τους συμμετέχοντες είχε στο μεγαλύτερο μέρος της την ίδια δομή. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές διδάσκονταν διαφοροποιημένα, με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους. Για παράδειγμα, η διδασκαλία στον ΚΜ περιλάμβανε επιπλέον εξάσκηση στη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση και τη διδασκαλία ΦΕ με σκοπό την αύξηση της ακρίβειας του μαθητή. Αυτή η μικρής έκτασης (7-8') και υψηλής έντασης (2-3 δραστηριότητες και ασκήσεις) διδασκαλία πραγματοποιούταν εντός της γενικής τάξης από τον ΔΕΑ πριν από τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των μαθητών. Αναφορικά με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, που συμμετείχαν ως «αναγνώστες μοντέλα», δίνονταν σαφείς οδηγίες ως προς τον ρόλο που είχαν στη μικρή ομάδα. Κάθε εβδομάδα αξιοποιούταν και ένας διαφορετικός μαθητής/ μαθήτρια, με σκοπό στο τέλος όλη η τάξη να έχει πάρει μέρος ενεργά στο πρόγραμμα. Τέλος, προκειμένου το πρόγραμμα ανάγνωσης να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα και το περιεχόμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας, κάθε εβδομάδα δίνονταν ασκήσεις για το σπίτι (π.χ. παραγωγής γραπτού λόγου) ως καθήκοντα στους μαθητές.

### **Τρίτη φάση: Αποτίμηση του προγράμματος**

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, ακολούθησαν ατομικές συνεντεύξεις με τον ΔΓΑ και τους μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίες είχαν διάρκεια 15-20 λεπτά και ολοκληρώθηκαν εντός δύο ημερών. Οι συνεντεύξεις είχαν την ίδια δομή με τις αρχικές, προκειμένου να γίνει σύγκριση των απόψεων των συμμετεχόντων. Επίσης, η αποτίμηση του προγράμματος περιλάμβανε και τη διεξαγωγή μιας σύντομης συνέντευξης από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, οι οποίοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πρόγραμμα εντοπίζοντας θετικά ή αρνητικά, θέτοντας την προσωπική τους άποψη αναφορικά με την εμπειρία τους και δηλώνοντας τι τους φάνηκε ενδιαφέρον, τι δεν τους φάνηκε ενδιαφέρον και γιατί.

### **2.3.2. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων**

#### **2.3.2.1. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Ποιοτικών Δεδομένων**

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε έναν μεγάλο αριθμό εργαλείων συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτά ερευνητικά εργαλεία, όπως οι ημί-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και τον ΔΓΑ, οι ελεύθερες συζητήσεις με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, η συμμετοχική και συστηματική παρατήρηση, το αναλυτικό ημερολόγιο, οι σημειώσεις του ΔΕΑ και τα διάφορα σχολικά έγγραφα.

Πιο συγκεκριμένα, οι ατομικές συνεντεύξεις των μαθητών και του ΔΓΑ έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο και αποτέλεσαν τη βάση του σχεδιασμού του προγράμματος παρέμβασης. Οι άξονες των συνεντεύξεων και οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από τους Δείκτες συμπερίληψης. Για τους εκπαιδευτικούς αφορούσαν τις απόψεις-αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ, τον ρόλο του ΔΕΑ και του ΔΕΑ, την προθυμία συνεργασίας και συνδιδασκαλίας και τα εμπόδια που ενδεχομένως να προκύψουν. Ο λόγος που μελετήθηκαν οι απόψεις και αντιλήψεις τους είναι διότι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ (Avramidis & Norwich, 2002· Lindner και συν., 2023) όσο και την προθυμία τους να αλληλεπιδράσουν με μαθητές με ΕΕΑ (Avramidis και συν., 2019· Van Steen & Wilson, 2020). Οι άξονες των συνεντεύξεων με τους μαθητές αφορούσαν τις απόψεις-αντιλήψεις τους για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ΗΕΑ και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ΠΣ στη γενική τάξη, την προθυμία συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα ανάγνωσης, τις προσδοκίες και ιδέες τους για την καλύτερη εφαρμογή του προγράμματος. Ο λόγος που κρίθηκε αναγκαία η μελέτη και αξιολόγηση των απόψεων των μαθητών και του ΔΓΑ σχετικά με τη συν-διδασκαλία είναι διότι επηρεάζουν την εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ (Rexroat-Frazier & Chamberlin, 2019). Παρομοίως, οι συζητήσεις με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ είχαν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης – συνέντευξης και έλαβαν χώρα εντός της γενικής τάξης, χωρίς την παρουσία των μαθητών με ΗΕΑ. Οι ερωτήσεις είχαν κυρίως αξιολογικό χαρακτήρα και ηχογραφήθηκαν από τον ΔΕΑ, προκειμένου να απομαγνητοφωνηθούν και να αξιοποιηθούν στην έρευνα.

Επιπλέον, η παρατήρηση προσέφερε σημαντικές πληροφορίες για την αρχική οριζόντια αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και για την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους επίδοση. Καθ' όλη τη διάρκεια και των τριών φάσεων του προγράμματος οι παρατηρήσεις καταγράφονταν σε αναλυτικό ημερολόγιο από τον

ΔΕΑ, ο οποίος είχε ρόλο συμμετέχοντα και ήταν φανερός στους μαθητές. Το ημερολόγιο έδινε τη δυνατότητα καταγραφής περαιτέρω λεπτομερειών, όπως τα σχόλια και η ανατροφοδότηση των μαθητών επί της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα σχολικά δημόσια και ιδιωτικά έγγραφα, όπως οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΑΣΥ, τα προηγούμενα ΕΠΕ των μαθητών, τα γραπτά σχόλια των γονέων τους κ.ά. που επέτρεψαν στον ερευνητή να αποκτήσει μια καλύτερη εικόνα των μαθητών. Τελευταίο εργαλείο ήταν τα κείμενα που δίνονταν στους μαθητές κάθε εβδομάδα, τα οποία συνοδεύονταν από εικόνες ή/ και γραφήματα. Χρησιμοποιήθηκε ποικιλία κειμένων, λιγότερο και περισσότερο απαιτητικά κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξής τους (Kuhn, 2020· Rasinski και συν., 2017). Συνολικά δόθηκαν 11 περιγραφικά, αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα έκτασης 371 έως 580 λέξεων (Reed και συν., 2019· Zimmermann και συν., 2021), στα οποία χρησιμοποιήθηκε γραμματοσειρά Arial μεγέθους 14 ώστε να είναι προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, ακολουθώντας τις προτάσεις της Βρετανικής Ένωσης Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, 2023).

#### **2.3.2.2. Ερευνητικό Εργαλείο Συλλογής Ποσοτικών Δεδομένων**

Η αρχική αξιολόγηση των μαθητών κατά την πρώτη φάση της έρευνας διεκπεραιώθηκε με τη χορήγηση ενός αυτοσχέδιου εργαλείου αξιολόγησης αναγνωστικών δεξιοτήτων, το οποίο κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε από τον ΔΕΑ. Οι αναγνωστικές δεξιότητες που αξιολογούσε το εργαλείο ήταν η ΦΕ, η αποκωδικοποίηση συλλαβών, λέξεων και ψευδολέξεων και η αναγνωστική ευχέρεια.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της ΦΕ περιλάμβανε 10 δοκιμασίες κάθε μία από τις οποίες είχε από 5-20 παραδείγματα. Τα δομικά στοιχεία ήταν τα εξής: χωρισμός προτάσεων σε λέξεις, εντοπισμός ομοιοκαταληξίας, χωρισμός λέξεων σε συλλαβές, εντοπισμός αρχικού-τελικού φωνήματος, ταύτιση αρχικού-τελικού φωνήματος, ταύτιση ενδιάμεσου φωνήματος, κατάτμηση λέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνήματος, σύνθεση φωνημάτων, τεμαχισμός λέξεων στους ήχους που τις συνθέτουν. Οι επόμενες δοκιμασίες αφορούσαν την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ΑΕ των μαθητών. Οι τρεις πρώτες δοκιμασίες αφορούσαν αποκλειστικά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, δηλαδή την ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν με ακρίβεια τις λέξεις. Η πρώτη δοκιμασία ήταν η αποκωδικοποίηση συλλαβών και περιλάμβανε έναν κατάλογο 40 συλλαβών που είχαν τη δομή ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ και ΣΣΣΦΦ (π.χ. στρα, μπραλ, στραγκ κ.ο.κ.). Η δεύτερη δοκιμασία ήταν η αποκωδικοποίηση λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας και

περιλάμβανε έναν κατάλογο 120 λέξεων από απλές μονοσύλλαβες λέξεις (π.χ. *πως*) μέχρι και πολυσύλλαβες λέξεις (π.χ. *παραγωγικότητα*). Η τρίτη δοκιμασία ήταν η αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, δηλαδή λέξεων χωρίς νόημα, και περιλάμβανε δύο καταλόγους των 40 ψευδολέξεων από δύο (π.χ. *ντούμι*) έως πέντε συλλαβές (π.χ. *ναμαδερία*). Έγινε προσπάθεια οι ψευδολέξεις να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα λέξεων συμπεριλαμβάνοντας όλους τους πιθανούς συνδυασμούς γραμμάτων που μπορούν να εντοπιστούν στην ελληνική γλώσσα. Η τελευταία δοκιμασία αξιολογούσε την ΑΕ των μαθητών σε 4 κείμενα, δηλαδή την ικανότητα αποκωδικοποίησης με ακρίβεια και ταχύτητα και γινόταν με Μέτρηση με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΜΒΑΠ). Η αξιολόγηση περιλάμβανε τη φωναχτή ανάγνωση του κάθε μαθητή για ένα λεπτό σε κείμενα έκτασης από 279 έως 388 λέξεων. Η ΑΕ κάθε μαθητή προέκυπτε σημειώνοντας τις λέξεις που αποκωδικοποιήθηκαν σωστά και αφαιρώντας τες από τις συνολικές λέξεις που διάβασαν οι μαθητές στο ένα λεπτό.

Ως λάθος αποκωδικοποίησης στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ό,τι δεν αποκωδικοποιείται σωστά ακόμα και μετά την παρέλευση τριών δευτερολέπτων. Τα λάθη αποκωδικοποίησης κατηγοριοποιήθηκαν σε λάθη ακρίβειας και λάθη χρόνου/ταχύτητας. Συνεπώς, για την ακρίβεια προέκυψαν τα λάθη τονισμού ή παρατονίες, οι παραλείψεις γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, οι προσθήκες γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, οι αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή τμήματος λέξης, οι αντιμεταθέσεις, οι αντιστροφές και η παράλειψη σειράς. Από την άλλη, στα χρονικά λάθη εντάσσονταν οι συλλαβισμοί, οι επαναλήψεις, οι παύσεις ή οι αυτοδιορθώσεις εντός τριών δευτερολέπτων και τα κομπιάσματα. Τα λάθη καταγράφονταν σε λίστα καταγραφής λαθών και προέκυπτε το ποσοστό αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, η ταχύτητα ανάγνωσης και η ΑΕ του κάθε μαθητή.

#### **2.4. Κοινωνική Εγκυρότητα**

Προκειμένου να μελετηθεί η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί η κοινωνική αποδοχή και ικανοποίηση με τις διαδικασίες τις έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική εγκυρότητα. Σύμφωνα με τον Wolf (1978), η κοινωνική εγκυρότητα συναρτάται στις εξής αρχές: α) στην κοινωνική εγκυρότητα των στόχων, δηλαδή εάν οι στόχοι ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, β) στην κοινωνική καταλληλότητα των διαδικασιών, δηλαδή εάν θεωρούνται αποδεκτές οι διαδικασίες από τους συμμετέχοντες, και γ) στην κοινωνική σημασία των αποτελεσμάτων, δηλαδή εάν οι αποδέκτες της παρέμβασης είναι ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματά της. Οι

παραπάνω αρχές μελετήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με υποκειμενική αξιολόγηση, κυρίως μέσα από ημί-δομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις απόψεις τους για ορισμένες πτυχές της παρέμβασης, όπως αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, πριν από την αξιολόγηση έλαβαν χώρα η συνέντευξη του ΔΓΑ και αυτή των μαθητών με ΗΕΑ, ενώ μετά αξιολογήθηκαν επιπλέον και οι απόψεις των μαθητών χωρίς ΕΕΑ.

## **2.5. Ανάλυση των δεδομένων**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν ποσοτικές αναλύσεις με τη χρήση μεθόδων περιγραφικής στατιστικής για τη μελέτη της διαφοράς των επιδόσεων πριν και μετά την παρέμβαση ανά μαθητή, δηλαδή κατά πόσο υπήρξε βελτίωση ως προς την ακρίβεια και την ταχύτητα ξεχωριστά και την αναγνωστική ευχέρεια συνολικά. Η ποιοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη βαθύτερη μελέτη των στάσεων των μαθητών και του δασκάλου γενικής αγωγής μέσα από παρατηρήσεις πεδίου, ημερολόγιο ερευνητή και προσωπικές συνεντεύξεις. Οι προσωπικές συνεντεύξεις είχαν σκοπό τη συγκέντρωση απόψεων και πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της τάξης, ενώ ως μέθοδος χρησιμοποιείται για την ενδελεχή διερεύνηση ενός ζητήματος, αλλά και την άντληση γνώσης για εξειδικευμένα θέματα από άτομα που κατέχουν κάποια ιδιαίτερη θέση (Ζαφειρόπουλος, 2022). Για την ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών και του δασκάλου αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση.

## **2.6. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας**

Η διεξαγωγή της έρευνας, ειδικότερα το στάδιο του αρχικού σχεδιασμού, ήρθε αντιμέτωπη με δύο βασικά προβλήματα. Το βασικότερο ήταν η απουσία προθυμίας για συμμετοχή στην έρευνα από άλλους εκπαιδευτικούς. Συνολικά, από τους έξι ΔΕΑ που ρωτήθηκαν, οι τέσσερις ανταποκρίθηκαν αρνητικά, αναφέροντας πως είτε οι μαθητές τους είχαν καλή αναγνωστική επίδοση, είτε πως βρήκαν περίπλοκη και χρονοβόρα τη διαδικασία. Οι δύο ΔΕΑ εξ αυτών ανταποκρίθηκαν θετικά εκφράζοντας επιθυμία για συμμετοχή στην έρευνα. Αν και πληρούνταν όλα σχεδόν τα κριτήρια, οι ΔΓΑ των τάξεων εξέφρασαν έντονη άρνηση για εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ, διότι δεν επιθυμούσαν τη συνεργασία με τους ΔΕΑ και πρότειναν μόνο την εφαρμογή του προγράμματος ανάγνωσης εκτός της γενικής τάξης. Ένα δευτερεύον πρόβλημα που προέκυψε ήταν η αδυναμία εφαρμογής του προγράμματος ορισμένες εβδομάδες, λόγω ειδικών συνθηκών (π.χ. Πάσχα, εθνικές εκλογές, εθνικές εορτές) και συχνών απουσιών ενός συμμετέχοντα.

### 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

#### 3.1. Ρυθμίσεις και προσαρμογές του διδακτικού περιβάλλοντος

Προκειμένου να γίνει αντιληπτό το διδακτικό περιβάλλον απαιτείται η διάκρισή του σε φυσικό διδακτικό περιβάλλον και σε περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την τάξη ως χώρο και όλα τα άψυχα αντικείμενα εντός της, ενώ η δεύτερη εμπεριέχει τις εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάστηκαν από τους δύο δασκάλους για τη διδασκαλία των μαθητών.

##### *3.1.1. Φυσικό διδακτικό περιβάλλον και περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων πριν από την παρέμβαση*

Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ το φυσικό περιβάλλον της τάξης ήταν παρόμοιο με οποιαδήποτε άλλη τάξη του σχολείου. Σχεδόν όλοι οι μαθητές κάθονταν σε δυάδες με πρόσωπο στον πίνακα και μοιράζονταν το θρανίο τους με έναν συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους. Η διάταξη αυτή επιλέχθηκε λόγω απροθυμίας του ΔΓΑ να εργαστούν οι μαθητές σε ομάδες, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε μη διαχειριζόμενη φασαρία. Οι δύο από τους μαθητές με ΗΕΑ κάθονταν μόνοι τους, ο ΒΠ στο πρώτο μεσαίο θρανίο και ο ΚΜ στο τελευταίο γωνιακό θρανίο δίπλα στο παράθυρο, ενώ η ΚΛ ήταν τοποθετημένη στο τελευταίο μεσαίο θρανίο μαζί με μια συμμαθήτριά της. Η τοποθέτηση αυτή δεν έβρισκε πάντοτε σύμφωνους τους μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίοι συχνά δεν παρακολουθούσαν πλήρως το μάθημα και εξέφραζαν την επιθυμία να αλλάξουν θέση, δίχως η φωνή τους εν τέλει να ακούγεται. Η μοναδική περίπτωση αλλαγής θέσης ήταν στην περίπτωση του ΒΠ, που άλλαξε συνολικά τρεις θέσεις, διότι προκαλούσε φασαρία και συχνή διακοπή του μαθήματος.

Αναφορικά με το περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων, πρέπει να αναφερθεί ότι τόσο η μέθοδος διδασκαλίας, όσο και η γενικότερη κατάσταση της τάξης χαρακτηριζόταν ως άκαμπτη και μη ευέλικτη. Η μέθοδος διδασκαλίας κατά το μεγαλύτερο μέρος της ήταν δασκαλοκεντρική και σπάνια αξιοποιούνταν άλλες στρατηγικές και τεχνικές. Όταν ο ΔΓΑ ρωτήθηκε εάν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους για να παρέχουν διδασκαλία, όπως ατομικά, σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες, απάντησε: «Όχι, θεωρώ πως όχι. Ειδικά στη μεγαλύτερη ηλικία είμαστε στυλιζαρισμένοι». Βέβαια, παρατηρήθηκε πως σε αρκετές περιπτώσεις για την οργάνωση των μαθημάτων αξιοποιούνταν υλικά που βοηθούσαν το κείμενο, όπως πηγές από το διαδίκτυο, βίντεο κ.ά. Οι τροποποιήσεις και οι προσαρμογές του ΑΠΣ αφορούσαν αποκλειστικά στον εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης των δύο αγοριών με ΗΕΑ στα διαγωνίσματα και γίνονταν με πρωτοβουλία του ΔΕΑ. Οι μαθητές με ΗΕΑ

από τη μεριά τους ανέφεραν πως θα επιθυμούσαν η ανάγνωση να γινόταν διαφορετικά λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για επαναλήψεις και συνεχή εξάσκηση. Πιο συγκεκριμένα, όταν ρωτήθηκαν εάν τους αρέσει ο τρόπος που γίνεται η ανάγνωση στην τάξη και πως θα μπορούσε αυτή να γίνει διαφορετικά, ο ΚΜ απάντησε: «*Θα ήθελα να γίνεται περισσότερο σαν χορωδία. Να διάβαζαν όλοι με τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης όλοι, για να είναι πιο ωραία*», ενώ ο ΒΠ ανέφερε πως: «*Θα ήθελα αν μπορούσαν όλα τα παιδιά να μην κολλάνε. Είναι λίγο σπαστικό όταν κολλάνε (που διαβάζουν και κάπου δεν μπορούν να διαβάσουν τη λέξη και κολλάνε). Και εγώ το παθαίνω αυτό και νευριάζω*».

Η λήψη διδακτικών αποφάσεων γινόταν συνήθως επί τω έργω, δίχως προσχεδιασμένες δραστηριότητες ή διδακτικούς στόχους, με την κύρια ευθύνη να ανήκει στον ΔΓΑ. Η ευθύνη της αξιολόγησης και της διδασκαλίας ήταν κατά κύριο λόγο μέλημα του ΔΓΑ, ενώ δεν υπήρχε προ-αποφασισμένος χρόνος για διεξαγωγή συναντήσεων με σκοπό το σχεδιασμό των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον ΔΓΑ, θα μπορούσαν οι δύο δάσκαλοι εν δυνάμει να εμπλακούν σε συνεργατική διδασκαλία και να μοιραστούν σχέδια μαθήματος, όμως παραδέχθηκε πως κάτι τέτοιο δεν είχε γίνει στην πράξη. Όσο ο ΔΓΑ παρείχε διδασκαλία στην υπόλοιπη τάξη, από τον ΔΕΑ ζητούνταν να κάθεται δίπλα από τους δύο μαθητές, ώστε να παραμένουν ήσυχοι, ενώ αρκετές φορές που επικρατούσε φασαρία οι δύο μαθητές αποχωρούσαν από την τάξη μαζί με τον ΔΕΑ σε ξεχωριστή αίθουσα. Μολονότι δεν είχε συμφωνηθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο συνδιδασκαλίας, στην πράξη εφαρμοζόταν το «Ένας διδάσκει, Ένας υποστηρίζει». Ο ρόλος του ΔΓΑ ήταν η παράδοση του περιεχομένου της ύλης προς όσους μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία, ενώ ο ρόλος του ΔΕΑ ήταν περισσότερο υποστηρικτικός, καθώς ήταν υπεύθυνος αποκλειστικά για τους μαθητές με ΗΕΑ. Οι δύο δάσκαλοι συνυπήρχαν στην ίδια τάξη χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργατική διδασκαλία μεταξύ τους.

### ***3.1.2. Φυσικό διδακτικό περιβάλλον και περιβάλλον ανθρωπίνων δράσεων μετά από την παρέμβαση***

Γενικά, οι τροποποιήσεις και προσαρμογές του φυσικού διδακτικού περιβάλλοντος κρίθηκαν σημαντικές και άκρως απαραίτητες, προκειμένου να εφαρμοστεί το πρόγραμμα παρέμβασης. Για την υλοποίηση του μοντέλου εναλλακτικής διδασκαλίας απαιτούνταν μικρές αλλά σημαντικές αλλαγές και τροποποιήσεις της σχολικής αίθουσας. Οι τροποποιήσεις αφορούσαν σε χωροταξικές αλλαγές, ενώνοντας τα θρανία για τον σχηματισμό ομάδων και μεταφέροντας



μαθητές σε άλλες θέσεις. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ανάγνωσης, οι μαθητές με ΗΕΑ αποτελούσαν μια ομάδα μαζί με έναν καλό αναγνώστη και λάμβαναν διδασκαλία στην πίσω μεριά της αίθουσας. Οι υπόλοιποι δούλευαν είτε ομαδικά είτε ατομικά. Όταν ο ΔΓΑ ρωτήθηκε σχετικά με το εάν ήταν σημαντικές οι ειδικές προσαρμογές στην τάξη, συμφώνησε λέγοντας πως: *«Ναι, έπρεπε να γίνουν ειδικές προσαρμογές στην τάξη. Έπρεπε να αλλαχθούν οι μαθητές μεταξύ τους ή τα θρανία»*. Η παρέμβαση συνήθως γινόταν τις πρώτες δύο διδακτικές ώρες, καθώς δε μεσολαβούσε άλλο μάθημα και οι μαθητές ήταν πιο ξεκούραστοι.

Αντίστοιχα, προκειμένου εφαρμοστεί το πρόγραμμα ανάγνωσης, κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές και επιτακτικές οι τροποποιήσεις του περιβάλλοντος ανθρωπίνων δράσεων. Οι παρακάτω τροποποιήσεις έγιναν σύμφωνα με τη **Διάσταση 2** (Συνεργασία Εμπλεκομένων) και τη **Διάσταση 3** (Αξιολόγηση και Διδασκαλία) των Δεικτών Συμπερίληψης που υιοθετήθηκαν στην παρούσα εργασία. Η έμφαση δόθηκε στην αξιοποίηση και των δύο δασκάλων, στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους μέσα από διακριτούς ρόλους και στην αναδιαμόρφωση του τρόπου αξιολόγησης και διδασκαλίας. Αρχικά, εφαρμόστηκε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, το οποίο αποδέσμευσε τον ΔΓΑ από την «έδρα του δασκάλου» τοποθετώντας τον εντός της τάξης παράλληλα με τον ΔΕΑ. Το μοντέλο συνδιδασκαλίας που εφαρμόστηκε ήταν αυτό της Εναλλακτικής Διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρχε συχνή εναλλαγή ρόλων μεταξύ ΔΕΑ και ΔΓΑ. Η εναλλαγή αυτή γινόταν σε συγκεκριμένες φάσεις της διδασκαλίας, όπου ο ένας εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος να διδάσκει την υπόλοιπη τάξη όσο ο άλλος δίδασκε τη μικρότερη ομάδα μαθητών, με αποτέλεσμα και οι δύο να είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση όλων. Οι δύο συνδιδάσκαλοι λειτουργούσαν οργανώνοντας και αξιολογώντας από κοινού τη διδασκαλία, θέτοντας στόχους για τους μαθητές με ΗΕΑ και παρέχοντας ερευνητικά βασισμένη διδασκαλία. Η ευθύνη της αξιολόγησης φάνηκε πως ήταν μέλημα και των δύο δασκάλων. Ο ΔΕΑ προετοίμαζε τα προς επεξεργασία κείμενα, τα οποία ο ΔΓΑ έλεγχε προτείνοντας αλλαγές και διορθώσεις, και μαζί κατασκεύαζαν ασκήσεις για όλη την τάξη. Οι δύο συνδιδάσκαλοι σε εβδομαδιαία βάση μοιράζονταν σχέδια μαθήματος, αξιολογούσαν τη συνεργασία τους και προσπαθούσαν να διατηρούν συχνή και ουσιώδη επικοινωνία. Ο χρόνος για τον από κοινού σχεδιασμό ήταν συνήθως κάθε Παρασκευή εντός του εργασιακού ωραρίου, κάτι που τηρήθηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.



Η μέθοδος διδασκαλίας μετατοπίστηκε κατά κύριο λόγο σε ομαδο-συνεργατική με μερική υποστήριξη από τους δασκάλους, οι οποίοι συντόνιζαν, αξιολογούσαν και καθοδηγούσαν τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για την ενίσχυση της ΑΕ αξιοποιούνταν αυτοσχέδια κείμενα, που σκοπό είχαν να εμπλέξουν τους μαθητές παρουσιάζοντας ένα θέμα ενδιαφέρον προς αυτούς, συνοδευόμενα από εικόνες και ασκήσεις (ενδεικτικά βλ. Παράρτημα). Ορισμένες φορές προβάλλονταν εκπαιδευτικά βίντεο – πηγές από το διαδίκτυο (π.χ. για την εξοικείωση των μαθητών με το Μουσείο Αφής, με διακεκριμένες γυναίκες επιστήμονες ή με την 7<sup>η</sup> τέχνη κ.ά.). Η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της ΑΕ των μαθητών γινόταν εντός της τάξης μετά από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Οι μαθητές με ΗΕΑ δέχονταν σχόλια τόσο από τους δύο δασκάλους, όσο και από τους υπόλοιπους μαθητές με ΗΕΑ αλλά και από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.

Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ αξιολογούσαν τους μαθητές με ΗΕΑ παράλληλα με τους δύο δασκάλους τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και μετά το πέρας αυτής. Αν και στην αρχή εστίαζαν στα λάθη των μαθητών, στη συνέχεια τα σχόλια έγιναν θετικότερα, εστιάζοντας στην πρόοδο των συμμαθητών τους. Η συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών χωρίς ΕΕΑ υπήρξε επίσης σημαντική, καθώς βοήθησαν τους μαθητές κατά τη διδασκαλία της ΑΕ εντός της γενικής τάξης. Όλοι οι μαθητές επιθυμούσαν να συμμετέχουν κάθε εβδομάδα στο πρόγραμμα ανάγνωσης και να παίρνουν ενεργό μέρος στη διδασκαλία των μαθητών με ΗΕΑ. Συνολικά συμμετείχαν 10 μαθητές, των οποίων η ΑΕ βρισκόταν στα ανώτατα επίπεδα, δηλαδή κυμαινόταν μεταξύ 140-180 σωστών λέξεων ανά λεπτό, όπως προέκυψε από την αρχική αξιολόγηση. Παρά το ότι στην αρχή η διαδικασία της παρέμβασης τους φαινόταν ως κάτι ασυνήθιστο και παράξενο, μετά από διάστημα δύο εβδομάδων είχε ήδη γίνει για όλους μια εκπαιδευτική ρουτίνα και όλοι γνώριζαν τις ώρες, τις ημέρες και ενδιαφέρονταν για την επίτευξη του στόχου των μαθητών με ΗΕΑ.

Οι παραπάνω τροποποιήσεις του διδακτικού περιβάλλοντος είχαν πολύπλευρη θετική επίδραση σε όλους τους συμμετέχοντες. Αρχικά, επηρέασαν θετικά την έκβαση του προγράμματος ανάγνωσης, κάτι που στη συνέχεια αποτυπώνεται από την ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση των μαθητών με ΗΕΑ. Οι μαθητές βελτίωσαν την αναγνωστική τους ακρίβεια και ταχύτητα και, εν τέλει, την ΑΕ τους πετυχαίνοντας του στόχους που τέθηκαν. Παράλληλα, βελτιώθηκε η μεταξύ τους σχέση, καθώς παρατηρήθηκε μικρότερος ανταγωνισμός, μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή στο πρόγραμμα και μειώθηκαν οι προστριβές. Ενώ πριν από το πρόγραμμα ο ΚΜ

αρνούταν να καθίσει δίπλα στην ΚΛ και στον ΒΠ, μέσα από το πρόγραμμα φάνηκε πως ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ τους. Οι μαθητές με ΗΕΑ εξέφραζαν τα θετικά τους σχόλια όταν ο συμμαθητής ή συμμαθήτριά τους βελτιωνόταν. Επίσης, επέδρασε θετικά στη σχέση και συνεργασία μεταξύ του ΔΓΑ και του ΔΕΑ, κάτι που αποτυπώνεται στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα. Ταυτόχρονα, η εναλλακτική διδασκαλία φάνηκε να επιδρά θετικά βελτιώνοντας τη σχέση του ΔΓΑ με τους μαθητές με ΗΕΑ, αλλά και αυτή του ΔΕΑ με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ.

### **3.2. Αναγνωστική επίδοση μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες**

Σύμφωνα με το μοντέλο των Spear-Swerling και Sternberg (1994) οι μαθητές κατά την αρχική αξιολόγηση βρίσκονταν στο στάδιο ελεγχόμενης αναγνώρισης λέξεων, δηλαδή αποκωδικοποιούσαν λέξεις με σχετική ακρίβεια αλλά χωρίς ταχύτητα. Έκαναν ελεγχόμενη και όχι αυτόματη αναγνώριση λέξεων και στηρίζονταν στην αντιστοίχιση γραφήματος – φωνήματος. Μετά από το πρόγραμμα μετέβησαν στο επόμενο στάδιο, αυτό της αυτόματης αναγνώρισης λέξεων, καθώς αποκωδικοποιούσαν τα κείμενα με ακρίβεια και ταχύτητα, δηλαδή με ευχέρεια. Κατ' αντιστοιχία με το πρώτο μοντέλο, έτσι και στο μοντέλο της Chall (1996), οι μαθητές βρίσκονταν μεταξύ δευτέρου και τρίτου σταδίου. Διατηρούσαν μια σχετικά καλή ακρίβεια, αλλά δεν είχαν κατακτήσει την αυτοματοποίηση κατά την αποκωδικοποίηση με αποτέλεσμα να δαπανούν μεγάλο μέρος της προσοχής τους στην αποκωδικοποίηση. Μέσα από το πρόγραμμα μετέβησαν στο τέταρτο στάδιο, καθώς η ανάγνωσή τους γινόταν με λιγότερο κόπο, σε αρκετές των περιπτώσεων προσιδίαζε τη φυσική ομιλία, ενώ έκαναν και χρήση προσωδιακών χαρακτηριστικών.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την ΚΛ, οι τελικές αναγνώσεις της μαθήτριας φάνηκαν πιο βελτιωμένες συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια βελτίωσε την αναγνωστική της ακρίβεια, μειώνοντας τα λάθη ακρίβειας από 2 κατά μέσο όρο σε 1, ενώ αυξήθηκε και η αναγνωστική της ταχύτητα μέσα από την επίτευξη της αυτοματοποίησης, με αποτέλεσμα να διατηρεί μια συνεχή ροή στην ανάγνωσή της. Η μαθήτρια αποκωδικοποιούσε περισσότερες λέξεις κάνοντας λιγότερα λάθη χρόνου, όπως συλλαβισμούς και αυτοδιορθώσεις. Κατά μέσο όρο η μαθήτρια πετύχαινε τον καθημερινό διδακτικό στόχο της ΑΕ προβαίνοντας σε 2-3 επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Κατά τις αναγνώσεις στην τάξη, κατέβαλλε συνεχώς προσπάθεια, ώστε να αυξάνει τον τόνο και την ένταση της φωνής της και να κάνει ορθή χρήση των σημείων στίξης. Η γενικότερη ΑΕ της μαθήτριας κινούνταν εντός των φυσιολογικών αναγνωστικών επιπέδων συγκριτικά με την τάξη της. Η

μαθήτρια λάμβανε αρκετά θετικά σχόλια για την ανάγνωσή της, ενώ επεδείκνυε μεγάλη προθυμία και όρεξη για συμμετοχή στο πρόγραμμα, μέσα από το οποίο άντλησε ικανοποίηση με την επίδοσή της.

## Πίνακας 5

### Αναγνωστική επίδοση μαθήτριας ΚΑ

ΚΑ	Πριν	Μετά	Βελτίωση
Ακρίβεια	98%	99%	1%
Είδη Λαθών Ακρίβειας	Αντικ, Π+, Π-, ΠΤ	1: Αντικ	
Ταχύτητα	93 λ/λ	119 λ/λ	28%
Λάθη Ταχύτητας	2: Α, Σ	0	
Ευχέρεια (ΣΛΑΛ)	91	118	30%

*Σημείωση.* Αντικ = Αντικαταστάσεις γραμμάτων/ λέξεων, Π+ = Προσθήκες γραμμάτων, Π- =

Παραλείψεις γραμμάτων, ΠΤ = Παρατονίες ή Λάθη Τονισμού, Α = Αυτοδιορθώσεις, Σ = Συλλαβισμοί, ΣΛΑΛ = Σωστές Λέξεις Ανά Λεπτό.

Ο ΚΜ ήταν ο μαθητής με τη μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τους άλλους δύο μαθητές με ΗΕΑ. Ο μαθητής κατάφερε να φτάσει τα επίπεδα ΑΕ του τμήματος, όπως αυτά είχαν αξιολογηθεί πριν από την παρέμβαση. Ο μαθητής αύξησε την αναγνωστική του ακρίβεια μειώνοντας σημαντικά τα λάθη ακρίβειας που εντοπίζονταν στην αρχή. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι σε καθημερινή βάση ο μαθητής δεχόταν διδασκαλία για 15-20 λεπτά σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας (π.χ. δραστηριότητες φωνημικής κατάτμησης ή σύνθεσης), γραφοφωνημικής αντιστοίχισης και αποκωδικοποίησης. Ως προς την τελευταία, ο μαθητής εξασκούταν στην αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, αλλά και λιστών λέξεων και προτάσεων αντλούμενων από τα κείμενα. Προς το τέλος του προγράμματος κατάφερε να αποκωδικοποιεί περισσότερες λέξεις μέσα σε ένα λεπτό κάνοντας λιγότερα λάθη χρόνου, εν αντιθέσει με την αρχική του επίδοση, όπου τα χρονικά λάθη ήταν περισσότερα. Η τελική επίδοση του μαθητή κινούταν εντός των φυσιολογικών αναγνωστικών επιπέδων συγκριτικά με το επίπεδο της τάξης του. Ο μαθητής διάβαζε με περισσότερη όρεξη και αυτοπεποίθηση μπροστά στους συμμαθητές του, μείωσε τις αρνητικές του αντιδράσεις και τις στρατηγικές αποφυγής και συμμετείχε με σχετική ευκολία στις αναγνώσεις της τάξης. Παρά το ότι δεν έκανε χρήση προσωδιακών χαρακτηριστικών, η ποιότητα των αναγνώσεών του ήταν καλύτερη από την αρχή, κάτι που σχολιάστηκε από όλους τους μαθητές και τους δασκάλους, ενώ και ο ίδιος άντλησε ευχαρίστηση και ικανοποίηση για την επίτευξη του στόχου του.

## Πίνακας 6

### Αναγνωστική επίδοση μαθητή ΚΜ

ΚΜ	Πριν	Μετά	Βελτίωση
Ακρίβεια	90%	99%	9%
Είδη Λαθών Ακρίβειας	Αντικ, Π+, Π-, ΠΤ	Αντικ	
Ταχύτητα	95 λ/λ	125 λ/λ	32%
Λάθη Ταχύτητας	4: Α, Ε, ΠΣ	0	
Ευχέρεια (ΣΛΑΛ)	85	123	45%

Σημείωση. Αντικ = Αντικαταστάσεις γραμμάτων/ λέξεων, Π+ = Προσθήκες γραμμάτων, Π- =

Παραλείψεις γραμμάτων, ΠΤ = Παρατονίες ή Λάθη Τονισμού, Α = Αυτοδιορθώσεις, Ε =

Επαναλήψεις, ΠΣ = Παύσεις, ΣΛΑΛ = Σωστές Λέξεις Ανά Λεπτό.

Ο ΒΠ ήταν ο μαθητής με την καλύτερη αναγνωστική επίδοση τόσο πριν από την παρέμβαση αλλά και μετά. Ο μαθητής σπάνια έκανε λάθη ακρίβειας και όσα είδη λαθών παρατηρήθηκαν στην αρχή απαλείφθηκαν πλήρως. Στην ΑΕ ο μαθητής ξεπέρασε τόσο τον μακροπρόθεσμο στόχο που τέθηκε όσο και το αρχικό γενικό αναγνωστικό επίπεδο της τάξης του, φτάνοντας να λειτουργεί στο ανεξάρτητο διδακτικό επίπεδο. Κατά μέσο όρο, αξιοποιούνταν έως δύο επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις για την επίτευξη του ημερήσιου διδακτικού στόχου για την ΑΕ, ενώ μετά από κάθε επόμενη ανάγνωση η ΑΕ του διατηρούνταν στο υψηλότερο επίπεδο. Αξίζει να τονιστεί πως σε αρκετές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια της παρέμβασης η ευχέρειά του ξεπερνούσε και τις 145-150 ΣΛΑΛ. Επίσης, εξασκήθηκε στη χρήση προσωδιακών χαρακτηριστικών και συγκεκριμένα των παύσεων στα σημεία στίξης και στον επιτονισμό της φωνής. Κατά τη διάρκεια των φωναχτών αναγνώσεων ήταν εμφανείς οι παύσεις και οι επιτονισμοί, κάτι που παρατηρήθηκε τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και από τον ΔΓΑ. Οι αναγνώσεις του μαθητή κινούνταν στο φυσιολογικό αναγνωστικό επίπεδο της τάξης, με αποτέλεσμα να προσιδιάζουν τη φυσική ομιλία. Ο μαθητής δεχόταν θετική ανατροφοδότηση, θετικά σχόλια και συμμετείχε στις αναγνώσεις στην τάξη με προθυμία και ευχαρίστηση.

## Πίνακας 7

### Αναγνωστική επίδοση μαθητή ΒΠ

ΒΠ	Πριν	Μετά	Βελτίωση
Ακρίβεια	98%	100%	2%
Είδη Λαθών Ακρίβειας	Αντικ, Π+, Π-,	0	
Ταχύτητα	100 λ/λ	132 λ/λ	32%

Λάθη Ταχύτητας	1: A	0	
Ευχέρεια (ΣΛΑΛ)	97	132	36%

Σημείωση. Αντικ = Αντικαταστάσεις γραμμάτων/ λέξεων, Π+ = Προσθήκες γραμμάτων, Π- =

Παραλείψεις γραμμάτων, A = Αυτοδιορθώσεις, ΣΛΑΛ = Σωστές Λέξεις Ανά Λεπτό.

### 3.2.1. Μέθοδοι και τεχνικές για τη διδασκαλία της Αναγνωστικής Ευχέρειας

Για τη διδασκαλία των μαθητών αξιοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές. Η διδασκαλία που σχεδιάστηκε βασίστηκε στη Στοχευμένη Διδασκαλία για Ενσυνείδητη Μάθηση (ΣΔΕΜ), την οποία πλαισιώνουν επτά στάδια (Αγαλιώτης, 2023). Το πρόγραμμα βασίστηκε στην προσέγγιση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία οι μαθητές προέβαιναν συνήθως σε τέσσερις επιβοηθούμενες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, με σκοπό να πετύχουν ένα προκαθορισμένο επίπεδο ευχέρειας. Η πρώτη εξ αυτών ήταν χορωδιακή ανάγνωση και γινόταν ταυτόχρονα από τον ΔΕΑ ή τον ΔΓΑ μαζί με τους μαθητές με ΗΕΑ, ενώ στη συνέχεια ακολουθούσαν οι καθοδηγούμενες και αυτόνομες αναγνώσεις των μαθητών με ΗΕΑ. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, φάνηκε πως η χορωδιακή ανάγνωση είχε μικρή επίδραση στη βελτίωση της ΑΕ των μαθητών, καθώς ήταν δύσκολος ο συγχρονισμός των τριών μαθητών σε μια κοινή αναγνωστική ταχύτητα.

Μία ακόμα στρατηγική ήταν η προεπισκόπηση κειμένου πριν από την ανάγνωση. Η στρατηγική αυτή αξιοποιήθηκε κατά κύριο λόγο για τη διδασκαλία αναγνωστικής ακρίβειας στον ΚΜ, αλλά συμπεριλήφθηκαν και οι υπόλοιποι μαθητές, οι οποίοι επίσης βοηθήθηκαν μέσα από αυτήν την εξάσκηση. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η αυτόνομη εξάσκηση, όπου οι μαθητές προέβαιναν σε αυτόνομες αναγνώσεις. Κατόπιν, μεσολαβούσε η διορθωτική ανατροφοδότηση από τον ΔΕΑ ή τον ΔΓΑ και από τον ικανό αναγνώστη, η οποία είχε σκοπό την ανάδειξη της σωστής ανάγνωσης των μαθητών και την επισήμανση των λαθών τους ώστε να γίνει ενσυνείδητη προσπάθεια αυτά να μειωθούν. Η επίδοση των μαθητών, μετά από κάθε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, ήταν υψηλότερη ως προς την ταχύτητα και την ακρίβεια. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η μοντελοποίηση με υποδειγματική ανάγνωση από ενήλικα ή ικανό αναγνώστη, ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στην ευχερή ανάγνωση, τον κατάλληλο επιτονισμό και τις παύσεις στα σημεία στίξης. Τέλος, αξιοποιήθηκε η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών μέσα από την καταγραφή της ΑΕ σε γράφημα, το οποίο ήταν αναρτημένο σε εμφανές σημείο στη σχολική αίθουσα, ούτως ώστε να φαίνεται σε όλους.

### 3.3. Εμπόδια και καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή του προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης

#### 3.3.1. Εμπόδια πριν από την εφαρμογή του προγράμματος

Η συστηματική παρατήρηση, πριν από την έναρξη του προγράμματος ΕΣ, ανέδειξε έναν αριθμό εμποδίων και δυσκολιών, τα βασικότερα εκ των οποίων ήταν:

- 1) Η **ύπαρξη ελλειμμάτων** των μαθητών με ΗΕΑ σε προϋποτιθέμενες γνώσεις και δεξιότητες σε βασικά μαθησιακά αντικείμενα.
- 2) Η **απουσία προηγούμενων αξιολογήσεων** των προϋποτιθέμενων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών με ΗΕΑ.
- 3) Η **απουσία εφαρμογής εξατομικευμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων** με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους κατά τα προηγούμενα έτη. Οι δύο προηγούμενοι εκπαιδευτικοί του τμήματος διαβεβαίωσαν πως στο τμήμα δεν είχε εφαρμοστεί κάποια παρέμβαση κατά. Παράλληλα, οι μαθητές δεν είχαν έρθει ξανά σε επαφή με αυτό το μοντέλο διδασκαλίας μεταξύ ενός ΔΓΑ και ενός ΔΕΑ και θεωρούσαν πως ο ΔΕΑ ήταν υπεύθυνος αποκλειστικά για την εξατομικευμένη υποστήριξη όσων μαθητών υποστηρίζονταν από τον θεσμό της ΠΣ.
- 4) Η **έλλειψη γνώσης του ΔΓΑ** σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας για τους μαθητές με ΗΕΑ για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, τον επακριβή ρόλο του ΔΕΑ ως ΠΣ και τις μορφές συνδιδασκαλίας που μπορούν να αναπτυχθούν εντός της γενικής τάξης.
- 5) Η **ελλιπής ή μειωμένη συνεργασία του ΔΓΑ με τους γονείς** των μαθητών. Ο ΔΓΑ δεν επιθυμούσε να εμπλακεί σε περιγραφική ανατροφοδότηση της επίδοσης των μαθητών και η οποιαδήποτε επικοινωνία περιοριζόταν σε σύντομες ενημερώσεις συνήθως μετά το σχόλασμα.
- 6) Η **μικρή συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών με ΗΕΑ** στη μαθησιακή διαδικασία κατά την ανάγνωση. Στους μαθητές αυτούς δίνονταν λιγότερες ευκαιρίες για φωναχτή ανάγνωση εντός της τάξης, λιγότερος χρόνος και μικρότερη έκταση λέξεων. Έτσι, ενώ οι καλοί αναγνώστες αποκωδικοποιούσαν για 60-90'', οι μαθητές με ΗΕΑ αποκωδικοποιούσαν για 30-45'' κάθε φορά.
- 7) Η **έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών**. Το κλίμα της τάξης χαρακτηριζόταν ως ανταγωνιστικό, αφού δεν ενθαρρυνόταν η συνεργασία,

τόσο κατά την ανάγνωση, όσο και στα υπόλοιπα μαθήματα, με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να είναι αποκλειστικός υπεύθυνος για την πρόοδό του. Συνεπώς, οι καλοί μαθητές και ιδιαίτερα οι καλοί αναγνώστες συχνά βίωναν την επιτυχία, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ανατροφοδότηση της επίδοσής τους. Από την άλλη, οι μαθητές με ΗΕΑ και όσοι δυσκολεύονταν στην ανάγνωση παρέμεναν αρκετές φορές αβοήθητοι.

- 8) Η **αρνητική ανατροφοδότηση ή απουσία ανατροφοδότησης**. Τα σχόλια που λάμβαναν από τον ΔΓΑ ήταν γενικά και αόριστα. Για παράδειγμα: *«Χρειάζεται να τρέχει η γλώσσα σου, πολλοί από εδώ έχετε φτάσει έκτη τάξη και δεν ξέρετε να διαβάζετε. Θέλετε εξάσκηση».*  
*«Κολλάς αρκετά όταν διαβάζεις, προσπάθησε να μην κολλάς».*  
*«Διάβαζε πιο δυνατά, γιατί δεν ακούγεσαι στα πίσω θρανία».*  
*«Δεν είναι ανάγνωση αυτή. Ξανά προσπάθησε».*

### **3.3.2. Εμπόδια κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος**

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ ανέκυψαν ορισμένα εμπόδια ή δυσκολίες, οι οποίες αν και σημαντικές, δεν επηρέασαν αρνητικά την ολοκλήρωσή του. Η κυριότερη δυσκολία ήταν ο **χρόνος προετοιμασίας της καθημερινής διδασκαλίας**, για τον οποίο απαιτούνταν σε εβδομαδιαία βάση πέντε ώρες κατά μέσο όρο. Ο χρόνος αυτός περιλάμβανε τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη λήψη διδακτικών αποφάσεων, τη συγγραφή των κειμένων με βάση το ΑΠΣ και τον έλεγχο τους από τους ΔΕΑ και τον ΔΓΑ. Βέβαια, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί πως ο χρόνος προετοιμασίας συνδέεται με τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και των απαιτήσεων αυτής. Επίσης, πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε πρώτη φορά και από τον ΔΓΑ και από τον ΔΕΑ, ο οποίος ταυτόχρονα βρισκόταν σε στάδιο εκπαίδευσης.

Αντίστοιχη δυσκολία ήταν και η **δυσκολία τήρησης του αρχικού προγραμματισμού** της παρέμβασης, λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου. Αυτή παρατηρήθηκε και από τους δύο δασκάλους και οφείλεται σε επιπλέον προγραμματισμένες σχολικές δράσεις (π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις) ανά τακτά χρονικά διαστήματα ή απρόσμενες αλλαγές, με αποτέλεσμα λιγότερες διαθέσιμες ημέρες αφιερωμένες στην παρέμβαση, κάτι που αρχικά δεν είχε ληφθεί υπόψη. Παράλληλα, στην προσπάθεια να οργανωθεί η ύλη όλων των διδακτικών αντικειμένων, οι διαθέσιμες διδακτικές ώρες περιορίζονταν περεταίρω. Μία από τις αρχικές ανησυχίες που εξέφρασε ο ΔΓΑ ήταν η ολοκλήρωση στο διαθέσιμο χρονικό

πλαίσιο της ύλης, που υπήρχε στα σχολικά εγχειρίδια. Όπως συγκεκριμένα ανέφερε: *«Κάποια στιγμή σε απασχολεί η ύλη προς το τέλος, με την έννοια ότι αν κάνεις το ξεχωριστό κείμενο πρέπει να αφήσεις ή να κάνεις πολύ λιγότερο από το σχολικό εγχειρίδιο. Εκεί πρέπει να το οργανώσεις καλά, να δεις και την ύλη όλη, πράγμα που έκανες εσύ»*. Η έλλειψη διδακτικού χρόνου αυτομάτως οδηγούσε σε αλλαγές στο πρόγραμμα και σε συχνές μεταβολές στις προγραμματισμένες ημέρες παρέμβασης.

Πλην των ανωτέρω εμποδίων, εντοπίστηκαν ορισμένες δυσκολίες, οι οποίες είχαν μικρότερη επίδραση στην έκβαση της παρέμβασης. Ο **χώρος της σχολικής αίθουσας**, της οποίας η διαρρύθμιση δεν επιδεχόταν πολλές αλλαγές ήταν ένα εμπόδιο που ανέδειξε ο ΔΓΑ. Σύμφωνα με τον ίδιο: *«Μετά έρχεται και ο χώρος, να έχεις τον χώρο, να βολεύει ο χώρος της τάξης. Ας πούμε με τα δικά μας θρανία αυτό δεν ήταν βολικό»*. Επίσης, ένα δευτερεύον εμπόδιο προκύπτει από τις **αρχικές στάσεις των μαθητών χωρίς ΕΕΑ**. Κατά τις πρώτες δύο εβδομάδες παρέμβασης υπήρχε αρνητικός σχολιασμός από μερικούς μαθητές. Όπως ανέφερε ο ΔΓΑ όταν ρωτήθηκε: *«Στην αρχή υπήρχε συζήτηση από 2-3 άτομα μέσα στην τάξη, αλλά μετά το πήραν ότι και οι ίδιοι θα βοηθηθούν»*. Ταυτόχρονα, ένα εμπόδιο που απέρρευε από την υπόλοιπη τάξη ήταν η **διαχείριση του θορύβου κατά την ανάγνωση**, η οποία δεν ήταν εύκολο στην αρχή να διασφαλιστεί. Όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά το πρόγραμμα ΕΣ μέσα από το πρόγραμμα ανάγνωσης, ήταν αναγκαίος ο σχηματισμός μιας μικρότερης ομάδας εντός της γενικής που δεχόταν διδασκαλία εναλλάξ από τον ΔΕΑ και τον ΔΓΑ. Ο διαρκής θόρυβος ήταν ένα ερέθισμα που αποσυντόνιζε τους μαθητές παρεμποδίζοντας τη διάρκεια και το εύρος προσοχής τους και τις αποτελεσματικές αναγνώσεις τους. Βέβαια, αυτό εν μέρει αποδίδεται και στα γενικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τμήματος. Για τη διαχείριση και καλύτερη οργάνωση της τάξης ήταν απαραίτητη η προετοιμασία όλων των μαθητών ως προς την επικείμενη παρέμβαση. Έτσι, ανά τακτά χρονικά διαστήματα ήδη έναν μήνα πριν από την παρέμβαση έγιναν αρκετές συζητήσεις με τους μαθητές και χρειάστηκαν αρκετές διδασκαλίες έως ότου όλοι να εμπλακούν ενσυνείδητα στη διδασκαλία. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο ΔΓΑ: *«Αυτό έχει να κάνει όμως με το συγκεκριμένο τμήμα, μέχρι να μπουν και αυτοί σε μια σειρά. Βέβαια, προς το τέλος είχαν γίνει πιο ήρεμοι. Δηλαδή ένα κανονικό τμήμα θα το δεχόταν πολύ πιο εύκολα»*. Οι **συχνές απουσίες των μαθητών με ΗΕΑ** ήταν ένα ακόμα εμπόδιο, το οποίο είχε ως απόρροια την αναβολή της ημέρας υλοποίησης του προγράμματος, δίχως ωστόσο να επηρεάζει το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος. Ένα τελευταίο



εμπόδιο που ανέδειξε ο ΔΓΑ ήταν η **ηλικία των μαθητών**, καθώς θεωρούσε ότι ήταν δύσκολο να επέλθει μεγάλη βελτίωση στη ΣΤ' τάξη. Σύμφωνα με τον ίδιο: *«Ενδεχομένως αν ήταν μικρότεροι, δηλαδή αν είχαν προηγούμενη εμπειρία, θα ήταν πιο εύκολο. Δηλαδή, αν οι μαθητές αυτοί ήταν στη Ε' τάξη θα ήταν πολύ πιο εύκολα ή σε άλλη τάξη».*

### **3.3.3. Συμπεριληπτικές πρακτικές**

Για την άρση των παραπάνω εμποδίων αναπτύχθηκαν διάφορες καλές πρακτικές, οι οποίες ήταν απολύτως αναγκαίες για την ομαλή έκβαση της παρέμβασης και την επίτευξη του πρωταρχικού στόχου της εργασίας, δηλαδή την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην πράξη. Οι κυριότερες πρακτικές που αναπτύχθηκαν είναι οι εξής:

#### **1) Καλλιέργεια της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας του ΔΓΑ**

Η πρωταρχική καλή πρακτική ήταν η εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ για την υποστήριξη όλων των μαθητών γενικότερα και ειδικότερα των μαθητών με ΗΕΑ. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο απαιτούνταν η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συμπερίληψης από τον ΔΓΑ. Αυτό έγινε μέσα από την παρουσίαση της νομοθεσίας και των σύγχρονων ερευνητικών τάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και από πολύωρες συζητήσεις των δύο εκπαιδευτικών κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Αν και ο ΔΓΑ ήταν πρόθυμος να συμπεριλάβει μαθητές με ΗΕΑ στην τάξη, στερούταν σύγχρονων βασικών γνώσεων ως προς το τι συνιστά εκπαιδευτική συμπερίληψη. Αξίζει να αναφερθεί πως επρόκειτο για έναν υποστηρικτικό δάσκαλο που διευκόλυνε την ομαλή εφαρμογή του προγράμματος και σταδιακά ήταν ολοένα και πιο δεκτικός στην υλοποίηση της παρέμβασης, εκφράζοντας τη θετική του άποψη για τους μαθητές τόσο με επαινετικά σχόλια εντός και εκτός τάξης.

#### **2) Εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών**

Προκειμένου να οργανωθεί το πρόγραμμα με σκοπό την ενίσχυση της ΑΕ των μαθητών, χρειάστηκε να προηγηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ΗΕΑ, αλλά και των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, η οποία έγινε με Βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η αξιολόγηση οργανώθηκε και εφαρμόστηκε από τον ΔΕΑ σε αίθουσα εκτός της γενικής τάξης. Ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν ο εντοπισμός των προτιμήσεων, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών σε προϋποτιθέμενες γνώσεις και δεξιότητες. Η σημασία της αξιολόγησης ήταν καθοριστική για την οργάνωση του προγράμματος παρέμβασης, καθώς τα αποτελέσματά της αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

### **3) Εξατομικευμένη στοχοθεσία**

Βάσει της εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τη μάθηση τέθηκαν 3 εξατομικευμένοι Μακροπρόθεσμοι Στόχοι για κάθε έναν από τους μαθητές με ΗΕΑ. Οι μαθησιακοί στόχοι αυτοί απαρτίζονταν από 5 μεσοπρόθεσμους, καθένας από τους οποίους αποτελούταν από 4-5 βραχυπρόθεσμους στόχους. Οι στόχοι ανέφεραν με σαφήνεια τη συνθήκη, τη συμπεριφορά και το κριτήριο επιτυχίας των μαθητών. Στους μαθητές γνωστοποιήθηκε ο γενικότερος μακροπρόθεσμος στόχος, ο οποίος αναγραφόταν στο φυλλάδιο παρακολούθησης της επίδοσής τους.

### **4) Ενίσχυση της συμμετοχής μαθητών με ΗΕΑ**

Έγινε προσπάθεια να αυξηθεί η συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών με ΗΕΑ. Οι μαθητές αυτοί κατά μέσο όρο διδάσκονταν για 75' κάθε εβδομάδα και τους δίνονταν ίδιες και περισσότερες ευκαιρίες με τους καλούς αναγνώστες για αυτόνομη ανάγνωση σε καθημερινή βάση. Το κλίμα της τάξης χαρακτηριζόταν περισσότερο ως βοηθητικό, καθώς όλοι οι μαθητές με και χωρίς ΗΕΑ κλήθηκαν να συνεργάζονται μεταξύ τους. Όλοι βίωσαν την επιτυχία στην ανάγνωση πετυχαίνοντας τους στόχους τους, κάτι που επιτεύχθηκε μέσα από τη συνεργασία όλης της τάξης. Αν και στην αρχή επικρατούσε ένας ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, ως προς το ποιος θα διάβαζε πιο πολλές σωστές λέξεις ανά λεπτό, αυτός εξαλείφθηκε όταν έγινε ξεκάθαρο πως ο καθένας έχει τον δικό του προσωπικό στόχο. Τόσο οι δύο δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές χωρίς ΗΕΑ παρείχαν σαφή, θετική διορθωτική ανατροφοδότηση στους τρεις μαθητές με ΗΕΑ με συγκεκριμένα σχόλια. Για παράδειγμα:

*«Μπράβο για την προσπάθεια. Διάβασες καλύτερα από την προηγούμενη φορά. Νομίζω πως θα πρέπει να ανεβάσεις τη φωνή σου».*

*«Πάρα πολύ ωραία ανάγνωση. Τα λάθη σου ήταν ελάχιστα. Την επόμενη φορά φρόντισε να διαβάζεις ολόκληρη τη λέξη».*

*«Μου άρεσε που είχες χρώμα στη φωνή σου και δεν κόλλησες πουθενά».*

### **5) Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής**

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ΕΣ έγινε προσπάθεια αξιοποίησης της επαγγελματικής σχέσης των δύο συν-διδασκάλων στο έπακρο. Έτσι, οι δύο δάσκαλοι αφιέρωναν ποιοτικό χρόνο για τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο και μέρος σε εβδομαδιαία βάση. Στις συναντήσεις συζητούσαν για την οργάνωση των μελλοντικών μαθημάτων (π.χ. για το είδος ή το θέμα κειμένου), για την επίδοση των μαθητών (π.χ. αν υπήρχε βελτίωση, που οφειλόταν, τι αναμένεται από κάθε μαθητή κ.ά.), για τη λήψη διδακτικών

αποφάσεων (π.χ. εάν θα αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία, τότε ακριβώς θα λάμβανε χώρα η διδασκαλία κ.ά.), για την αποτίμηση της συνεργατικής διδασκαλίας (π.χ. εάν η συνδιδασκαλία επιτεύχθηκε ομαλά, τι θετικό ή εμπόδιο συναντήθηκε και πώς αυτή θα βελτιωνόταν) και για τον διαμοιρασμό των ρόλων και ευθυνών των δύο.

#### **6) Ενίσχυση της συνεργασίας των δύο δασκάλων με τους γονείς**

Εξ αρχής πραγματοποιήθηκε μια αναλυτική συζήτηση με τους γονείς των μαθητών με ΗΕΑ, εξηγώντας τους αναλυτικά τι επρόκειτο να εφαρμοστεί. Έγινε προσπάθεια ώστε να διατηρείται η επικοινωνία μαζί τους σε εβδομαδιαία βάση και να δίνεται μια σαφής γραπτή ανατροφοδότηση. Στην ανατροφοδότηση αναγραφόταν η παρούσα αναγνωστική επίδοση των μαθητών, η πρόοδος συγκριτικά με την προηγούμενη εβδομάδα και ο στόχος για την επόμενη, έτσι ώστε να απεικονίζονται με σαφήνεια προς τους γονείς τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Οι δύο από τους γονείς των μαθητών ανταποκρίνονταν πολύ συχνά θετικά εκφράζοντας τη χαρά και την ικανοποίησή τους προς τους δύο εκπαιδευτικούς, ενώ η μητέρα του τρίτου μαθητή δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και διάθεση για επικοινωνία.

#### **3.4.1. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων πριν από την παρέμβαση**

Αναφορικά με την κοινωνική εγκυρότητα, πριν την έναρξη του προγράμματος, μελετήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις του ΔΓΑ και των μαθητών με ΗΕΑ ως προς α) τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/ ΗΕΑ, β) την εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ και γ) τη συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών.

##### **3.4.1.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Όταν ο ΔΓΑ ρωτήθηκε κατά πόσο είναι πρόθυμος να συμπεριλάβει μαθητές με ΗΕΑ στη γενική τάξη, ανέφερε πως ήταν θετικά διακείμενος λέγοντας: «*Ναι, είμαι πολύ πρόθυμος να συμπεριλάβω μαθητές με ΗΕΑ στη γενική τάξη και δεν αισθάνομαι ανησυχία όταν μαθαίνω πως θα έχω έναν μαθητή με ΕΕΑ μέσα στην τάξη μου*». Ο ΔΓΑ έκρινε σημαντική τη συμπερίληψη των μαθητών με ΗΕΑ τονίζοντας μάλιστα πως: «*Πιστεύω πως οι μαθητές με ΕΕΑ πρέπει να τοποθετούνται στο γενικό σχολείο, με βοήθεια από εκπαιδευτικό ΠΣ, και εξαρτάται από την ανάγκη που έχει κάθε μαθητής*». Πρόσθεσε πως θεωρεί **πολύ σημαντικές τις ειδικές προσαρμογές** στην τάξη για τη διδασκαλία των μαθητών με ΗΕΑ, αν και **φάνηκε αβέβαιος** αναφορικά με τον τρόπο που αυτό θα μπορούσε να καταστεί εφικτό.

Αντίστοιχα, όταν οι μαθητές με ΗΕΑ ρωτήθηκαν σχετικά με το που θα πρέπει να εκπαιδεύονται καλύτερα οι μαθητές με ΕΕΑ, δήλωσαν υπέρ της συνεκπαίδευσής τους στις γενικές τάξεις. Συγκεκριμένα, ο ΚΜ απάντησε: *«Στο γενικό σχολείο, αν τα παιδιά εκείνα χρειάζονται κάποια βοήθεια. Πιστεύω ότι θα ήταν μια καλή ιδέα και για να έχουν παρέα, αλλά και για πιο καλό μάθημα»*. Η ΚΛ παρομοίως ανέφερε: *«Στο γενικό σχολείο γιατί έτσι θα νιώθουν καλύτερα και θα έχουν παρέα»*, ενώ ο ΒΠ σε συμφωνία με τους παραπάνω δύο μαθητές είπε: *«Σε ένα γενικό σχολείο, όπως και εδώ»*. Επίσης, οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με το εάν εμποδίζουν το μάθημα περισσότερο οι μαθητές με ΕΕΑ ή οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Ο ΚΜ είπε: *«Για μένα, ακόμα και να το εμποδίζουν, εγώ θα το μετρήσω ότι δεν το εμποδίζουν, γιατί έχουν όλοι κάποια δυσκολία σε κάτι. Ακόμα και οι καλοί μαθητές έχουν κάποιες δυσκολίες. Δε σημαίνει πως επειδή είναι οι καλύτεροι δεν έχουν κάποια κενά που θα πρέπει να καλύψουν. Όπως εγώ, αν με βάλετε με τον Α. να κάνουμε πράξεις με το μυαλό, είμαι καλύτερος»*, ενώ ο ΒΠ υποστήριξε: *«Ανάλογα...και οι δύο. Όπως και ο ΚΜ, και εγώ, και ο Α. που δεν έχει κάποια δυσκολία κάνει φασαρία, και ο Σ.»*. Τέλος, η ΚΛ ανέφερε πως: *«Δεν έχει σημασία, όποιος είναι να κάνει φασαρία θα την κάνει άσχετα με τις δυσκολίες»*. Οι μαθητές με ΗΕΑ φάνηκαν να προωθούν τη συμπερίληψη στις γενικές τάξεις, δίχως να ξεχωρίζουν ή να στιγματίζουν τους μαθητές με ΕΕΑ ή να συσχετίζουν την ύπαρξη ΕΕΑ με επικείμενη διατάραξη του μαθήματος.

#### **3.4.1.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

Από τις απαντήσεις του, ο ΔΓΑ φάνηκε σίγουρος πως ένα πρόγραμμα συμπερίληψης είναι αρκετά σημαντικό και δε θα στιγματίζει τους μαθητές με ΗΕΑ, αντιθέτως θα το έβρισκαν ενδιαφέρον και μέσω αυτού θα μπορούσε να παρακολουθηθεί καλύτερα η επίδοσή τους. Όταν ρωτήθηκε εάν οι μαθητές θα διδάσκονταν πιο αποτελεσματικά μέσω του προγράμματος ή μέσα από την ΠΣ χωρίς την εφαρμογή της παρέμβασης, απάντησε: *«Δεν το γνωρίζω, αυτό θα το δούμε στην πράξη»*. Μάλιστα, φάνηκε σκεπτικός σχετικά με το εάν η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του προγράμματος θα οδηγούσε στη μείωση των εμποδίων της μάθησης και συμμετοχής, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Εκ του αποτελέσματος θα κρίνουμε, θεωρητικά ναι»*, ενώ ως σημαντικότερες αναμενόμενες δυσκολίες εντόπισε την έλλειψη χρόνου και εμπειρίας του ίδιου. Όταν ρωτήθηκε σχετικά με το εάν κατέχει τις απαιτούμενες γνώσεις για την οργάνωση ενός προγράμματος ΕΣ, απάντησε πως: *«Αισθάνομαι έτσι κι έτσι ώστε να εφαρμόσω ένα πρόγραμμα ΕΣ σε μαθητές με ΗΕΑ, γιατί δεν έχω τις γνώσεις που απαιτούνται»*. Μολονότι φάνηκε

πρόθυμος και υποστηρικτικός ως προς την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ, αναδείχθηκε η ανάγκη υποστήριξης και καθοδήγησής του από τον ΔΕΑ.

Οι μαθητές με ΗΕΑ ρωτήθηκαν για τη σημασία του προγράμματος ανάγνωσης για τους ίδιους. Για τον ΒΠ η ανάγνωση κρίθηκε **αρκετά σημαντική**, αναφέροντας μάλιστα πως: *«Ναι, είναι σημαντική για εμένα, γιατί έτσι θα μάθω, όταν μεγαλώσω, να μιλάω καλύτερα»*. Όταν ρωτήθηκαν εάν ένα πρόγραμμα ανάγνωσης θα τους βοηθούσε να πετύχουν τους στόχους τους ο ΚΜ απάντησε πως: *«Εγώ στόχο έχω να γίνω επαγγελματίας ποδοσφαιριστής. Αλλά αν με ρωτάτε για την ανάγνωση, τότε ναι»*, η ΚΛ ανέφερε ότι: *«Νομίζω πως ναι, γιατί θα κάνουμε περισσότερη εξάσκηση»*, ενώ ο ΒΠ απάντησε πως: *«Ναι, με το πολύ διάβασμα. Αν διαβάζεις όλη την ώρα θα συνηθίσει η γλώσσα σου να τα λέει.. να μην κομπιάζει. Να συνηθίσει τη λέξη, αργά και γρήγορα να τα λέει, αλλά να καταλαβαίνει τη λέξη, να μπορεί να την πει. Μέσα στην τάξη το κάνουμε, αλλά κομπιάζουμε σε κάποιες λέξεις. Δε θα έπρεπε να κομπιάζουμε σε καμία. Θα έπρεπε να διαβάζουμε πιο πολύ, να κάνουμε πιο πολλή ανάγνωση και να δίνουμε πιο πολλή σημασία. Να διαβάζουμε 2-3 φορές»*. Επίσης, κατά τη συνέντευξη οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τι ανέμεναν πως θα κερδίσουν από το πρόγραμμα. Ο ΚΜ είπε: *«Βοήθεια, αλλά και βαρεμάρα, γιατί δεν έχω όρεξη να κάνω όλη την ώρα ανάγνωση, αλλά εντάξει»*, ο ΒΠ απάντησε λέγοντας: *«Γνώσεις, να διαβάζω πιο γρήγορα, να βελτιωθώ»*, ενώ η ΚΛ δήλωσε πως δε γνώριζε τι ανέμενε να αποκομίσει. Όταν ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους απέναντι στο επερχόμενο πρόγραμμα ανάγνωσης, ο ΚΜ δήλωσε: *«Βαρετό λιγάκι, γιατί μερικά άτομα δε θα έπρεπε να συμμετέχουν μαζί μου. Αλλά όχι τόσο βαρετό.. πείτε μέτριο, γιατί θα έχω τουλάχιστον εσάς που θα με κρατάτε να μένω»*, ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές δήλωσαν **χαρά και ανυπομονησία**. Τέλος, όλοι δήλωσαν πολύ πρόθυμοι να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

#### **3.4.1.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής**

Ο ΔΓΑ φάνηκε **αρκετά σκεπτικός** ως προς τον ρόλο του ΔΕΑ, **λόγω ελλιπούς ενημέρωσης** για τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του τελευταίου. Οι γνώσεις και η ενημέρωσή του αναφορικά με την ανάπτυξη και υιοθέτηση μοντέλων συνδιδασκαλίας περιοριζόταν στην προηγούμενη εμπειρία του με άλλους δύο εκπαιδευτικούς ΠΣ. Όταν ρωτήθηκε κατά πόσο οι δύο δάσκαλοι μοιράζονται ρόλους και ευθύνες σε σημείο να μην υπάρχει διάκριση μεταξύ του «ειδικού» και «βασικού» δασκάλου και κατά πόσο αυτοί οι ρόλοι και οι ευθύνες είναι ξεκάθαροι σχολίασε: *«Δεν ισχύει, ενώ θα έπρεπε να ισχύει [...] Αυτά είναι καινούργια για μας. Πρέπει*

*πραγματικά να επιμορφωθούμε και να μας τα πούνε. Αν με ρωτάς, δεν ξέρω. Μπήκες μέσα στην τάξη, κυριολεκτικά δεν ξέρω. Δε με έχει ενημερώσει κανένας τι ρόλο ακριβώς θα έχεις. Αυτό θα έπρεπε, όντως, προτού μπου οι παράλληλες να μας πουν ότι οι παράλληλες είναι αυτό, δουλεύετε έτσι, θα δουλεύετε έτσι, θα δουλεύετε μέχρι εκεί. Τα πάντα».*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος του ΔΕΑ. Ο ΚΜ ανέφερε: **«Εσείς είστε Παράλληλη Στήριξη, δηλαδή βοηθάτε τα παιδιά που έχουν κάποιο πρόβλημα ή κάποια δυσκολία παραπάνω από κάποια άλλα παιδιά. Και η δουλειά σας είναι -που σας έχουν βάλει σαν σκοπό να κάνετε- να βοηθήσετε ώστε να βελτιωθούν στο μάθημα και στη συγκέντρωση. Να βοηθάτε συγκεκριμένα παιδιά, αλλά και να βοηθήσετε και κάποιο άλλο παιδί δεν είναι κακό».** Από την άλλη, ο ΒΠ απάντησε: **«Παράλληλη Στήριξη, δηλαδή βοηθάτε παιδιά να βελτιωθούν».** Αναφορικά με το εάν είναι οι δύο δάσκαλοι ίσοι, ο ΚΜ υποστήριξε πως: **«Θα έλεγα πως είναι λίγο ανώτερος ο κύριος Γ., γιατί κάνουμε περισσότερα μαθήματα, αλλά βασικά εγώ θα πω πως είναι και οι δύο ίσοι. Ανώτερος δε θεωρείται επειδή βοηθάει σε κάποια άλλα μαθήματα. Εσείς επιλέξατε να κάνετε αυτό, όπως και αυτός επέλεξε να κάνει εκείνο. Και έτσι, όπως επέλεξε ο καθένας τη δική του επιλογή, έτσι μπήκε και σε αυτήν τη θέση. Αν θέλατε να γίνετε δάσκαλος [γενικής τάξης], θα μπορούσατε να είχατε γίνει δάσκαλος. Θα το μετρήσω ίσα για αυτόν τον λόγο».** Ο ΒΠ παρομοίως απάντησε πως: **«Ναι. Δεν υπάρχει κάποιος που είναι πιο πάνω ή πιο κάτω»**, ενώ η ΚΛ ανέφερε πως: **«Ο κύριος Γ. είναι ο δάσκαλος της τάξης και εσείς είστε ο δάσκαλος για να βοηθάτε τα παιδιά που δυσκολεύονται».** Στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με το εάν θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και γιατί, ο ΚΜ ανέφερε: **«Ναι, γιατί αν δεν υπάρχει συνεργασία, δε θα υπάρχει τόσο καλό μάθημα»**, ο ΒΠ συμφώνησε λέγοντας: **«Ναι, για να βοηθάνε τα παιδιά να γίνεται καλύτερα το μάθημα»**, ενώ η ΚΛ επεσήμανε πως: **«Ναι, γιατί το μάθημα έτσι θα ήταν πολύ καλύτερο για όλους».**

Η σημασία της συνεργασίας διαφαίνεται μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις επόμενες τρεις ερωτήσεις. Στην ερώτηση **«Πότε μπορώ να βελτιωθώ περισσότερο στην ανάγνωση; Όταν κάνει το μάθημα ένας δάσκαλος ή όταν συνεργάζονται και οι δύο μαζί;»** ο ΚΜ απάντησε: **«Όταν συνεργάζονται και οι δύο μαζί, αλλά με έναν ωραίο τρόπο και δεν έχω αυτήν τη βαρεμάρα. Αλλά πιστεύω ότι δε θα ήταν και η καλύτερη ιδέα πάντα να έχουμε 2, γιατί δεν είμαι τόσο πίσω, δεν έχω τόσα κενά [...]».** Ο ΒΠ υποστήριξε: **«Όταν συνεργάζονται και οι δύο μαζί, γιατί έχω**

δύο γνώμες, δύο πλευρές. Με βοηθάνε δύο άτομα και μαθαίνεις και πιο γρήγορα». ενώ η ΚΑ απάντησε πως: «*Νομίζω πως όταν συνεργάζονται και οι δύο*». Έπειτα, ρωτήθηκαν εάν μπορούν να βελτιωθούν στην ανάγνωση μόνοι τους ή με το δάσκαλο της ΠΣ ή εάν συμμετέχουν σε μια μικρή ομάδα συμμαθητών στην τάξη. Η απάντηση του ΚΜ ήταν πως: «*Πιστεύω σε μια μικρή ομάδα μαθητών, αλλά χωρίς την ΚΑ, γιατί κάπως μου τη σπάει*». Ο ΒΠ απάντησε: «*Και τα δύο, γιατί σε μια ομάδα έχεις τους φίλους σου, συνεργάζεστε και με την ΠΣ, επειδή είναι πιο μεγάλος, έχει μεγαλώσει, έχει σπουδάσει σε αυτό, ξέρει πιο πολλά πράγματα, οπότε και τα δύο*».

#### **3.4.2. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων μετά από την παρέμβαση**

Ως προς την κοινωνική εγκυρότητα, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ο ΔΓΑ και οι μαθητές με ΗΕΑ κλήθηκαν να απαντήσουν εκ νέου σε ερωτήσεις σχετικά με το πρόγραμμα ΕΣ, ενώ ελέγχθηκαν και οι απόψεις των υπόλοιπων μαθητών χωρίς ΕΕΑ που συμμετείχαν. Από τις συνεντεύξεις απεικονίζονται αναλυτικά οι στάσεις και οι απόψεις τους ως προς α) τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΕΑ/ ΗΕΑ, β) την εφαρμογή του προγράμματος ανάγνωσης και γ) τη συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών.

##### **3.4.2.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Ο ΔΓΑ, όταν ρωτήθηκε σχετικά με το εάν και που θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι μαθητές με ΗΕΑ, όπως και πριν την παρέμβαση απάντησε πως: «*Ναι, εννοείται θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στη γενική τάξη με βοήθεια από δάσκαλο ΠΣ*». Μάλιστα, δήλωσε κατηγορηματικά ότι: «*Θα άξιζε να παίρνατε το ίδιο παιδί οι εκπαιδευτικοί ΠΣ. Το ίδιο το γραφείο, η Διεύθυνση θα έπρεπε να σε ρωτούσε αν θα ήθελες και του χρόνου τον ίδιο μαθητή. Αν είσαι ικανοποιημένος μαζί του. Να ξεκινάει από αυτήν την προϋπόθεση, ανεξάρτητα από τη σειρά του πίνακα. Θα έπρεπε εσένα να διαλέξουν να πάρεις τους ίδιους μαθητές και στη ΣΤ' αν τους είχες στην Ε' τάξη*». Ακόμα, προσέθεσε πως: «*Θα έπρεπε η ίδια η Πρωτοβάθμια Διεύθυνση να ζητάει από τους εκπαιδευτικούς ΠΣ υποχρεωτικά να εμπλέξουν τους μαθητές με ΗΕΑ οπωσδήποτε με κάποιο πρόγραμμα μέσα στην τάξη. Πέραν, δηλαδή, από αυτό που λένε πως ο ΔΕΑ είναι και δάσκαλος της τάξης και μπορεί να βοηθήσει και ορισμένους μαθητές, θα έπρεπε να καθιστούν υποχρεωτική την εφαρμογή ενός προγράμματος επάνω στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά ή όπου αλλού, ώστε να εμπλακούν και οι υπόλοιποι μαθητές*».



Από τους μαθητές, ο ΚΜ ανέφερε πως οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται «Μέσα στη γενική τάξη ομαδικά και έξω από την τάξη 1 προς 1» και η ΚΛ παρομοίως ανέφερε: «Μέσα στη γενική τάξη που είμαστε όλοι μαζί». Από την άλλη, ο ΒΠ υποστήριξε πως οι μαθητές θα έπρεπε να εκπαιδεύονται «Σε άλλη αίθουσα, όπως εμείς τώρα για λίγο, για να υπάρχει ησυχία». Επίσης, στην ερώτηση: «Ποιοί εμποδίζουν περισσότερο το μάθημα; Οι μαθητές που έχουν ορισμένες δυσκολίες, αυτοί που δεν έχουν δυσκολίες ή είναι το ίδιο;» ο ΚΜ, σε αντίθεση με την αρχική συνέντευξη, απάντησε πως: «Αυτοί που έχουν κάποιες δυσκολίες στα μαθήματα γιατί δεν τους πολύ αρέσει το διάβασμα και όταν συνήθως δε διαβάζεις τότε κάνεις φασαρία». Ο ΒΠ, αντιθέτως, είπε πως: «Και οι δύο, πάρτε για παράδειγμα την τάξη μας», ενώ η ΚΛ έδωσε μια διαφορετική απάντηση λέγοντας: «Ανάλογα το παιδί. Άμα κάποιος είναι ήσυχος, είναι ήσυχος. Άμα είναι άτακτος, είναι άτακτος. Δεν παίζει κάποιον ρόλο αν δυσκολεύεται». Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως οι στάσεις τους παρέμειναν σε γενικές γραμμές παρόμοιες με τις ήδη θετικές αρχικές.

#### **3.4.2.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

Ο ΔΓΑ υποστήριξε πως: «Οι υπόλοιποι μαθητές βοήθησαν το πρόγραμμα, το βρήκαν ενδιαφέρον», ενώ στη συνέχεια ανέφερε πως, κατά την άποψή του, **το πρόγραμμα δε στιγμάτισε τους μαθητές με ΗΕΑ**. Όταν ρωτήθηκε σχετικά με το εάν βοήθησε που οι τρεις μαθητές διδάσκονταν μέσα στη γενική τάξη μαζί με τους υπόλοιπους είπε: «Ναι, ναι. Ήταν καλύτερο, γιατί δεν αποκόπηκαν και ήταν καλύτερο και σιγά-σιγά δεν το ξεχώριζε και η υπόλοιπη τάξη. Το έβλεπαν σαν μια καλύτερη δουλειά [...] και ήθελαν να μπουν». Στη συνέχεια, αναφέρθηκε στη συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή ΚΜ συγκρίνοντάς τη με την προηγούμενη χρονιά και σχολίασε μεταξύ άλλων πως: «Πέρυσι για παράδειγμα, ο ΚΜ ναι μεν είχε βοήθεια, αλλά ήταν αποκομμένος, ξεκομμένος από τους άλλους. Η περυσινή ΠΣ όντως είχε βοηθήσει και 1-2 ακόμα μαθητές, αλλά ο ΚΜ ήταν μόνος του στην άκρη. **Τώρα μπήκε σε μια ομάδα..βασικά τα άλλα παιδιά μπήκαν μέσα στον ΚΜ, οπότε ήταν τελείως διαφορετικά [...]** Οι υπόλοιποι το έβλεπαν σαν ένα διαφορετικό μάθημα και κάποιοι μαζευόντουσαν εκεί [στην ομάδα] για να κάνουν το ίδιο μάθημα απλώς να διαβάσουν πιο πολύ. Δεν είχε να κάνει πια ότι ήταν εκεί ο ΚΜ». Τέλος, ο ΔΓΑ ανέφερε στα θετικά που συνάντησε: «**Ότι ενεπλάκη ο ΚΜ, δεν ξεχώριζε πια στην τάξη. Επίσης, ότι δεν ξεχώριζε και η ΚΑ που ήταν για το πρόγραμμα και μετά ζήτησαν κι άλλοι μαθητές να μπουν σε αυτές τις μικρότερες ομάδες και ότι δούλεψε, φάνηκε να κάνει δουλειά στους μαθητές με ΗΕΑ. Είχε αποτέλεσμα, είδαμε αποτέλεσμα**». Όταν



ρωτήθηκε σχετικά με το κατά πόσο ήταν πρόθυμος και σίγουρος να ξανά συμμετέχει ή να οργανώσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, είπε πως: *«Νιώθω μεγαλύτερη σιγουριά, γιατί το έχω δει. Θεωρώ ότι άμα το έχω δει μπορώ να στήσω κείμενο, τις ερωτήσεις κ.λπ. Βέβαια, πρέπει να ξέρεις τι πας να βελτιώσεις [...] Ναι, θα το ξανά έκανα άσχετα από το πρόσωπο. Βέβαια, η διαφορά σε εμάς τους παλιούς είναι ότι δύσκολα το ξεκινάμε εμείς. Πρέπει να μας παρακινήσει ο άλλος, δηλαδή ακόμα και στο στήσιμο πρέπει να μας βοηθήσει ο άλλος. Εγώ θεωρώ ότι δεν έχω το υπόβαθρο. Θέλουμε βοήθεια και αμέσως μετά κυλάει, βρίσκεις τα πατήματά σου και κυλάει. Σε μια κλίμακα ως το 10, θεωρώ ότι τώρα είμαι στο 7-8».* Οι θετικές απόψεις του ΔΓΑ ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που βοήθησε στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

Οι μαθητές με ΗΕΑ εξέφρασαν τη δική τους άποψη για το πρόγραμμα ανάγνωσης. Σχετικά με το εάν τους άρεσε ο τρόπος και το μέρος που γινόταν η ανάγνωση και τι θα άλλαζαν, ο ΚΜ είπε πως: *«Ναι, μου άρεσε [...] με βοήθησε πολύ να πετύχω τον στόχο μου. Θα ήθελα να έχει περισσότερα κείμενα, για παράδειγμα για κάποιο άθλημα».* Ο ΒΠ προσέθεσε πως: *«Μου άρεσε ο τρόπος που γινόταν η ανάγνωση. Θα μπορούσαμε να κάναμε πιο πολλές αναγνώσεις, για να έχουμε ένα τελικό σκορ πιο καλό, δηλαδή να διαβάζαμε με μεγαλύτερη συχνότητα κάθε μέρα»*, ενώ η ΚΛ είπε πως: *«Μου άρεσε περισσότερο έτσι όπως κάναμε την ανάγνωση σε σχέση με την αρχή. Δε θα άλλαζα κάτι. Δε θα μπορούσε να γίνει κάτι διαφορετικό. Δεν το είχα δηλαδή κάπως διαφορετικά στο μυαλό μου, έτσι το φανταζόμουν».* Τέλος, όταν ρωτήθηκαν εάν προτιμούσαν το μάθημα εντός ή εκτός της γενικής τάξης, σε ομάδες ή ατομικά με την «Ένας προς Έναν» προσέγγιση, φάνηκαν μεικτές απόψεις. Ο ΚΜ ανέφερε χαρακτηριστικά ότι: *«Βοηθήθηκα και μέσα στην τάξη, αλλά προτιμώ κάτω μαζί σας»*, ο ΒΠ είπε πως *«Επάνω στην τάξη για να ανεβάσω τον τόνο της φωνής μου και να μιλάω πιο δυνατά»* και η ΚΛ απάντησε πως *«Είναι καλύτερο με ομάδα μέσα στην τάξη».*

Μια σημαντική παράμετρος του προγράμματος ανάγνωσης ήταν και η εμπλοκή του καλού αναγνώστη, ενός επιπλέον συμμετέχοντα στην ομάδα των μαθητών με ΗΕΑ, ο οποίος είχε άριστη ΑΕ. Οι μαθητές με ΗΕΑ εξέφρασαν θετικές απόψεις σχετικά με τη συμμετοχή του ικανού αναγνώστη/ αναγνώστριας στην ομάδα που λάμβανε χώρα η διδασκαλία της ΑΕ. Ο ΚΜ είπε πως η ανάγνωση γινόταν καλύτερα *«Όταν ήμασταν περισσότερα άτομα, γιατί ακούγαμε και την ανάγνωση από ένα ακόμα άτομο»*, ενώ η ΚΛ ανέφερε πως: *«Ναι, βοήθησε στο να φτάσουμε*

στην ταχύτητα του μαθητή που διάβαζε», ενώ ο ΒΠ υποστήριξε πως: *«Νομίζω μας βοήθησε. Ήταν καλύτερα όταν ερχόταν ένα ακόμα άτομο».*

Σημαντικές ήταν οι οπτικές των μαθητών χωρίς ΕΕΑ αναφορικά με το πρόγραμμα ανάγνωσης που εφαρμόστηκε. Αρχικά, τέθηκε μια ερώτηση σχετικά με το εάν ήταν καλύτερο ένα τέτοιο πρόγραμμα να γινόταν εκτός τάξης. Την απάντηση έδωσε ένας μαθητής λέγοντας: *«Όχι, δε θα ήταν καλύτερο γιατί βοηθιόμασταν και τα παιδιά που κάναμε ανάγνωση με τον κύριο Γ. και τα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην τάξη. Βοηθιόμασταν όλοι στην ανάγνωση».* Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν οι σχετικά με τον ρόλο που είχαν οι ίδιοι και εάν βοηθήθηκαν, ακούστηκαν ποικίλες απόψεις. Ένας μαθητής είπε πως: *«Διαβάζαμε, για να βοηθήσουμε ορισμένα παιδιά να βελτιωθούν στην ανάγνωση, αλλά παράλληλα να βοηθάμε ο ένας τον άλλον».* Ένας άλλος μαθητής προσέθεσε πως: *«Συμμετείχαμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά στην ανάγνωση».* Ένας τρίτος μαθητής είπε πως: *«Προσπαθήσαμε να βελτιώσουμε την ανάγνωση μερικών μαθητών»*, ενώ μια μαθήτρια ανέφερε ότι: *«Διαβάζαμε για να βελτιωθούν ορισμένα παιδιά στο διάβασμά τους. Βοηθηθήκαμε να συνεργαζόμαστε, βοηθηθήκαμε στην έκθεση».* Τέλος, μια ακόμα μαθήτρια υποστήριξε πως: *«Εγώ πιστεύω πως το πρόγραμμα βοήθησε τα παιδιά που δεν ήταν τόσο καλά στην ανάγνωση να βελτιωθούν. Εγώ προσωπικά δε συμμετείχα πάρα πολύ, αλλά από όσο έβλεπα ήταν ωραία, δηλαδή βοηθούσε τα παιδιά».*

Επιπλέον, οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ ρωτήθηκαν σχετικά με τον ρόλο των δύο δασκάλων στο πρόγραμμα και εάν υπήρχε βασικός και δευτερεύων δάσκαλος. Φάνηκε πως για τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ ο ΔΕΑ ήταν ένας ακόμα δάσκαλος εντός της τάξης, του οποίου ο ρόλος ήταν να υποστηρίζει μαθησιακά όλους τους μαθητές. Ένας μαθητής απάντησε πως: *«Ο ρόλος σας ήταν να βοηθήσετε ορισμένα παιδιά να βελτιωθούν στην ανάγνωση».* Μια μαθήτρια υποστήριξε πως ο ρόλος του ΔΓΑ ήταν *«Να βοηθάει τα υπόλοιπα παιδιά στην τάξη»*, ενώ σχετικά με τη διάκριση των ρόλων ένας τρίτος απάντησε πως: *«Εσείς κάνατε ωραίο μάθημα, ενώ ο κύριος Γ έκανε γενικό μάθημα. Εσείς κάνατε πράγματα για την ανάγνωση όσο ο κύριος Γ απασχολούσε τους άλλους. Μερικές φορές πήγαινε και ο κύριος Γ στα παιδιά [με ΗΕΑ]».*

#### **3.4.2.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής**

Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ ο ΔΓΑ προσαρμόστηκε σε έναν διαφορετικό ρόλο από αυτόν που είχε συνηθίσει κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Αρχικά, όταν ρωτήθηκε κατά πόσο άλλαξαν τα συναισθήματά του συγκριτικά με την αρχή, ο ίδιος είπε: *«Έμπαινα θετικά, κρατώντας κάποια*

*επιφύλαξη, αλλά σίγουρα ήρθαν πολλά περισσότερα πράγματα από όσα περίμενα».* Πράγματι, στην αρχή φαινόταν πιο σκεπτικός ως προς τον τρόπο διδασκαλίας, κάτι που στη συνέχεια εξαλείφθηκε. Αναφορικά με τις σκέψεις του προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού ΠΣ επεσήμανε πως: **«Κατάλαβα πως αλληλοσυμπληρωνόμαστε, ότι πέρα από τον μαθητή, πρέπει να εμπλέκεται και στην υπόλοιπη τάξη. Να μην φαίνεται ότι είναι απαραίτητα για τον συγκεκριμένο μαθητή, αλλά να συνειδητοποιήσουν τα υπόλοιπα παιδιά ότι είναι δάσκαλος και της υπόλοιπης τάξης».** Στη συνέχεια, προσέθεσε πως για τον ίδιο **«Ήταν τεράστια βοήθεια και αποκούμπι ώρες-ώρες, γιατί αισθάνεσαι αλλιώς μέσα σου όταν ξέρεις ότι έχεις μέσα στην τάξη και έναν δεύτερο δάσκαλο. Είναι θέμα του όγκου δουλειάς, θεωρείς ότι θα βγει πολύ πιο εύκολα, θα δουν οι μαθητές κι άλλα πράγματα. Πιστεύω πως βελτιώνονται όλοι, δηλαδή θα έπρεπε να ήταν σε κάθε τάξη κυριολεκτικά».**

Μέσα από τη συνέντευξη ο ΔΓΑ εντόπισε αρκετά οφέλη που προέκυψαν από τη συνεργασία για την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε: **«Με βοήθησε αρκετά, γιατί είδα δουλειά και άλλου δασκάλου, ζωντανή και με πιο πρόσφατες εμπειρίες μέσα από το Πανεπιστήμιο. Είδα άλλον τρόπο οργάνωσης μαθήματος τάξης, καινούργιο. Είμαι συνηθισμένος στα τριάντα χρόνια με άλλους τρόπους, οπότε για εμένα ήταν αρκετά μεγάλη βοήθεια».**

Όταν ρωτήθηκε σχετικά με το εάν επιτεύχθηκε η συνεργατική διδασκαλία απάντησε πως: **«Ναι. Και οι δύο εμπλεκόμεσταν στην οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος. Προσπαθούσαμε να αυξήσουμε τη συμμετοχή όλων και νομίζω ότι το πετύχαμε σε μεγάλο βαθμό».** Συμπλήρωσε μάλιστα πως η συνδιδασκαλία μεταξύ άλλων: α) βοήθησε τη συνεργασία μεταξύ των δύο, β) ενίσχυσε πάρα πολύ τη σχέση τους, γ) είναι κάτι που εμπειρικλίνει αρκετή αλληλεπίδραση και μπορεί να δουλευτεί και δ) είναι προς όφελος και των δύο δασκάλων. Στην ερώτηση εάν ήταν βολικό που υπήρχε εναλλαγή στους ρόλους μεταξύ των δύο υποστήριξε πως: **«Ναι, αυτό βέβαια δουλεύεται με τον καιρό. Μπορεί στην αρχή να είναι δύσκολο, αλλά μετά δουλεύεται με τον καιρό και γίνεται αυτόματα. Κάποια στιγμή δούλεψε. Δηλαδή, στην αρχή μπορεί να φαίνεται παράξενο. Σε εμένα φαινόταν παράξενο, αλλά μου άρεσε και σιγά-σιγά προχωράει. Αν έχουν όρεξη και οι δύο δάσκαλοι μπορεί στην αρχή να υπάρχει κάποια δυσκολία, αλλά μετά αυτομάτως κυλάει».**

Τέλος, κατά την άποψη του ΔΓΑ, η συνδιδασκαλία μέσα από ίση κατανομή ρόλων και ευθυνών, σε σημείο να μην εντοπίζεται η διαφορά μεταξύ των δύο δασκάλων κατέστη εφικτή. Όπως σχολίασε: **«Ναι, γινόταν αυτό. Ας πούμε κάποιες**

φορές έλεγα εγώ κάτι και εσύ αλληλοσυμπλήρωνες ή σταματούσα ή έλεγα τα παιδιά να προσέξουν όσα έλεγες εσύ. **Οπότε η διάκριση δεν υπήρχε. Δεν είχε εξαφανιστεί, τα παιδιά την κρατάνε αυτήν τη διάκριση.** Αν είχε δουλευτεί από πέρυσι στην Ε' τάξη και φέτος το ξανά κάναμε θα ήταν πολύ πιο διαφορετικά. Θα σε έβλεπαν τελείως διαφορετικά, δηλαδή θα θεωρούσαν αλλιώς. Θα ξεχνιόταν τελείως ο ΚΜ, θα έβλεπαν ότι απλώς βοηθάς και τους υπόλοιπους [...]».

Οι μαθητές με ΗΕΑ επίσης κατέθεσαν με τη σειρά τους τη δική τους άποψη αναφορικά με τη συνδιδασκαλία. Αρχικά ρωτήθηκαν εάν ο ρόλος του ΔΕΑ ξεχώριζε από αυτόν του ΔΓΑ και εάν ήταν κάποιος ανώτερος ή κατώτερος από τον άλλον. Ο ΚΜ απάντησε πως: «**Ο ρόλος σας ήταν να είστε σαν παράλληλη, δηλαδή μας βοηθούσατε [...]** Καλύτερα εσείς, γιατί εσείς με έχετε μάθει. Έχετε μάθει τον τρόπο που με βοηθούσατε πιο καλά. Και ο κύριος Γ. με βοήθησε, αλλά όχι τόσο όσο εσείς». Ο ΒΠ υποστήριξε πως: «**Όχι ανώτερος-κατώτερος, απλά ο κύριος Γ. κάνει πιο πολλές ώρες στην τάξη [...]** **Δε θεωρώ πως είχατε διαφορετικό ρόλο από τον κύριο Γ. Είχατε ίδιους ρόλους, αλλά πιο πολύ ο κύριος Γ. ήταν στην τάξη, έκανε μάθημα και στα άλλα παιδιά**», ενώ η ΚΛ ανέφερε πως: «**Ήσασταν ίσοι και οι ρόλοι ήταν ξεκάθαροι. Ο κύριος Γ. έκανε πιο πολλές ασκήσεις με τα παιδιά, ενώ με εσάς διαβάζαμε πιο πολύ**».

Στη συνέχεια, οι μαθητές με ΗΕΑ ρωτήθηκαν εάν πιστεύουν πως θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ ενός ΔΓΑ και δασκάλου ΠΣ. Κατά τον ΚΜ: «**Ναι και βέβαια, γιατί αν δεν έχουν καλή συνεργασία δεν μπορεί να γίνει και καλή δουλειά**», ο ΒΠ συμφώνησε πως: «**Ναι, θα πρέπει να συνεργάζονται και να κάνουν ένα μάθημα κοινό μαζί και να σας βλέπουμε και εμείς ως δάσκαλο για όλη την τάξη**», ενώ η ΚΛ απάντησε πως: «**Γενικά ναι, γιατί είναι καλό να έχεις συνεννόηση με κάποιον άλλον και να βοηθείστε**».

Τέλος, ρωτήθηκαν σχετικά με το εάν προτιμούσαν περισσότερο όταν το μάθημα γινόταν από έναν δάσκαλο ή συνεργατικά και από τους δύο. Ο ΚΜ απάντησε πως «**Καλύτερα όταν το κάνουν και οι δύο το μάθημα**», ο ΒΠ πρόσθεσε πως: «**Όταν γινόταν και από τους δύο, γιατί και οι δύο κάνατε διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης ώστε να καταλάβω καλύτερα**», ενώ η ΚΛ είπε πως: «**Δεν έχω θέμα, είναι το ίδιο είτε το κάνει ένας είτε το κάνουν και οι δύο μαζί το μάθημα. Νομίζω πως είναι καλύτερο όταν γίνεται και από τους δύο γιατί έτσι είναι πιο διασκεδαστικό όταν το κάνετε και οι δύο. Αν το έκανε ένας δε θα είχε περισσότερη πλάκα**».

#### 3.4.2.4. Τελική αποτίμηση προγράμματος από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Δόθηκε χρόνος στους μαθητές να κάνουν μια τελική αποτίμηση σχολιάζοντας εάν θα άλλαζαν κάτι, τι τους άρεσε και εάν πέτυχαν τον στόχο τους. Και οι τρεις μαθητές εξέφρασαν μια γενικότερη ικανοποίηση από την επιτυχία τους στην επίτευξη των στόχων τους. Ο ΚΜ υποστήριξε πως: *«Μια χαρά είμαι κύριε. Έτσι πιστεύω. Είμαι πολύ καλύτερα, καμία σχέση. Κάνω πιο καλή ανάγνωση [...] Με βοήθησε που κάναμε επαναλήψεις. Με βοήθησε ο χρόνος, δηλαδή που είχαμε συγκεκριμένο χρόνο και έπρεπε να κάνω εξάσκηση. Το έκανα 3 φορές και μετά ήταν ένας συγκεκριμένος χρόνος που έπρεπε να έχω κάνει [...] Κέρδισα όσα περίμενα στην ανάγνωση».*

Ο ΒΠ τοποθετήθηκε λέγοντας πως μέσα στο διάστημα αυτό *«Κάναμε ωραία πράγματα. Το πιο ωραίο ήταν η ανάγνωση πάνω στην τάξη. [...] Με βοήθησε ότι διαβάζαμε το κείμενο πολλές φορές και ότι αύξανα τη φωνή μου. [...] Κέρδισα πράγματα και βελτιώθηκα στο να διαβάζω πιο γρήγορα τις λέξεις».* Ταυτόχρονα, υποστήριξε πως ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση να βελτιωθούν περισσότερο.

Τέλος, η ΚΛ ανέφερε πως: *«Μου άρεσε που διάβασα πολλές λέξεις μέσα σε ένα λεπτό».* Όταν κλήθηκε να επισημάνει τι ήταν αυτό που τη βοήθησε να το πετύχει αυτό, είπε εν συντομία: *«Η συνεχής εξάσκηση».* Επίσης, ανέφερε πως ένα τέτοιο πρόγραμμα **βοηθάει πολύ τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους**, διότι βελτιώνονται στην ανάγνωση, πως **τα υπόλοιπα παιδιά τη βοήθησαν εξίσου** και πως **κέρδισε πράγματα** από την παρέμβαση. Τέλος σχολίασε πως: *«Ήταν ωραίο που κάναμε εξάσκηση στην ανάγνωση. Μου άρεσε πολύ που με βοηθήσατε».*

## 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 4.1. Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ενίσχυση της Αναγνωστικής Ευχέρειας μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στη ΣΤ' τάξης και χαρακτηρίζονται ως μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες, μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης. Για την επίτευξη του σκοπού τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν τη φιλοσοφία της εργασίας.

#### 4.1.1. Ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος

Σύμφωνα με τα ευρήματα που εκτέθηκαν στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο, από το φυσικό διδακτικό περιβάλλον απουσίαζαν αρχικά οι τροποποιήσεις και προσαρμογές, καθώς όλοι οι μαθητές ήταν τοποθετημένοι σύμφωνα με τις υποδείξεις του ΔΓΑ. Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας ήταν άκαμπτη, με σπάνια ενσωμάτωση άλλων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών. Η διαφοροποίηση αφορούσε κυρίως την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών με ΗΕΑ, ενώ ήταν απών ο από κοινού σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας. Οι δύο δάσκαλοι συνυπήρχαν στην ίδια αίθουσα με τον ΔΕΑ να είναι υπεύθυνος για υποστήριξη μόνο των μαθητών με ΗΕΑ, ενώσω ο ΔΓΑ παρείχε διδασκαλία στην υπόλοιπη τάξη.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος η κατάσταση της τάξης ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη. Μια από τις αρχικές ενέργειες ήταν οι μικρές χωροταξικές αλλαγές, όπως, η μεταφορά των μαθητών σε άλλες θέσεις, η ένωση θρανίων για τον σχηματισμό ομάδας και η απεμπλοκή του ΔΓΑ από την «έδρα δασκάλου». Ταυτόχρονα, υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, το οποίο επέτρεψε την αξιοποίηση και των δύο και τη συνεχή εναλλαγή ρόλων και αρμοδιοτήτων. Τόσο ο ΔΕΑ όσο και ο ΔΓΑ μοιράζονταν την ευθύνη της διδασκαλίας, αλληλεπιδρώντας με όλους τους μαθητές. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η αξιολόγηση της διδασκαλίας γινόταν από κοινού σε προκαθορισμένο χρόνο, ενώ η μέθοδος διδασκαλίας τροποποιήθηκε σε ομαδοσυνεργατική, εμπλέκοντας ενεργά όλους τους μαθητές.

Οι παραπάνω ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος φάνηκε πως επέδρασαν θετικά στην έκβαση του προγράμματος. Μέσα από τις χωροταξικές αλλαγές, διευκολύνθηκε η ομαλή έκβαση του προγράμματος ανάγνωσης. Οι τροποποιήσεις και προσαρμογές επέδρασαν καταλυτικά ενισχύοντας τη σχέση και αλληλεπίδραση των μαθητών με ΗΕΑ τόσο αναμεταξύ τους, αλλά και με τους δύο δασκάλους και με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το

μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας και η αξιοποίηση του ΔΓΑ βελτίωσαν τη σχέση του με τους μαθητές με ΗΕΑ, αλλά και με τον ΔΕΑ, βελτιώνοντας τη συνολική ποιότητα του μαθήματος για όλους τους μαθητές. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, υπήρξε έντονη προθυμία για συμμετοχή και αγαστή συνεργασία από όλους χωρίς εμπόδια, προβλήματα ή εκδήλωση μη προσαρμοστικών συμπεριφορών. Η ενίσχυση της συνεργασίας διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την ομαλή και επιτυχημένη έκβαση του προγράμματος, στο οποίο είχαν όλοι σημαντικό και ενεργό ρόλο. Οι παραπάνω ρυθμίσεις οδήγησαν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν τεθεί για τους μαθητές με ΗΕΑ. Κατ' επέκταση, η επιτυχία των μαθητών στην ΑΕ λειτούργησε θετικά στην επίτευξη του απώτερου στόχου, δηλαδή την υλοποίηση της ΕΣ για την εμπλοκή, συμμετοχή και μαθησιακή τους πρόοδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αδιαμφισβήτητα είχαν θετικό αντίκτυπο και πέραν του οικοσυστήματος της τάξης, μολονότι κάτι τέτοιο δεν ενέπιπτε άμεσα στους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του προγράμματος δεν περιορίστηκαν μόνο στο οικοσύστημα της τάξης, αλλά επεκτάθηκαν και στο οικοσύστημα του υπόλοιπου σχολείου και των οικογενειών των μαθητών. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του σχολείου αποδέχθηκαν το πρόγραμμα και ήρθαν σε επαφή με τη φιλοσοφία του. Επιπλέον, το πρόγραμμα βελτίωσε την εικόνα που διατηρούσαν οι εκπαιδευτικοί για τον ρόλο της Παράλληλης Στήριξης, ενώ οδήγησε σε βελτίωση της συμπεριφοράς τους απέναντι στους μαθητές με ΗΕΑ, για τους οποίους σχημάτισαν διαφορετική οπτική γωνία. Τέλος, τα αποτελέσματα αναμφίβολα επηρέασαν, πέραν των γονέων των μαθητών με ΗΕΑ, και τους γονείς των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, οι οποίοι εξέφρασαν τα θετικά τους σχόλια σχετικά με τη δημιουργία ενός καλύτερου κλίματος στην τάξη.

Οι παραπάνω θετικές επιπτώσεις μπορούν να εξηγηθούν από ποικίλους παράγοντες. Η ενίσχυση της σχέσης μεταξύ του ΔΓΑ και των μαθητών ενδεχομένως οφείλεται στο ότι ο ΔΓΑ μέσα από το μοντέλο συνδιδασκαλίας είχε την ελευθερία αλληλεπίδρασης τόσο με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ αλλά κυρίως και με τους μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίοι δεν είχαν έως τότε δεχθεί τέτοιου τύπου διδασκαλία. Οι μαθητές ενδεχομένως να αύξησαν το επίπεδο προθυμίας και συμμετοχής τους, καθώς δέχθηκαν διδασκαλία που ανταποκρινόταν στις ανάγκες, στις απαιτήσεις τους και στο επίπεδό τους. Κάθε μαθητής επιδίωκε να πετύχει τον δικό του ατομικό στόχο, αλλά ταυτόχρονα είχε έναν ρόλο στο πρόγραμμα επηρεάζοντας τους στόχους των υπολοίπων, κάτι που πιθανώς αύξησε την εμπλοκή τους και την προθυμία τους για

συμμετοχή. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή όλων των μαθητών και η ανάθεση του ρόλου του ικανού αναγνώστη με στόχο την αύξηση της ΑΕ των μαθητών, πιθανώς εξηγεί την καλή σχέση των μαθητών με ΗΕΑ με τον τέταρτο συμμετέχοντα στην ομάδα. Οι κατά πολύ αυξημένες επιδόσεις και η κατ' επέκταση επίτευξη των μαθησιακών στόχων εξηγείται και από την παροχή κατάλληλης διδασκαλίας και τη συνδιδασκαλία. Σύμφωνα με τους Matzikos και Lappa (2023), ο από κοινού σχεδιασμός και διαχείριση, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση αποτελεσματικής διδασκαλίας και στην επίτευξη των στόχων για όλους τους μαθητές. Οι δύο συνδιδάσκαλοι παρείχαν διδασκαλία με ισχυρή ερευνητική τεκμηρίωση και ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές, απαντώντας έτσι στο αίτημα της βιβλιογραφίας για απεμπλοκή του εκπαιδευτικού ΠΣ από την ανάθεση ενός μαθητή, με σκοπό την υποστήριξη ολόκληρης της συμπεριληπτικής τάξης (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Παπαδημητρίου, 2023).

Στην παρούσα εργασία, ο ρόλος που είχε ο ΔΕΑ στη διδασκαλία των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες έρχεται σε αντίθεση με τη συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων ΔΕΑ, οι οποίοι κάθονται τις περισσότερες ώρες δίπλα με τους μαθητές που υποστηρίζουν (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Εν προκειμένω, εφαρμόστηκε με επιτυχία το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, σε αντίθεση με την ευρεία χρήση του μοντέλου «Ένας διδάσκει, Ένας υποστηρίζει», το οποίο είναι κυρίαρχο στις τάξεις συνδιδασκαλίας τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Iacono και συν., 2021· Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Mavropalias & Anastasiou, 2016· Paulsrud & Nilholm, 2020· Strogilos και συν., 2023). Όπως επιβεβαιώνεται από σύγχρονες ερευνητικές απόψεις, η ευρεία χρήση του μοντέλου δεν αποτελεί τεκμήριο που ενισχύει την αποτελεσματικότητά του, αντιθέτως πρόκειται για το λιγότερο αποτελεσματικό, συγκριτικά με τα υπόλοιπα (Iacono και συν., 2021). Όπως άλλωστε έχει τονιστεί, η απλή συνύπαρξη δύο δασκάλων στην ίδια τάξη, όταν δε συνοδεύεται από σημαντικές αλλαγές, δεν καθιστά τη συνδιδασκαλία αυτόματα σε παρέμβαση, αλλά ούτε οδηγεί σε κατάλληλη διδασκαλία (Mavropalias & Anastasiou, 2016· Scruggs & Mastropieri, 2017).

Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη (2022), είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψη πως οι μαθητές με ΗΕΑ έχουν ανάγκη και δικαίωμα στη διδασκαλία που περιλαμβάνει ειδικές τροποποιήσεις και προσαρμογές. Η ανάγκη για τροποποιήσεις και προσαρμογές στο περιβάλλον της γενικής τάξης έχει υποστηριχθεί μέσα από τη βιβλιογραφία, αλλά και από την ισχύουσα νομοθεσία (Avramidis και συν., 2019).



Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως κατέχουν την τελευταία θέση μεταξύ των επιλογών των εκπαιδευτικών (Morningstar και συν., 2015). Όπως επιβεβαιώνουν σύγχρονες και παλαιότερες μελέτες, οι τροποποιήσεις και προσαρμογές της παραδοσιακής διδασκαλίας αποτελούν απολύτως αναγκαίες προϋποθέσεις της ΕΣ για την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών και την επίτευξη της μαθησιακής τους προόδου (Αγαλιώτης, 2022· Van Steen & Wilson, 2020· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ταυτόχρονα, συνιστούν μια αποτελεσματική διδακτική στρατηγική που μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα σε μια τάξη συνδιδασκαλίας (Strogilos και συν., 2023), κάτι που επιτεύχθηκε και στην παρούσα εργασία. Ανάλογες ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα, τόνισαν πως μέσα από τις κατάλληλες τροποποιήσεις και σχεδιασμούς η συνεργατική διδασκαλία και η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών είναι εφικτή (Strogilos, 2012· Tzivinikou, 2015). Συνεπώς, τονίζεται η αναγκαιότητα όσο το δυνατόν μεγάλων ή μικρότερων τροποποιήσεων του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και του περιβάλλοντος ανθρωπίνων δράσεων από δασκάλους με συμπεριληπτική φιλοσοφία σε μια τάξη συνδιδασκαλίας. Οι ειδικές ρυθμίσεις κρίθηκαν αναγκαίες στην τάξη και είναι σχεδόν βέβαιο πως, εάν δεν είχαν προηγηθεί, η εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ θα δυσχεραίνονταν σημαντικά.

#### ***4.1.2. Μέθοδοι και τεχνικές για την ενίσχυση της Αναγνωστικής Ευχέρειας***

Πριν από την έναρξη του προγράμματος οι μαθητές με ΗΕΑ αποκωδικοποιούσαν με αρκετά λάθη ακρίβειας και ταχύτητας. Το επίπεδο ΑΕ τους κυμαινόταν σημαντικά χαμηλότερα σε σχέση με αυτό των συνομηλίκων τους. Όμως, μετά την παρέμβαση φάνηκε πως η αναγνωστική επίδοση των μαθητών με ΗΕΑ αυξήθηκε σημαντικά. Συγκεκριμένα, και οι τρεις μαθητές αύξησαν την αναγνωστική τους ακρίβεια, ταχύτητα και ευχέρεια, πετυχαίνοντας τον μακροπρόθεσμο στόχο του προγράμματος. Η ΚΛ ολοκλήρωσε το πρόγραμμα επιτυχώς φτάνοντας πολύ κοντά στον στόχο που τέθηκε με βάση τον αναμενόμενο ρυθμό προόδου, με την ΑΕ της να συγκαταλέγεται στο 50% της ευχέρειας του τμήματος μετά την παρέμβαση, φτάνοντας τα αναμενόμενα επίπεδα των συμμαθητών της. Αναμφίβολα, η μεγαλύτερη βελτίωση στην ακρίβεια, ταχύτητα και ευχέρεια ταυτόχρονα εντοπίστηκε στον ΚΜ, ο οποίος αποκωδικοποιούσε σωστά μεγαλύτερο ποσοστό λέξεων των κειμένων, κάνοντας ελάχιστα λάθη και πετυχαίνοντας, έτσι, την αυτοματοποίηση. Ο μαθητής έφτασε τα επίπεδα ΑΕ του τμήματος κατά τη στιγμή της αρχικής αξιολόγησης. Η επίδοση του ΒΠ ήταν παρομοίως αυξημένη σε μεγάλο βαθμό. Από τους τρεις μαθητές με ΗΕΑ, ήταν ο μόνος που μείωσε εντελώς τα λάθη του, καθώς

αποκωδικοποιούσε περισσότερες λέξεις με τη μέγιστη ακρίβεια και την υψηλότερη ταχύτητα και προσπαθώντας να κάνει ταυτόχρονα χρήση προσωδιακών χαρακτηριστικών. Αυτή η επίδοση υποδεικνύει ότι ο μαθητής δε συγκαταλεγόταν πλέον στην κατηγορία μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, δεδομένου ότι η ΑΕ του ανήκε στο ανώτερο 25% της ευχέρειας του τμήματος.

Η παραπάνω βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών μπορεί να εξηγηθεί αφενός από τις προτεινόμενες θεωρίες και τα μοντέλα ανάπτυξης της ΑΕ και αφετέρου από τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιήθηκαν. Αρχικά, το αποτέλεσμα που προέκυψε εξηγείται από τη θεωρία της αυτόματης επεξεργασίας πληροφοριών των LaBerge και Samuels (1974), σύμφωνα με την οποία η αυτόματη ανάγνωση επιτυγχάνεται όταν μικρότερο εύρος γνωστικών πόρων αφιερώνεται σε δεξιότητες όπως η ΦΕ και η γραφο-φωνημική αντιστοίχιση. Καθώς η αναγνώριση λέξεων από όλους τους μαθητές με ΗΕΑ γινόταν με ακρίβεια και ταχύτητα, αφιέρωναν περισσότερους γνωστικούς πόρους προς την ευχέρεια, κάνοντας λιγότερο κοπιώδη ανάγνωση χωρίς πολλά λάθη, όπως ακριβώς συνέβαινε με τους καλούς αναγνώστες της τάξης. Ειδικότερα για τον ΚΜ, η μείωση των λαθών ακρίβειας ενδεχομένως οφείλεται στη διδασκαλία με δραστηριότητες ΦΕ και γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης που δέχθηκε (Ehri, 2014). Η διδασκαλία ήταν αναγκαία έως ότου η αποκωδικοποίηση του μαθητή να φτάσει στο διδακτικό επίπεδο, δηλαδή μεταξύ 90-96% (Hasbrouck & Tindal, 2006· Rasinski, 2004).

Ταυτόχρονα, τα ευρήματα αντανακλούν το φαινόμενο Matthew Effect που προτάθηκε από τον Stanovich (1986· 2009), σύμφωνα με το οποίο η βελτίωση στην ανάγνωση επέρχεται όταν οι αναγνώστες εκτίθενται σε ολοένα μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, ενώ αντιθέτως οι αναγνώστες που εκτίθενται σε μικρότερο αριθμό λέξεων θα γίνονται ολοένα και πιο φτωχοί. Αυτό συνέβη με τους τρεις μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίοι υστερούσαν σημαντικά συγκριτικά με τους συμμαθητές τους ως προς την έκθεση σε δραστηριότητες φωναχτής ανάγνωσης. Από την αρχική παρατήρηση φάνηκε πως εκτίθεντο σε μικρότερο αριθμό λέξεων και συμμετείχαν ολοένα και λιγότερο στις φωναχτές αναγνώσεις στην τάξη, με αποτέλεσμα να διευρύνεται το χάσμα της ΑΕ με τους συμμαθητές τους. Μέσα από το πρόγραμμα εκτέθηκαν σε ίδιες ή/και περισσότερες λέξεις συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, αυξάνοντας ραγδαία τη συμμετοχή και εμπλοκή τους στις διαδικασίες ανάγνωσης στην τάξη, κάτι που ενδεχομένως συνεισέφερε στην ενίσχυση της ΑΕ τους.

Η ενίσχυση της αυτοματοποίησης της ανάγνωσης μπορεί επίσης να αποδοθεί στις ποικίλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Μέσα από τη βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί, μεταξύ άλλων, η χρήση της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Strogilos και συν., 2023). Συνεπώς, η επιλογή της σύγχρονης διδακτικής πρότασης της Στοχευμένης Διδασκαλίας για Ενσυνείδητη Μάθηση ενδεχομένως να εξηγεί την παροχή κατάλληλης διδασκαλίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με HEA (Αγαλιώτης, 2023). Η μεγαλύτερη βελτίωση επήλθε μέσα από τη μέθοδο των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, οι οποίες οδηγούν στην επίτευξη της αυτοματοποίησης και θεωρούνται ως πρακτική βασισμένη στην έρευνα (Kim και συν., 2017· Lee & Yoon, 2017). Συγκεκριμένα, φάνηκε πως οι μαθητές έφταναν στα επιθυμητά επίπεδα ευχέρειας μέσα από τέσσερις αναγνώσεις. Ειδικότερα για τον ΒΠ και την ΚΛ, αυτός ο αριθμός κυμαινόταν μεταξύ δύο και τριών αναγνώσεων, ενώ ο ΚΜ χρειαζόταν αρκετές φορές και τέταρτη ανάγνωση. Ως προς τη χορωδιακή ανάγνωση, η οποία εμπίπτει στην προσέγγιση της Ευρείας Ανάγνωσης, φάνηκε να έχει μικρή επίδραση στην ΑΕ των μαθητών. Πιθανώς, αυτό οφείλεται στο ότι δε συγχρονίζονταν όλοι σε έναν κοινό ρυθμό ανάγνωσης, αφού επρόκειτο για μαθητές με διαφορετικές αναγνωστικές ταχύτητες σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης της ευχέρειας, καθώς ο ΚΜ υστερούσε σημαντικά συγκριτικά με τους άλλους δύο μαθητές. Αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας αποτέλεσαν επιπλέον στρατηγικές, όπως η μοντελοποίηση, η διορθωτική ανατροφοδότηση, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και η προεπισκόπηση κειμένου. Πρόκειται για συχνά χρησιμοποιούμενες στρατηγικές για τη διδασκαλία της ΑΕ (Reutzel και συν., 2014), οι οποίες συνήθως συνδυάζονται με τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, προκειμένου να κατακτηθεί η ευχερής ανάγνωση (Maki & Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Συνεπώς, η εξάσκηση και η διδασκαλία που δέχθηκαν οι μαθητές με στόχο την επίτευξη της αυτοματοποίησης οδήγησε σε αύξηση της επίδοσής τους.

Η εικόνα της επίδοσης των μαθητών βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα ερευνών τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο, αναφορικά με την επίδραση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων στην ΑΕ (Chard και συν., 2002· Καραματσούκη και συν., 2018· Kim και συν., 2017· Stevens και συν., 2017· Therrien, 2004). Αν και έχουν γίνει συστηματικές έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της ΑΕ σε μαθητές με HEA με θετικά αποτελέσματα, αφορούν κατά κύριο λόγο παρεμβάσεις που στηρίχθηκαν στην προσέγγιση «Ένας προς Έναν» και εφαρμόστηκαν εκτός της γενικής τάξης. Τα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τη σύγχρονη

άποψη που υποστηρίζει πως οι αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις είναι όσες έχουν μορφή ένας προς έναν (Hudson και συν., 2020), όμως συμφωνούν με την άποψη των Kuhh και συν. (2005) που αναδεικνύουν ως αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία σε ομάδα μαθητών, καθώς η παρέμβαση έλαβε χώρα στη γενική τάξη. Η διαφορά με τις προϋπάρχουσες έρευνες έγκειται στο ότι διεξήχθη μέσα σε ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ διδάσκονταν από κοινού. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζει και η Murawski (2006), όπου φάνηκε πως οι μαθητές βελτιώθηκαν στην ανάγνωση μέσα από το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας. Από τα ευρήματα που εκτέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι μαθητές με ΗΕΑ μπορούν να υποστηριχθούν και να λάβουν διδασκαλία με σκοπό την ενίσχυση της ΑΕ τους μέσα στη γενική τάξη, όταν ταυτόχρονα εφαρμόζεται ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας από έναν ΔΓΑ και έναν ΔΕΑ.

#### **4.1.3. Εμπόδια και καλές πρακτικές**

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ ανέκυψαν ορισμένα εμπόδια, τα οποία δεν ευνοούσαν την επιτυχή εφαρμογή του. Παρατηρήθηκε ότι αφενός δεν είχε προηγηθεί αξιολόγηση των προϋποτιθέμενων γνώσεων των μαθητών με ΗΕΑ και αφετέρου δεν είχαν εφαρμοστεί εξατομικευμένα και διαφοροποιημένα προγράμματα για την ανάγνωση είτε για άλλη ακαδημαϊκή γνώση. Η απουσία διαφοροποιημένης διδασκαλίας από το ρεπερτόριο των Ελλήνων δασκάλων είναι συνήθης και αποδίδεται στον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και στο μη διαφοροποιημένο πρόγραμμα, που ακολουθείται από όλα τα σχολεία της χώρας (Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri και συν., 2006). Ένα ακόμα βασικό εμπόδιο φάνηκε πως ήταν η έλλειψη γνώσεων του ΔΓΑ σχετικά με την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην τάξη. Οι ελλειπείς γνώσεις των ΔΓΑ γενικότερα απορρέουν από την απουσία προπτυχιακής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Kauffman και συν. 2022· Matzikos & Lappa, 2023). Ειδικότερα στην Ελλάδα τα σύγχρονα δεδομένα φανερώνουν πως παραπάνω από το 80% των ΔΓΑ στερείται εξειδίκευσης στην ΕΑ, με αποτέλεσμα τη γενικότερη έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού (Κοκκίνου, 2022· Koutsoklenis & Papadimitriou, 2021· Pappas και συν., 2018· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Μεταξύ των επιμέρους εμποδίων συγκαταλέγεται η μειωμένη συνεργασία του ΔΓΑ με τους γονείς, μια δυσκολία που επίσης αναδεικνύεται από σύγχρονες απόψεις (Matzikos & Lappa, 2023).

Αν και τα αρχικά εμπόδια αντιμετωπίστηκαν με την εφαρμογή καλών πρακτικών συμπερίληψης, εντούτοις ανέκυψαν δευτερεύοντα εμπόδια κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ, τα οποία ωστόσο δε στάθηκαν τροχοπέδη στην επιτυχή εφαρμογή του. Ένα βασικό εμπόδιο – πρόκληση που κλήθηκαν οι δύο εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν ήταν η έλλειψη χρόνου στην προετοιμασία και στον από κοινού σχεδιασμό της καθημερινής διδασκαλίας. Πρόκειται για ένα εμπόδιο που επηρεάζει αρνητικά τόσο τη συνεργασία των δασκάλων αλλά και την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Scruggs και συν., 2007· Strogilos και συν., 2016· Strogilos και συν., 2023). Συνάμα, ένα εμπόδιο που δεν ελήφθη εξαρχής υπόψη ήταν η δυσκολία τήρησης του αρχικού προγραμματισμού, λόγω εξωτερικών παραγόντων, ενώ ένα ακόμα εμπόδιο που σχολιάστηκε από τον ΔΓΑ ήταν η ακαταλληλότητα της σχολικής αίθουσας, κυρίως λόγω έλλειψης χώρου. Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων αποτελεί ένα συχνά αναφερόμενο εμπόδιο από ελληνικές μελέτες (Κοκκίνου, 2022· Matzikos & Lappa, 2023· Pappas και συν., 2018· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Τέλος, από τον ΔΓΑ εντοπίστηκε ως εμπόδιο και η ηλικία των μαθητών. Παρ' όλο που ο ΔΓΑ εξέφρασε την ανησυχία πως η βελτίωση θα ήταν μεγαλύτερη αν οι μαθητές φοιτούσαν σε μικρότερη τάξη, οι αυξημένες επιδόσεις των μαθητών με HEA στην ΑΕ, αλλά και η σύγχρονη ερευνητική άποψη υποδεικνύουν πως οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο (King-Sears και συν., 2021).

Ως ανταπόκριση στα παραπάνω εμπόδια έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν ορισμένες καλές πρακτικές για την προώθηση της συμπερίληψης. Οι πρωταρχικές πρακτικές αφορούσαν τη διενέργεια εκπαιδευτικής αξιολόγησης στους μαθητές με HEA και τη θέσπιση εξατομικευμένων μαθησιακών στόχων, δύο ενέργειες υψίστης σημασίας πριν από την παροχή της διδασκαλίας (Αγαλιώτης, 2012). Επιπρόσθετα, για την υπερκέραση των εμποδίων που απορρέουν από την έλλειψη γνώσεων του ΔΓΑ, δόθηκε έμφαση στην καλλιέργεια μιας συμπεριληπτικής φιλοσοφίας μέσα από την επιμόρφωση κατά την πρώτη φάση της έρευνας. Η εκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα ΕΣ έχει κριθεί μείζονος σημασίας, παρομοίως με την εκπαίδευση σε θέματα αναπηρίας, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και ανταπόκρισης στην παρέμβαση (Matzikos & Lappa, 2023).

Παράλληλα, όπως εκτενώς προαναφέρθηκε, μια πρακτική που εφαρμόστηκε ήταν η αύξηση της συμμετοχής των μαθητών με HEA στη γενική τάξη μέσα από προσαρμογές και τροποποιήσεις της σχολικής αίθουσας και του ΑΠΣ, η οποία

αποτελεί μια ακόμα προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της ΕΣ στην πράξη (Strogilos, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με ΗΕΑ συχνά παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τις σχολικές εργασίες (Αγαλιώτης, 2022), κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κείμενα κοντά στα ενδιαφέροντά τους, τηρώντας τους στόχους του ΑΠΣ για το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όπως τονίζει ο Αγαλιώτης (2023), προκειμένου να επιτευχθεί η μαθησιακή πρόοδος, είναι απαραίτητο οι διδακτικές επιλογές του περιβάλλοντος να είναι συμβατές με τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών.

Αναμφίβολα, μια από τις πλέον σημαντικότερες πρακτικές που εφαρμόστηκαν ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ΔΓΑ και ΔΕΑ. Ο δρόμος προς την επιτυχημένη εφαρμογή της ΕΣ καθιστά αναγκαία την ενεργή συμμετοχή και ευελιξία από τους δύο εκπαιδευτικούς (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Ως εκ τούτου, απαιτείται συνεργασία και αφοσίωση, κατανοώντας ότι οι ρόλοι και οι ευθύνες τους δεν είναι ξεχωριστοί αλλά συμπληρωματικοί, καθώς και επαρκής χρόνος στον από κοινού σχεδιασμό, στη βελτίωση των διδακτικών προσεγγίσεων και στην επίλυση των διαφορών τους (Ploessi και συν. 2010· Strogilos και συν., 2016). Η πρακτική αυτή αντιτίθεται με την πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αξιοποιούν τον διαθέσιμο χρόνο τους για σχεδιασμό και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ο καθένας ατομικά και σπανίως μαζί (Strogilos και συν., 2016). Αντίστοιχα, η τελευταία πρακτική ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και η ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι πίσω από κάθε επιτυχημένο πρόγραμμα ΕΣ και κατέχει σημαντική θέση από πολλούς ερευνητές μεταξύ των δεικτών επιτυχούς συμπερίληψης (Booth & Ainscow, 2002, 2016· Dymond, 2001· NJCIE, 2010). Οι παραπάνω πρακτικές εφαρμόστηκαν συστηματικά καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση και επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών με ΗΕΑ στη γενική τάξη.

#### **4.1.4. Στάσεις και απόψεις συμμετεχόντων**

##### **4.1.4.1. Συμπερίληψη μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η μελέτη των απόψεων και στάσεων των συμμετεχόντων είναι καίριας σημασίας, καθώς αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες προώθησης ή παρεμπόδισης της συμπερίληψης. Πρωτίστως μελετήθηκαν οι απόψεις του ΔΓΑ, δεδομένου πως μαζί με τον ΔΕΑ είναι οι πρωταρχικά υπεύθυνοι για την εφαρμογή

συμπεριληπτικών παρεμβάσεων (Avramidis και συν., 2019· Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Τόσο πριν όσο και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ, οι απόψεις του ΔΓΑ ως προς τη συμπερίληψη διατηρήθηκαν θετικές. Ένας παράγοντας που πιθανώς να εξηγεί τις θετικές απόψεις του ΔΓΑ είναι αυτός της πολυετούς προϋπηρεσίας του στη γενική εκπαίδευση (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis και συν., 2019· Sarris και συν., 2018). Η πολυετής εμπειρία συνεπάγεται με μεγαλύτερη άνεση από μεριάς εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ και, συνεπώς, οδηγεί σε θετικότερες απόψεις (Avramidis & Kalyva, 2007). Βέβαια, υπάρχουν και μεμονωμένες μελέτες που υποστηρίζουν πως η διδακτική εμπειρία δεν επηρεάζει τη διαμόρφωση των απόψεων (Monsen και συν., 2014· Woodcock και συν., 2023). Κατ' αντιστοιχία με τις θετικές απόψεις του ΔΓΑ, ένας σημαντικός αριθμός σύγχρονων μετά-αναλύσεων και μελετών μικρότερης κλίμακας έχουν τονίσει πως οι δάσκαλοι έχουν θετικές στάσεις προς την ΕΣ και είναι θετικά διακείμενοι να δουλέψουν με μαθητές με ΕΕΑ (Guillemot και συν., 2022· Pappas και συν., 2018· Ross-Hill, 2009· Sarris και συν., 2018· Van Steen & Wilson, 2020).

Οι θετικές στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις του ΔΓΑ φάνηκε πως επέδρασαν θετικά ενισχύοντας την προθυμία του για αλληλεπίδραση με τους μαθητές με ΗΕΑ. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχες μελέτες (Avramidis και συν., 2019· Van Steen & Wilson, 2020). Ο ΔΓΑ, δήλωσε αρκετά πρόθυμος να συμπεριλάβει ο ίδιος μαθητές με ΗΕΑ/ ΕΕΑ στη γενική τάξη, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη υποστήριξής τους από εκπαιδευτικό ΠΣ. Αυτό, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με μια παλαιότερη έρευνα των Scruggs και Mastropieri (1996) όπου αν και οι δάσκαλοι είχαν θετικές απόψεις ως προς την ΕΣ μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, ήταν διστακτικοί να τους δεχθούν οι ίδιοι στις τάξεις τους. Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν τη διεθνή τάση που υποδεικνύει ότι με τα χρόνια οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με ΗΕΑ/ ΕΕΑ γίνονται ολοένα και θετικότερες (Guillemot και συν., 2022· Van Steen & Wilson, 2020). Σύμφωνα με τους Avramidis και Kalyva (2007), όσο περισσότερο υιοθετούνται συμπεριληπτικές πρακτικές, τόσο οι απόψεις των ΔΓΑ γίνονται πιο συμπεριληπτικές. Οι απόψεις αυτές ενδεχομένως αντικατοπτρίζουν την αλλαγή φιλοσοφίας του γενικού σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα, ως προς την αποδοχή και συμπερίληψη μαθητών όλων των ικανοτήτων, κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους ιθύνοντες για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Guillemot και συν., 2022· Van Steen & Wilson, 2020).

Οι μαθητές με HEA, παρομοίως με τον ΔΓΑ, διατήρησαν τόσο πριν όσο και μετά θετικές απόψεις ως προς την ΕΣ μαθητών με HEA/ EEA στο γενικό σχολείο. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους πιθανώς εξηγούνται από το γεγονός ότι ανήκαν και οι ίδιοι στην κατηγορία μαθητών με HEA. Επιπλέον, ένας ακόμα παράγοντας που ενδεχομένως να επηρέασε τις απόψεις τους, είναι η συνύπαρξη και η προηγούμενη επαφή τους με άλλους μαθητές με EEA στο σχολείο, όπως έχει υποστηριχθεί και από Έλληνες ερευνητές (Kalyva & Agaliotis, 2009· Soulis και συν., 2016). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται μερικώς από σύγχρονες και παλαιότερες μελέτες, οι οποίες όμως επικεντρώθηκαν σε μαθητές χωρίς EEA, που φανέρωσαν ότι διατηρούν θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με EEA (Dell'Anna και συν., 2021· Kart & Kart, 2021· Soulis και συν., 2016). Αξίζει να σχολιαστεί ότι στην έρευνα των Soulis και συν. (2016) οι μαθητές χωρίς EEA που δεν είχαν επαφή με μαθητές με HEA/ EEA, αν και διατηρούσαν θετικές απόψεις, πίστευαν ότι αυτοί δε θα έπρεπε να εκπαιδεύονται σε συμπεριληπτικές τάξεις, αλλά σε ΤΕ ή σε ειδικά σχολεία.

#### **4.1.4.2. Εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

Η αποτελεσματική εφαρμογή και η έκβαση ενός προγράμματος ΕΣ επηρεάζεται από τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002· Lappa & Matzikos, 2021· Lindner και συν., 2023· Van Steen & Wilson, 2020). Ωστόσο, δεν αποτελούν τον μοναδικό παράγοντα που καθορίζει την επιτυχία ενός προγράμματος (Hastings & Oakford, 2010). Ως εκ τούτου, πλην του ΔΓΑ, μελετήθηκαν και οι απόψεις των μαθητών με HEA αλλά και των μαθητών χωρίς EEA, οι οποίοι αξιολογήθηκαν μετά το πέρας του προγράμματος.

Αναφορικά με τον ΔΓΑ, στην αρχή αν και ήταν πρόθυμος να εμπλακεί στην εφαρμογή ενός προγράμματος που θεωρούσε πως θα είχε οφέλη για τους μαθητές, δήλωνε αβέβαιος αφενός για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και αφετέρου για τον εαυτό του, κυρίως λόγω έλλειψης γνώσεων αναφορικά με την εφαρμογή παρεμβάσεων. Μετά, όμως, από την εφαρμογή του προγράμματος φάνηκε πως οι απόψεις και τα συναισθήματά του ως προς την εφαρμογή του προγράμματος βελτιώθηκαν σημαντικά. Συγκεκριμένα, εντόπισε θετικά οφέλη για όλους τους μαθητές, τόσο ως προς τον κοινωνικό όσο και τον ακαδημαϊκό τομέα. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τους περισσότερους Έλληνες εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν πως προκύπτουν κυρίως κοινωνικά οφέλη από την ΕΣ (Avramidis και συν., 2019· Κοκκίνου, 2022· Pappas και συν., 2018· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όπως, όμως, έχει υποστηριχθεί, η πρόσβαση των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα, η



αύξηση της συμμετοχής τους και τα συναφή μαθησιακά αποτελέσματα είναι τρία από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της συνδιδασκαλίας (Brendle, 2017· Cook & McDuffie-Landrum, 2020).

Όσον αφορά τα οφέλη ως προς τον ίδιο, δήλωσε πρόθυμος να εφαρμόσει αντίστοιχο πρόγραμμα μελλοντικά. Η προθυμία του αυτή ίσως να αποδίδεται συμμετοχής του σε ένα δομημένο πρόγραμμα ΕΣ υπό την κατάλληλη καθοδήγηση και συνεργασία. Η συμμετοχή του ΔΓΑ στο πρόγραμμα ΕΣ σηματοδότησε μια θετική εμπειρία και οδήγησε στην ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητάς του. Όπως επιβεβαιώνεται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία, οι θετικότερες απόψεις και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών πως η ΕΣ αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο για τη διδασκαλία όλων των μαθητών συνδέονται με μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα (Woodcock και συν., 2023). Παρά την πολυετή εμπειρία του, η οποία ήταν δεκαπλάσια από του ΔΕΑ, εκτέθηκε σε νέα ερεθίσματα τα οποία επέδρασαν θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Η ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς αποτελεί μια θετική έκβαση τη ΕΣ, όπως αναφέρουν και οι Matzikos και Lappa (2023).

Αντίστοιχη εικόνα αποτυπώθηκε μέσα από τις απόψεις των μαθητών με ΗΕΑ, οι οποίες φάνηκαν θετικότερες ως προς το πρόγραμμα παρέμβασης. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από την επίτευξη του στόχου τους, δηλώνοντας παράλληλα πως τους άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ εξέφρασαν επίσης θετικές απόψεις για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τόνισαν πως βοηθήθηκαν και οι ίδιοι από την παρουσία δύο δασκάλων στην τάξη, αναγνωρίζοντας πως το πρόγραμμα δε βοήθησε μόνο τους μαθητές με ΗΕΑ, αλλά και τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ τόσο ακαδημαϊκά, αφού βελτιώθηκαν στην ανάγνωση και στη γραπτή έκφραση, αλλά και κοινωνικά, καθώς ενισχύθηκε η συνεργασία και οι μεταξύ τους σχέσεις. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές μελέτες που υποστηρίζουν πως μέσα από την ΕΣ επωφελούνται τόσο οι μαθητές με ΕΕΑ αλλά και οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ (Kart & Kart, 2021· Strogilos & King-Sears, 2019· Strogilos και συν., 2023· Szumski και συν., 2017).

Η προθυμία του ΔΓΑ να εφαρμόσει αντίστοιχο πρόγραμμα μελλοντικά ασφαλώς συνιστά ένα πολύ ενθαρρυντικό εύρημα και ταυτόχρονα φανερώνει τη σταδιακή υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής φιλοσοφίας, ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας του, στη βάση της συνεργασίας και της συνδιδασκαλίας με τον ΔΕΑ. Παρομοίως, οι θετικές στάσεις των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές

ανάγκες επέδρασαν θετικά αυξάνοντας την προθυμία τους για εμπλοκή και συμμετοχή, οδηγώντας σε οφέλη που αναγνώρισαν και οι ίδιοι. Από την παρούσα μελέτη τονίζεται πως η εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΣ οδηγεί σε θετικότερες απόψεις και μεγαλύτερη προθυμία συνεργασίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

#### **4.1.4.3. Συνεργασία δασκάλου γενικής και ειδικής αγωγής**

Πριν από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ο ΔΓΑ αν και ήταν θετικά προδιατεθειμένος, δεν είχε εφαρμόσει έως τότε στην πράξη κάποιο πρόγραμμα συμπερίληψης βασισμένο σε μοντέλο συνδιδασκαλίας. Δήλωνε εξ αρχής σκεπτικός ως προς τον ρόλο του ΔΕΑ, λόγω ελλειπούς ενημέρωσης και εκπαίδευσης αναφορικά με τα καθήκοντά του και τους τρόπους ανάπτυξης συνεργατικών μοντέλων, αναδεικνύοντας την ανάγκη άμεσης επιμόρφωσης σε θέματα συνδιδασκαλίας. Τόνισε πως παρ' όλο που και οι δύο δάσκαλοι είναι ίσοι, δεν υπήρχαν ξεκάθαρες κατευθύνσεις των ρόλων και ευθυνών τους. Όπως επισημαίνουν οι Scruggs και συν. (2007), κυριαρχεί μια γενικότερη σύγχυση ως προς τον ρόλο και τις ευθύνες τους, με τον ΔΕΑ συνήθως να παρουσιάζεται ως κατώτερος του ΔΓΑ. Οι παραπάνω απόψεις του ΔΓΑ επιβεβαιώνονται από παλαιότερα ευρήματα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αν και θεωρούν σημαντική τη συνδιδασκαλία για τους μαθητές με ΕΕΑ και είναι θετικοί απέναντι στην εφαρμογή της, δε συνεπάγεται ότι την εφαρμόζουν στην πράξη (Strogilos και συν., 2016).

Οι απόψεις του ΔΓΑ ενισχύθηκαν σημαντικά μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, καθώς δήλωσε πιο σίγουρος για τον ρόλο του ΔΕΑ. Τα συναισθήματα απέναντι στον ΔΕΑ έγιναν θετικότερα, λόγω της αύξησης της εμπιστοσύνης και της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ τους. Στα θετικά ανέδειξε τα οφέλη της συνδιδασκαλίας για τους δύο δασκάλους, τονίζοντας τη σημασία της επικοινωνίας και της ευελιξίας. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η συνδιδασκαλία επιδρά θετικά στην ανάπτυξη εντονότερων επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ ΔΓΑ και ΔΕΑ, οι οποίοι παρατηρώντας ο ένας τον άλλον μέσα στην τάξη, μαθαίνουν και βελτιώνουν τη σχέση τους (Paulsrud & Nilholm, 2020· Strogilos και συν., 2023). Με αυτό τον τρόπο ανταποκρίνονται καλύτερα στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών (Ploessl και συν. 2010). Ο ΔΓΑ ανέδειξε οφέλη και για τους μαθητές, μεταξύ των οποίων την απόκτηση γνώσεων, την ενίσχυση της σχέσης τους και της αλληλεπίδρασής τους και την αύξηση της συμμετοχής. Πράγματι, η κατάλληλη εφαρμογή της συνδιδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα μεγάλα ή μικρότερα οφέλη για τους μαθητές με ΗΕΑ/ ΕΕΑ στις γενικές τάξεις (Brendle, 2017· Solis και συν., 2012).

Τα οφέλη που παρατηρήθηκαν συμφωνούν με τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών που υποστηρίζουν πως οι μαθητές επωφελούνται περισσότερο εντός των τάξεων συνδιδασκαλίας από ότι εκτός (King-Sears και συν., 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απόψεις των μαθητών με ΗΕΑ. Αν και αρχικά θεωρούσαν τον ΔΕΑ ως ισότιμο με τον ΔΓΑ, υποστήριζαν πως ο ρόλος του εστιάζει κυρίως στους μαθητές με κάποια δυσκολία. Αντίστοιχο εύρημα επισημάνθηκε και από τους Strogilos και King-Sears (2019), όπου οι μαθητές θεωρούσαν τον ΔΕΑ ως «βοηθό για όποιον δυσκολεύεται». Οι μαθητές στην παρούσα έρευνα τόνισαν πως δεν τους άρεζε ο τρόπος που διδασκόταν η ανάγνωση και πρότειναν βελτιώσεις, μια από τις οποίες ήταν η ενθάρρυνση της συνεργασίας των δύο δασκάλων. Μετά από την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές εξακολουθούσαν να θεωρούν τους δύο δασκάλους ως ισότιμους, με διαφορετικούς ρόλους, και δήλωσαν πως προτιμούσαν η διδασκαλία να παρέχεται και από τους δύο. Ανέδειξαν πως η επίτευξη της συνεργασίας είχε ως αποτέλεσμα την καλύτερη διδασκαλία για όλη την τάξη. Οι θετικές απόψεις τους ενδεχομένως να οφείλονται στο ότι οι δύο συν-διδάσκαλοι ανταποκρίθηκαν στις φωνές και τα αιτήματά τους για ταυτόχρονη και εναλλάξ διδασκαλία από τον ΔΓΑ σε συνεργασία με τον ΔΕΑ. Ακόμα, μπορεί να αποδίδονται στο ότι τουλάχιστον ένας δάσκαλος ήταν πάντα διαθέσιμος για παροχή βοήθειας (Murawski, 2006· Strogilos & King-Sears, 2019). Τέλος, και οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ εξέφρασαν θετικές απόψεις για τον ΔΕΑ, τον οποίο δε διέκριναν ως διαφορετικό δάσκαλο, κατώτερο από τον ΔΓΑ, αλλά ως ίσο.

Οι παραπάνω απόψεις των συμμετεχόντων επέδρασαν θετικά στην ενδυνάμωση των σχέσεων των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το ότι ενισχύθηκαν οι σχέσεις του ΔΓΑ με τους μαθητές χωρίς ΗΕΑ, αλλά και του ΔΕΑ με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Όπως εξηγούν οι Strogilos και συν. (2023), αυτό συμβαίνει λόγω της συνδιδασκαλίας και της ταυτόχρονης αλληλεπίδρασης των δύο δασκάλων με όλους τους μαθητές. Επίσης, από τα ευρήματα που εκτέθηκαν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις πως ενισχύθηκε ο ρόλος του ΔΕΑ ως ΠΣ στη γενική τάξη. Πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα, το οποίο τονίζει τη σημασία του να δρα ο ΔΕΑ ως δεύτερος δάσκαλος στην τάξη για όλους τους μαθητές και κάνει κάλεσμα για επαναπροσδιορισμό του θεσμού και ρόλου της ΠΣ.

#### **4.2. Συμπεράσματα της έρευνας**

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ΕΣ με σκοπό την ενίσχυση της ΑΕ σε μαθητές με ΗΕΑ της ΣΤ' τάξης. Συγκεκριμένα, το πρώτο

ερώτημα μελετούσε τις ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος που είναι αναγκαίες προκειμένου να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ΕΣ. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ειδικών ρυθμίσεων του διδακτικού περιβάλλοντος, τόσο του φυσικού, στις οποίες συγκαταλέγονται οι προσαρμογές και τροποποιήσεις στον χώρο της σχολικής αίθουσας, όσο και του περιβάλλοντος ανθρωπίνων δράσεων, στις οποίες ανήκουν η προσαρμογή του ΑΠΣ και των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και η ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ερώτημα εστίαζε στις μεθόδους και τεχνικές που δύνανται να χρησιμοποιηθούν με στόχο την ενίσχυση της ΑΕ των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο ΕΣ, δηλαδή εντός της γενικής τάξης. Από τα ευρήματα της έρευνας υπάρχουν ενδείξεις πως οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις είναι μια στρατηγική με σημαντικά οφέλη στην ενίσχυση της ΑΕ των μαθητών με ΗΕΑ ΣΤ' τάξης. Η στρατηγική αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διδασκαλία των μαθητών με ΗΕΑ σε μικρή ομάδα εντός της γενικής τάξης παράλληλα με άλλες στρατηγικές, όπως η μοντελοποίηση, η ανάγνωση σε ζευγάρια με ικανό αναγνώστη, η διορθωτική ανατροφοδότηση και η παρακολούθηση της προόδου. Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαία η παροχή κατάλληλης και ποιοτικής διδασκαλίας, όπως η ΣΔΕΜ. Παρ' όλο που οι μαθητές με ΗΕΑ συχνά διδάσκονται εξατομικευμένα εκτός τάξης, φάνηκε πως επωφελούνται από τη διδασκαλία σε ομάδα μέσα στη γενική τάξη, με την προϋπόθεση η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη τις προτιμήσεις, τις δυνατότητες και αδυναμίες τους.

Το τρίτο ερώτημα διερευνούσε τα σημαντικότερα εμπόδια, αλλά και τις καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή του προγράμματος ΕΣ. Προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα ΕΣ απαιτείται η αντιμετώπιση ποικίλων εμποδίων. Τα σημαντικότερα αρχικά εμπόδια εντοπίστηκαν στην αξιολόγηση των μαθητών, στις ελλείψεις γνώσεις των ΔΓΑ, στη μειωμένη συνεργασία με τον ΔΕΑ και με τους γονείς και στη μικρή συμμετοχή των μαθητών με ΗΕΑ. Μολονότι αντιμετωπίστηκαν όλα τα κυριότερα εμπόδια πριν από την εφαρμογή του προβλήματος, ανέκυψαν επιπλέον προκλήσεις, η βασικότερη εκ των οποίων ήταν η δυσκολία εξεύρεσης χρόνου για προετοιμασία της καθημερινής διδασκαλίας. Η παρούσα εργασία προτείνει ως λύση την υιοθέτηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, όπως είναι η καλλιέργεια συμπεριληπτικής φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ΗΕΑ, η θέσπιση μαθησιακών στόχων με συγκεκριμένη συμπεριφορά, συνθήκη και κριτήριο, η αποδεδειγμένη ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με ΗΕΑ και η ανάπτυξη της συνεργασίας στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας μεταξύ ΔΓΑ

και ΔΕΑ, αλλά και με τους γονείς. Δίχως τα παραπάνω, κάθε προσπάθεια να εφαρμοστεί στην πράξη η ΕΣ μαθητών με ΗΕΑ είναι μετέωρη.

Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε στις αλλαγές σε στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων μετά το πέρας του προγράμματος ως προς τη συμπερίληψη, το πρόγραμμα ανάγνωσης και τη συνδιδασκαλία. Οι στάσεις και απόψεις των συμμετεχόντων είτε παρέμειναν θετικές είτε βελτιώθηκαν σε θετικότερες τόσο ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, προς την εφαρμογή του προγράμματος και τη συνεργασία των δύο δασκάλων. Μέσα από τη μελέτη των απόψεων αναδείχθηκε ο πολύτιμος ρόλος του ΔΕΑ ως ΠΣ και η ανάγκη επιμόρφωσης των ΔΓΑ πάνω σε ζητήματα ΕΣ και συνδιδασκαλίας.

Η επιτυχής εφαρμογή της ΕΣ ενδεχομένως να φαίνεται ως κάτι ανέφικτο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δίνει έμφαση κατά κύριο λόγο στην ένταξη αντί της συμπερίληψης. Πράγματι, πρόκειται για μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη σύμπραξη πολλών εμπλεκομένων σε αλληλένδετα οικοσυστήματα. Εντούτοις, μπορεί και πρέπει να καθίσταται εφικτή, όπως άλλωστε υποδεικνύει η σύγχρονη ερευνητική τάση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής γενικότερα και της εκπαίδευσης μαθητών με ΗΕΑ ειδικότερα.

#### **4.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια εφαρμογής της ΕΣ αξιοποιώντας σημαντικά το μοντέλο της ΠΣ. Ωστόσο, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται προσεκτικά, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας. Ένας βασικός περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν τρεις μαθητές με ΗΕΑ που υποστηρίζονταν στην ίδια γενική τάξη από έναν ΔΕΑ και έναν ΔΓΑ. Είναι βέβαιο πως στην περίπτωση που ο αριθμός ήταν μεγαλύτερος, θα μπορούσαν ευκολότερα να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα. Επίσης, η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε από τον ερευνητή, χωρίς την παρουσία ενός ανεξάρτητου αξιολογητή. Επιπλέον, δε χρησιμοποιήθηκε κάποιο υπάρχον εργαλείο αξιολόγησης της εφαρμογής της συμπερίληψης, αλλά έγινε μια σύνθεση και προσαρμογή των ήδη υπαρχόντων Δεικτών Συμπερίληψης από τον γράφοντα. Τέλος, η προώθηση της ΕΣ δεν αφορούσε στο σύνολο της σχολικής χρονιάς ή των μαθημάτων, αλλά περιοριζόταν στο μαθησιακό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα την ΑΕ των μαθητών.

#### 4.4. Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και

##### Αποκατάσταση

Η σύγχρονη ερευνητική τάση υποδεικνύει πως η εκπαίδευση στρέφεται προς μια περισσότερο συμπεριληπτική κατεύθυνση, θέτοντας αναπόφευκτα την ΕΣ των μαθητών με ΗΕΑ/ ΕΕΑ προ των πυλών των ελληνικών σχολείων. Άλλωστε, ο αντίκτυπος τέτοιων προγραμμάτων δεν περιορίζεται μέσα στη συμπεριληπτική τάξη, αλλά επηρεάζει το ευρύτερο οικοσύστημα ολόκληρου του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών.

Τα ευρήματα της έρευνας είναι ελπιδοφόρα, καθώς υποδεικνύουν πως είναι εφικτή η προώθηση και εφαρμογή της ΕΣ για τους μαθητές με ΗΕΑ στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών με ερευνητική υποστήριξη και υπό τις κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές. Μια σημαντική προϋπόθεση είναι η αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου, με σκοπό την άρση των εμποδίων μάθησης και συμμετοχής. Ως εκ τούτου, είναι καθοριστικής σημασίας οι αλλαγές του φυσικού περιβάλλοντος στην παραδοσιακή σχολική αίθουσα, αλλά και του άκαμπτου δασκαλοκεντρικού παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας. Για την ενίσχυση της ΑΕ μαθητών με ΗΕΑ, προτείνεται η ενσωμάτωση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, με στόχο την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών με ΗΕΑ εντός της γενικής τάξης τους.

Μέσα από το μοντέλο της εναλλακτικής διδασκαλίας, ένας ΔΓΑ και ένας ΔΕΑ είναι σε θέση να παρέχουν κατάλληλη διδασκαλία βασισμένη στην έρευνα, προκειμένου να ενισχύσουν την ΑΕ σε μαθητές με ΗΕΑ και ταυτόχρονα να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών εντός της γενικής τάξης. Βασική προϋπόθεση είναι η από κοινού αξιολόγηση και σχεδιασμός της διδασκαλίας σε προκαθορισμένο χρόνο. Επίσης, σε ένα πρόγραμμα ΕΣ προτείνεται οι δύο συνδιδάσκαλοι να έχουν διακριτούς και ξεκάθαρους ρόλους, ευθύνες και αρμοδιότητες, με στόχο να αλληλεπιδρούν με όλους τους μαθητές. Η επιτυχία της ΕΣ έγκειται στην αντικατάσταση της προσέγγισης του «βοηθού δασκάλου» με την προσέγγιση των «δύο δασκάλων» και στη γενικότερη ενίσχυση του θεσμού της ΠΣ. Σαφώς, η συνδιδασκαλία μπορεί και πρέπει να εφαρμοστεί και με άλλα μοντέλα, πέραν αυτού της εναλλακτικής διδασκαλίας και είναι απαραίτητες σχετικές μελέτες. Ωστόσο, η συνδιδασκαλία δεν είναι προϋπόθεση της ΕΣ, αλλά ένα ισχυρό εργαλείο, το οποίο εάν εφαρμοστεί σωστά, μπορεί να φανεί ωφέλιμο για τους μαθητές που υποστηρίζονται από δασκάλους ΠΣ.

Η διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση της ΑΕ μπορεί να αξιοποιήσει την προσέγγιση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, καθώς αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή και ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική επιλογή για τους μαθητές με ΗΕΑ, οι οποίοι παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Κρίνεται επιτακτική η χρήση της διδασκαλίας βασισμένης στην έρευνα, όπως η ΣΔΕΜ, στη βάση της οποίας μπορεί να δομηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης για μαθητές με ΗΕΑ. Ταυτόχρονα, σε ένα πρόγραμμα με στόχο την ενίσχυση της ΑΕ των μαθητών με ΗΕΑ προτείνεται η χρήση της προεπισκόπησης του κειμένου, της μοντελοποίησης από ενήλικα, της παροχής διορθωτικής ανατροφοδότησης από ενήλικα και από ικανό αναγνώστη χωρίς ΕΕΑ και της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών με ΗΕΑ. Το στοιχείο-κλειδί πίσω από κάθε πρόγραμμα παρέμβασης εντοπίζεται στην κατάλληλη αξιολόγηση, αλλά και τη θέσπιση μαθησιακών στόχων για τους μαθητές με ΗΕΑ.

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούν να αποτελούν έναν παράγοντα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην έκβαση του προγράμματος ΕΣ. Συνεπώς, θα πρέπει να μελετώνται και να λαμβάνονται υπόψη καθ' όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος ΕΣ, καθώς επηρεάζουν την προθυμία συνεργασίας και εμπλοκής των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση την ομαλή έκβαση ή παρεμπόδιση της συμπερίληψης στην πράξη.

#### **4.5. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Κρίνεται αναγκαία η διενέργεια περισσότερων ερευνών που επιχειρούν να εφαρμόσουν αντίστοιχα προγράμματα ΕΣ για μαθητές με ΗΕΑ. Αρχικά, δεδομένου του όγκου των εκπαιδευτικών ΠΣ στις γενικές τάξεις, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και μελέτη περαιτέρω μοντέλων συνδιδασκαλίας, όπως η διδασκαλία σε σταθμούς, η παράλληλη διδασκαλία και η διδασκαλία σε ομάδες. Με τον τρόπο αυτόν θα μελετηθεί η καταλληλότητα καθενός από τα μοντέλα, τα οποία είναι απόντα από την ελληνική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα μάλιστα, άξια μελέτης είναι και η συνδιδασκαλία με δύο ΔΕΑ εντός της γενικής τάξης, κάτι που απουσιάζει παντελώς από τη βιβλιογραφία. Η ανάπτυξη των μοντέλων είναι σημαντικό να συνοδεύεται από τη μελέτη περαιτέρω μαθησιακών αντικειμένων πέραν της αναγνωστικής ευχέρειας και σε άλλες γνωστικές περιοχές, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο, οι μελλοντικές έρευνες θα είναι σε θέση να αποφανθούν για το αν αντίστοιχα προγράμματα ΕΣ είναι εφαρμόσιμα και μπορούν να

οδηγήσουν στην ενίσχυση της γραπτής έκφρασης, της μαθηματικής επίλυσης ή/ και κατασκευής προβλήματος, της κατανόησης κειμένων ή άλλων δεξιοτήτων.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν γενικότερα προγράμματα ΕΣ με ή χωρίς την ύπαρξη ΔΕΑ στις γενικές τάξεις, τα οποία αξιοποιούν περαιτέρω διδακτικές ενέργειες πλην της συνδιδασκαλίας, δεδομένου ότι η συνδιδασκαλία δε συνιστά τη μοναδική διδακτική στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από δύο εκπαιδευτικούς για την προώθηση της συμπερίληψης. Τέλος, κρίνεται επιτακτική η μελέτη ενός μεγαλύτερου εύρους ηλικιακών ομάδων τόσο στην πρωτοβάθμια, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ηλικία των μαθητών αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή, που μπορεί να μπει στην εξίσωση της μελέτης της επίδρασης της ΕΣ, με σκοπό την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων ως προς τα οφέλη της.



### Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J., & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill?. *Reading and Writing, 11*(2), 89-127.  
<https://doi.org/10.1023/A:1008088618970>
- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning disabilities, 41*(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177%2F0022219407310838>
- Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Agaliotis, I. (2016). Historical and contemporary perspectives of learning disabilities in Greece. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(1), 63-70.
- Αγαλιώτης, Ι. (2022). Διδασκαλία ακαδημαϊκών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: <https://openecclass.uom.gr/>
- Αγαλιώτης, Ι. (2023). *Αποτελεσματική διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με δυσκολίες σχολικής μάθησης και προσαρμογής: Αξιολόγηση και παρέμβαση στη γενική τάξη και σε μονάδες ειδικής αγωγής*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 543-551.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.008>
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Harvard University Press.
- Alzahrani, N. (2020). The development of inclusive education practice: A review of literature. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 68-83. <https://doi.org/10.20489/intjecse.722380>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.  
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amor A. M., Hagiwara M, Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M.Á., Burke, K.M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.  
<https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 49-59. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network (IfIN).
- Brendle, J., Lock, R., & Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550. EJ1184155
- British Dyslexia Association. (2023). *Dyslexia Style Guide*.  
<https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/employers/creating-a-dyslexia-friendly-workplace/dyslexia-friendly-style-guide>

- Buchner, T. Shevlin, M., O'Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2020). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7-22.  
<https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Carson, T. (1990). What kind of knowing is critical action research?. *Theory into Practice*, 29(3), 167-173. <https://doi.org/10.1080/00405849009543450>
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Harcourt Brace College.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.  
<https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.  
<https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Cook, L., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: Increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221–229.  
<https://doi.org/10.1177/1053451219855739>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.  
<https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1>

- Dell'Anna, S., Pellegrini, M., & Ianes, D. (2021). Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Denton, C. A., Montroy, J. J., Zucker, T. A., & Cannon, G. (2007). Designing an intervention in reading and self-regulation for students with significant reading difficulties, including dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0731948719899479>
- Donegan, R. E., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(8), 1943-1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10123-y>
- Donegan, R. E., Wanzek, J., & Al Oitaba, S. (2020). Effects of a reading intervention implemented at differing intensities for upper elementary students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(2), 62-71. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12218>
- Dymond, S. K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 16(1), 54-63. <https://doi.org/10.1177/108835760101600113>
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of research in reading*, 18, 116–125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4)
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific studies of reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*:

*Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.

<https://doi.org/10.1080/1057356980140202>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in inclusive education – A framework for developing indicators*. EADSNE.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education*. [https://www.european-agency.org/data/greece/datatable-overview#tab-all\\_children\\_learners](https://www.european-agency.org/data/greece/datatable-overview#tab-all_children_learners)

Friend, M., & Cook, L. (2017). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.). Pearson.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3)

Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207. <https://doi.org/10.1177/1053815115606908>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/1053815115606908>

Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2023). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>

- Grigorenko, E. L., Fuchs, L. S., Willcutt, E. G., Compton, D. L., Wagner, R. K., & Fletcher, J. M. (2019). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hammerschmidt-Snidarich, S. M., McComas, J. J., & Simonson, G. R. (2019). Individualized goal setting during repeated reading: Improving growth with struggling readers using data based instructional decisions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(4), 334-344.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1611535>
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.  
<https://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G. (1992). Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *TEACHING Exceptional Children*, 24(3), 41-44. <https://doi.org/10.1177/004005999202400310>
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, 23(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.  
<https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education*. Springer.
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10030052>

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.  
<https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Jamshidifarsani, H., Garbaya, S., Lim, T., Blazevic, P., & Ritchie, J. M. (2019). Technology-based reading intervention programs for elementary grades: An analytical review. *Computers & Education*, 128, 427-451.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.003>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology*, 21(2), 85-97.  
<https://doi.org/10.1080/02702710050084428>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2012). Componential Model of Reading (CMR) validation studies. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 387-390.  
<https://doi.org/10.1177%2F0022219411431240>
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Developing the social skills of students with disabilities through peer tutoring: Implications for inclusion. Στο A. T. Heatherton, & V. A. Walcott (Επιμ.), *Handbook of social interactions in the 21st century* (σ. 193-215). Nova Science Publishers, Inc.
- Καραματσούκη, Α., Σανδραβέλης, Α., Παντελιάδου, Σ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2018). Rocket-Ιστορίες: φορητές εκπαιδευτικές εφαρμογές για τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας μαθητών με δυσλεξία. *Συνέδρια της Ελληνικής*

*Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 251-258.

Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής*. [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-23>

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.  
<https://doi.org/10.3390/educsci11010016>

Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Hornby, G., Lopes, J., Burke, M. D., Felder, M., Ahrbeck, B., & Wiley, A. (2022). Imagining and reimagining the future of special and inclusive education. *Education Sciences*, 12(12), 903.  
<https://doi.org/10.3390/educsci12120903>

Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2022). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9), 258.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10090258>

Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 116-125.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1212321>

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S., & Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100405.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>

Κοκκίνου, Σ. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26771>



- Koutsoklenis, A., & Papadimitriou, V. (2021). Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1942565>
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre- and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Journal of Investigative Surgery*, 26(2), 127-146.  
<https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- Kuhn, M. R. (2020). Whole class or small group fluency instruction: A tutorial of four effective approaches. *Education Sciences*, 10(5), 145.  
<https://doi.org/10.3390/educsci10050145>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Lappa, C. S., & Matzikos, C. N. (2021). Are Greek special education teachers in favour of the inclusion of pupils with intellectual disability? An online survey. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 233-259.  
<http://doi.org/10.46827/ejse.v7i4.4078>
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213-224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>

- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary school teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Logan, G. D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychology Review, 95*(4), 492-527. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.4.492>
- Logan, G. D. (1997). Automatization and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13*(2), 123-146. <https://doi.org/10.1080/1057356970130203>
- Maki, K. E., & Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology, 92*, 148-165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- Matzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2023). Feasibility of inclusive education in Greece: Current challenges, difficulties, and opportunities. *Medical Research Archives, 11*(2). <https://doi.org/10.18103/mra.v11i2.3561>
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population-based studies. *Research in developmental disabilities, 32*(2), 419–436. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education, 60*, 224-233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014>

- McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2023). Understanding and supporting attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the primary school classroom: Perspectives of children with ADHD and their teachers. *Journal of autism and developmental disorders*, 53(9), 3406-3421. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05639-3>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Attitudes towards inclusive education at Greek secondary education schools. *Education Sciences*, 12(6), 404 <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught English classes: How can we improve? *Reading and Writing Quarterly*, 22(3), 227-247. <https://doi.org/10.1080/10573560500455703>
- Murawski, W. W., & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46(3), 174-183. <https://doi.org/10.1177/1053451210378165>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- New Jersey Coalition for Inclusive Education. (2010). *Indicators for effective inclusive education guidebook*. New Jersey Council on Developmental Disabilities.  
<http://inclusionworks.org/sites/default/files/QualityIndicatorsGuidebook.pdf>
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic.  
<http://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 199/02.10.2008).
- Νόμος 4368/2016, άρθρο 82, παρ. 5, Ρυθμίσεις θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 21/21.02.2016).
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education from concepts values and critique to practice. Στο H. Daniels (Επιμ.), *Special education re-formed - Beyond rhetoric?*. Falmer.
- Norwich, B. (2022). Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.937929>
- Nteropoulou-Nterou, E., & Slee, R. (2019). A critical consideration of the changing conditions of schooling for students with disabilities in Greece and the fragility of international in local contexts, *International Journal of Inclusive Education*, 23,7-8, 891-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623331>
- Padeliadu, S., & Giazitidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: Study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 232- 256. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1477124>
- Padeliadu, S., Papanikolaou, G., & Giazitidou, S. (2014). Implementing inclusive education in Greece through co-teaching. Proceedings of the *8th International Scientific Conference for Special Education and Rehabilitation* (247-259). Belgrade, Serbia: Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.

- Paige, D. D. (2020). Reading fluency: A brief history, the importance of supporting processes, and the role of assessment. *Online Submission*.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED607625>
- Παπαδημητρίου, Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: Ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 42–58.  
<https://doi.org/10.12681/ppej.29998>
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της παράλληλης στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(2), 98-117.
- Papadimitriou, V., & Koutsoklenis, A. (2021). The extent of late hiring in special education: A report on the Greek institution of parallel support. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(7), 1264-1274.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2010670>
- Pappas, M., Papoutsi, C., & Drigas, S. A. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 1-15.  
<https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας Ε.Σ.Α.μεΑ. (2021). 10<sup>ο</sup> Δελτίο στατιστικής πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».  
<https://www.esamea.gr/storage/app/uploads/public/640/6eb/608/6406eb608e8a5990910839.docx>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 14(14), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.  
<https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>

- Ploessl, D. M., Rock, M. L., Schoenfeld, N., & Blanks, B. (2010). On the same page: Practical techniques to enhance co-teaching interactions. *Interventions in School and Clinic*, 45(3), 158-168.  
<https://doi.org/10.1177/1053451209349529>
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. ΙΔΙΩΤΙΚΗ.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. V., Homan, S., & Briggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204. <https://doi.org/10.1080/10573560802683622>
- Rasinski, T. V., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Reed, D. K., Zimmerman, L. M., Reeger, A. J., & Aloe, A. M. (2019). The effects of varied practice on the oral reading fluency of fourth-grade students. *Journal of School Psychology*, 77, 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.003>
- Reutzell, D. R., Child, A., Jones, C. D., & Clark, S. K. (2014). Explicit instruction in core reading programs. *The Elementary School Journal*, 114(3), 406-430.  
<https://doi.org/10.1086/674420>
- Rexroat-Frazier, N., & Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1995). Functions for teaching well-structured tasks. *Journal of Educational Research*, 88, 262-268.

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10573560802683523>
- Rupley, W. H., Nichols, W. D., Rasinski, T. V., & Paige, D. (2020). Fluency: Deep roots in reading instruction. *Education Sciences*, 10(6), 155. <https://doi.org/10.3390/educsci10060155>
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. Στο S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Επιμ.), *What research has to say about fluency instruction* (σ. 24-46). International Reading Association.
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes toward inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 182-194. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1250179>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/001440299606300106>

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284–293.  
<https://doi.org/10.1177/0040059916685065>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: Empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91-103. <https://doi.org/10.1177%2F002221949402700204>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-407. <https://doi.org/10.1177%2F0022057409189001-204>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55. <https://doi.org/10.1177%2F0022057409189001-204>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of learning disabilities*, 50(5), 576-590.  
<https://doi.org/10.1177/0022219416638028>



- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralised system. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1241–1258. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.557447>
- Strogilos, V. (2018). The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools. *SHS Web of Conferences*, 42. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200003>
- Strogilos, V., & King-Sears, M. E. (2019). Co-teaching is extra help and fun: Perspectives on co-teaching from middle school students and co-teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 92-102. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12427>
- Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2022). Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education—Does the type of inclusion matter? *Plos one*, 17(7), e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education, 25*(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M., Jr. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in school and clinic, 41*(3), 156-160. <https://doi.org/10.1177/10534512060410030501>
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 37*(5), 882-890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research, 2*(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century, 64*(1), 108-119.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ.βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>
- United Nations. (1994). *Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities*. UN. [www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/gadocs/standardrules.pdf)
- United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. UN. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Warren, J., Soukakou, E., Forster, J., Ng, L., & Nteropoulou-Nterou, E. (2021). Small steps: The inclusion of young children with disabilities in Australia, Greece, and Malaysia. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 45*(2), 164-177. <https://doi.org/10.1017/jsi.2021.13>
- Waterman, B. B. (1994). Assessing children for the presence of disability. *National Information Center For Children And Youth With Disabilities News Digest, 4*(1), 1-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378725.pdf>
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing, 21*, 317-347. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9085-7>
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(1), 2-10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of applied behavior analysis, 11*(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E., & Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching

practices? *Education Sciences*, 13(3), 280.

<https://doi.org/10.3390/educsci13030280>

Young, C., Valadez, C., & Gandara, C. (2016). Using performance methods to enhance students' reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 624-630. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1016599>

Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 42(2), 78-93.

<https://doi.org/10.1177/0741932519855058>

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279–91.

<https://doi.org/10.1080/13603110500256046>

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 379–394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2022). Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: <https://openeclass.uom.gr/>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Επιστήμη γένους Θηλυκού



Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι γυναίκες αποτελούν μόλις το ένα τρίτο περίπου των ερευνητών (33%) παγκοσμίως. Ο αριθμός των γυναικών μεταξύ των φοιτητών και των αποφοίτων, σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο μπορεί να αυξάνεται σταθερά τα τελευταία χρόνια, όμως οι γυναίκες συνεχίζουν να υπό-εκπροσωπούνται στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους στον χώρο της έρευνας και της καινοτομίας. Το Ίδρυμα L'Oréal και η UNESCO **συνεργάζονται** τα τελευταία 25 χρόνια για να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση περισσότερων γυναικών επιστημόνων με στόχο να επιτύχουν **ταχεία** επιστημονική αριστεία και να συμμετάσχουν ισότιμα στην επίλυση των μεγάλων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα.

96

Ο θεσμός L'Oréal-UNESCO «**Για τις Γυναίκες στην Επιστήμη**» καθιερώθηκε το 1998 με σκοπό να αναγνωρίσει και να παροτρύνει τις γυναίκες στην επιστήμη. Τα **ενδιαφέροντα** προγράμματα του Θεσμού όχι μόνο επιβραβεύουν διακεκριμένες γυναίκες επιστήμονες, των οποίων τα επιτεύγματα έχουν συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής γνώσης, αλλά παράλληλα παρέχουν στήριξη σε πολλά υποσχόμενες νέες γυναίκες, που παρόλο που βρίσκονται στα πρώτα βήματα της **σταδιοδρομίας** τους, έχουν αρχίσει ήδη να επηρεάζουν θετικά τον επιστημονικό τους **κλάδο**.

72

Η 12<sup>η</sup> Τελετή Βράβευσης του ελληνικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 23 Μαρτίου. Ακολουθώντας πιστά τη **δέσμευσή** τους να στηρίζουν ενεργά και με συνέπεια τις γυναίκες στην Επιστήμη, η L'Oréal Hellas και η Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO βράβεισαν ακόμα τρεις **εξέχουσες** Ελληνίδες επιστήμονες, που δραστηριοποιούνται στην έρευνα στους τομείς της Ιατρικής, της Βιολογίας και της Χημείας στην Ελλάδα. Οι ερευνήτριες στις οποίες

απονεμήθηκαν τα βραβεία για το 2022 για το ερευνητικό τους έργο είναι οι εξής:



**Ελένη Βεργαδή**, Επίκουρη Καθηγήτρια  
Παιδιατρικής στην Ιατρική Σχολή Πανεπιστημίου  
Κρήτης.



**Ιωάννα Κεκλίκογλου**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο  
Τμήμα Βιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.



**Μαρούλα Κόκοτου**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο  
Εργαστήριο Γενικής Χημείας του Γεωπονικού  
Πανεπιστημίου Αθηνών.

106

Η Πρόεδρος της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO δήλωσε: «Ο θεσμός αποτελεί όχι μόνο ορόσημο διεθνούς επιστημονικής αριστείας αλλά και κίνητρο για την υποστήριξη και τη συνέχιση του σημαντικού ερευνητικού τους έργου. Με μεγάλη χαρά **βραβεύουμε** για 12<sup>η</sup> φορά τρεις νέες σπουδαίες Ελληνίδες ερευνήτριες, οι οποίες θα αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τις νεότερες γενιές, ώστε όλο και περισσότερες γυναίκες να ξεχωρίσουν στους κλάδους των θετικών επιστημών».

66

Ο Γενικός Διευθυντής της L'Oréal Hellas δήλωσε: «Αποτελεί μέρος του DNA της L'Oréal να υποστηρίζει τα δικαιώματα των γυναικών και η επιστήμη βρίσκεται στον πυρήνα του οράματός μας "Να δημιουργούμε την Ομορφιά που κινεί τον κόσμο". Από το 2006 έχουμε

βραβεύσει τριάντα δύο Ελληνίδες Ερευνήτριες από τον χώρο των Θετικών Επιστημών. Οι γυναίκες αυτές, με τη δύναμη του έργου τους δημιουργούν σημαντικό αντίκτυπο στις ζωές μας. Έχουμε ακόμη πολύ δρόμο για να επιτύχουμε την ισότητα των φύλων στον χώρο των Επιστημών. Γι' αυτό και είναι **καθήκον** μας να στηρίζουμε τις γυναίκες ερευνήτριες στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν την ισότιμη θέση που αξίζουν. Πρέπει να καταλάβουμε ότι ο Κόσμος χρειάζεται την **Επιστήμη** και η **Επιστήμη** χρειάζεται τις **Γυναίκες**».

116

Τα παρόντα Ελληνικά Βραβεία εκτός από ηθική επιβράβευση, ενθαρρύνουν τις νέες Ελληνίδες επιστήμονες να συνεχίσουν το πολλά υποσχόμενο ερευνητικό τους έργο στη χώρα μας, καθώς συνοδεύονται από χρηματική ενίσχυση αξίας 10.000 ευρώ. Θεσμοθετήθηκαν το 2006 και η φετινή βράβευση αυξάνει σε τριάντα πέντε τον συνολικό αριθμό Ελληνίδων επιστημόνων που έχουν τιμηθεί από το θεσμό στη χώρα μας.

56



Βράβευση των Δρ. Βεργαδή Ελένη, Δρ Κεκλικογλου Ιωάννα, Δρ Κόκοτου Μαρούλα

Το κείμενο ανακτήθηκε και τροποποιήθηκε από το

<https://www.newsbeast.gr/woman/arthro/9532125/ellinika-vraveia-2022-loreal-unesco-gia-tis-gynaikes-stin-epistimi>, ενώ η 2<sup>η</sup> παράγραφος ανακτήθηκε από το <https://www.womeninscience.gr/>

Για να δείτε όλες τις βραβευμένες Ελληνίδες επιστήμονες επισκεφτείτε τον σύνδεσμο

<https://www.womeninscience.gr/el/vravevmenes>

## Τροφή για σκέψη

- Τί είδους κείμενο είναι το παραπάνω;
- Πότε ξεκίνησε ο Θεσμός και πώς λειτουργεί;
- Πόσες γυναίκες έχουν βραβευτεί συνολικά;
- Τί επάγγελμα κάνουν οι γυναίκες που βραβεύτηκαν;
- Εσείς θα βραβεύατε τις γυναίκες και γιατί;
- Για ποιόν λόγο θεωρείτε ότι βραβεύονται οι γυναίκες;

### **Ασκήσεις για εξάσκηση**

- Βρίσκουμε συνώνυμες λέξεις για τις έντονες λέξεις.
- Βρίσκουμε αντώνυμες λέξεις για τις υπογραμμισμένες λέξεις.
- Υπογραμμίζουμε 5 άγνωστες λέξεις και κάνουμε 2 προτάσεις.
- Μεταφορά από ευθύ σε πλάγιο για τα λόγια της Προέδρου και του Γενικού Διευθυντή.
- Κλίνουμε τα επίθετα «ταχεία, παρόντα, πολύ, εξέχουσες, ενδιαφέροντα στα 3 γένη στον Ενικό και Πληθυντικό Αριθμό.

### **Άσκηση Παραγωγής Γραπτού Λόγου**

- Βρείτε και περιγράψτε δύο γυναίκες επιστήμονες που βραβεύτηκαν στον τομέα τους, χωρίς να κάνετε copy paste από το Google. Για να γίνει αυτό ψάχνουμε, διαβάζουμε, συγκρίνουμε, οργανώνουμε σε ιδέες, αποφασίζουμε τι θα γράψουμε και γράφουμε κάτι δικό μας, δεν το παίρνουμε έτοιμο.



## Μαθαίνω αγγίζοντας στο Μουσείο Αφής



Το Μουσείο Αφής αποτελεί το μοναδικό μουσείο στην Ελλάδα και είναι ένα από τα πέντε μουσεία του είδους του στον κόσμο. Τα υπόλοιπα τέσσερα βρίσκονται στο Κάουνας της Λιθουανίας, στη Μαδρίτη της Ισπανίας, στο Χολόν του Ισραήλ και στο Λούισβιλ στην Πολιτεία Κεντάκι των ΗΠΑ. Η έδρα του είναι στην Καλλιθέα της Αθήνας και στεγάζεται στο παλιό διώροφο νεοκλασικό κτήριο του Φάρου Τυφλών Ελλάδος.

64

Το μουσείο **προσφέρει** την ισότιμη δυνατότητα στους τυφλούς ή μερικώς βλέποντες επισκέπτες, όλων των ηλικιών, από την Ελλάδα ή το εξωτερικό, για επαφή με το μεγαλείο και τον πλούτο της πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσω της αίσθησης της αφής. Παράλληλα, αποτελεί μια μοναδική δομή ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της ευρύτερης κοινωνίας πάνω στην οπτική αναπηρία και παρέχει την ευκαιρία στα βλέποντα άτομα να έρθουν σε επαφή με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό μέσω της Αφής. Τα εκθέματα του μουσείου, που διαρκώς εμπλουτίζονται από τη διοίκηση, αποτελούν πιστά αντίγραφα των πρωτότυπων που **εκτίθενται** σε άλλα Μουσεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Ταυτόχρονα, εφαρμόζονται σπουδαία θεματικά και ενημερωτικά προγράμματα εντός του χώρου, με αποτέλεσμα το Μουσείο Αφής να έχει εξελιχθεί σε έναν σύγχρονο πολιτιστικό προορισμό, απόλυτα προσβάσιμο για τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται.

126

Η ιδέα για την κατασκευή του **συνελήφθη** το 1984, δηλαδή πριν από σαράντα περίπου χρόνια, με πρωτοβουλία του Διευθυντή και της Προέδρου του Φάρου Τυφλών Ελλάδος. Το όραμά τους, όπως **αποδείχθηκε**, ήταν η ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με πρόβλημα όρασης στον αρχαιοελληνικό πολιτισμό. Τέσσερα χρόνια αργότερα το Μουσείο Αφής **έλαβε** τον έπαινο του Ευρωπαϊκού Μουσείου της Χρονιάς, ανάμεσα σε εβδομήντα ευρωπαϊκά μουσεία. Όμως δυστυχώς,

το 1999 το κτήριο του Μουσείου **υπέστη** σοβαρές ζημιές λόγω του σεισμού, με αποτέλεσμα την παύση της λειτουργίας του.

83

Τότε ήταν που **είχε παρέμβει** και ανέλαβε δράση το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και η Οργάνωση Αμερικανών Φίλων Τυφλών Ελλάδος, ώστε να ξεκινήσει η αποκατάσταση του κτηρίου, η οποία ολοκληρώθηκε μετά από πέντε χρόνια. Τον Ιανουάριο του 2004 άνοιξε τις πόρτες του και στο ευρύτερο κοινό, προσφέροντας και στους βλέποντες έναν καινούργιο τρόπο προσέγγισης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Η επαναλειτουργία του Μουσείου αποτέλεσε ένα σπουδαίο πολιτιστικό γεγονός, ενώ τα εγκαίνια του ανακαινισμένου κτηρίου έλαβαν χώρα τον Μάρτιο του ίδιου έτους και τιμήθηκαν με την παρουσία του τότε Προέδρου της Ελληνικής Δημοκρατίας. Την ίδια χρονιά το Μουσείο Αφής **είχε παραλάβει** και διάκριση προσβασιμότητας από το Σωματείο Φίλων των Μουσείων.

108

Πριν από επτά χρόνια, το 2016, χάρις σε πολύτιμες χρηματικές χορηγίες που **είχαν καταβληθεί** από τη Βουλή των Ελλήνων, του Υπουργείου Πολιτισμού και των Αμερικανών Φίλων Τυφλών Ελλάδος, αποκαταστάθηκαν σοβαρές ζημιές στο Μουσείο και εξασφαλίστηκε η επαναλειτουργία του μετά από πολύμηνη παύση εργασιών. Έκτοτε, δέχεται ετησίως χιλιάδες επισκέπτες από όλη την Ελλάδα, αλλά και το εξωτερικό, όλων των ηλικιών, με πρόβλημα όρασης και μη, που επιθυμούν να γνωρίσουν την προσφορά του. Μέσω της μοναδικής δυνατότητας απτικής επαφής με τα εκθέματα, ο επισκέπτης **συλλαμβάνει** το βάθος και την ουσία της τέχνης και του πολιτισμού, “αγγίζει” και έρχεται σε ουσιαστική επαφή με την ιστορία. Στόχος είναι ο κάθε επισκέπτης να κατανοήσει τη σπουδαιότητα ύπαρξης ενός τέτοιου Μουσείου, όχι μόνο ως πύλη πολιτισμού και ιστορίας, αλλά και κοινωνικής συνοχής και συμπερίληψης.

128

## **Τροφή για σκέψη**

- Ποιο είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχει το Μουσείο Αφής;
- Σε ποιά και πόσα άλλα μέρη υπάρχουν παρόμοια μουσεία;
- Τί σημαίνει τυφλός, βλέπων και μερικώς βλέπων;
- Γιατί κάποιος χωρίς οπτική αναπηρία να επισκεφτεί το Μουσείο;
- Είναι σημαντικό ένα τέτοιο μουσείο και για ποιους λόγους;
- Πώς μπορεί ένα απλό μουσείο να γίνει προσβάσιμο σε όλους;

## **Ασκήσεις για εξάσκηση**

- Βρίσκουμε 5 άγνωστες λέξεις και κάνουμε από 2 προτάσεις.
- Βρίσκουμε όσα περισσότερα προθέματα και καταλήξεις.
- Μετατροπή Ενεργητικής σε Παθητική Σύνταξη σε 2 προτάσεις
- Μετατροπή Παθητικής σε Ενεργητική Σύνταξη σε 2 προτάσεις
- Σχηματίζουμε το γ' ενικό και γ' πληθυντικό του Ενεργητικού και Παθητικού Αορίστου των έντονων λέξεων.

## **Άσκηση Παραγωγής Γραπτού Λόγου**

Πάμε πίσω στον χρόνο και συγκεκριμένα στο 1984. Είσαι ο Πρόεδρος του συλλόγου τυφλών και γράφεις ένα γράμμα στον Υπουργό Πολιτισμού για να τον πείσεις για την ίδρυση του Μουσείου Αφής. Βρες τα κατάλληλα επιχειρήματα και στείλε μια επιστολή εξηγώντας σε περίπου 300 λέξεις τη θέση σου. Μην ξεχάσεις να αιτιολογήσεις τις θέσεις σου.

## Η Αναπηρία στην 7<sup>η</sup> Τέχνη



Στη **σύγχρονη** εποχή, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση, το κινητό τηλέφωνο, το ράδιο κ.ά. ασκούν μεγάλη επίδραση στις σημερινές κοινωνίες. Από τη μια πλευρά αντανακλούν τις αξίες και τις αντιλήψεις των κοινωνιών, ενώ από την άλλη πλευρά **προβάλλουν** πρότυπα συμπεριφοράς και αναπαράγουν ή καταργούν στερεότυπα για πολλά κοινωνικά θέματα. Ένα από αυτά τα μέσα ενημέρωσης είναι και ο κινηματογράφος μέσα από τις ταινίες που προβάλλει και τον τρόπο που **απεικονίζει** τους ανθρώπους.

74

Ένα θέμα με **πολύ** ενδιαφέρον είναι ο τρόπος που τα άτομα με αναπηρίες απεικονίζονται στις ταινίες. Υπάρχουν δύο τρόποι απεικόνισης των ατόμων με αναπηρίες, ο ιατρικός και ο κοινωνικός. Ο πρώτος παρουσιάζει τα άτομα ως αποκλεισμένα και απομονωμένα από την υπόλοιπη κοινωνία, θεωρώντας τα ως ελαττωματικά και προβληματικά. Το **σαφές** σκεπτικό αυτό επικρατούσε πριν από εκατό χρόνια και όσοι άνθρωποι με αναπηρίες συμμετείχαν σε ταινίες έπαιζαν κυρίως τα τέρατα σε ταινίες τρόμου. Με την άνοδο της ναζιστικής Γερμανίας κυριάρχησε το μίσος προς οτιδήποτε διαφορετικό και έγιναν προσπάθειες να διαγραφεί ό,τι δεν ήταν ίδιο με τα πρότυπα και στερεότυπα της κοινωνίας. Τα **συνήθη** στερεότυπα είναι να παρουσιάζονται τα άτομα με αναπηρίες με έναν από τους εξής τρόπους: ως αντικείμενα λύπησης και συμπόνιας, ως άτομα που αντιμετωπίζονται με περιέργεια ή βία, ως εγκληματίες, κακοί και ανίκανοι, ως αντικείμενα που προκαλούν γέλιο, ως βάρη στην οικογένεια και ως άτομα που δεν μπορούν να κάνουν οικογένεια.

152

Τις επόμενες δεκαετίες, έγιναν **πολλές** προσπάθειες ώστε τα άτομα με αναπηρίες να **διεκδικήσουν** τα δικαιώματά τους. Έτσι, έκανε την εμφάνισή του ο κοινωνικός τρόπος, ο οποίος δίνει έμφαση στα ίδια τα άτομα. Πλέον, ο κινηματογράφος περιλαμβάνει ολοένα και

περισσότερα άτομα με αναπηρίες στις ταινίες σε **πολλούς** ρόλους. Τα άτομα αυτά απεικονίζονται και συμμετέχουν σε καθημερινές δραστηριότητες, χωρίς να διαφέρουν σε τίποτα από τους υπολοίπους.

64

Μια πολύ γνωστή **διεθνής** σειρά, που απεικονίζει ένα άτομο με αναπηρία, είναι ο Mr. Bean. Πρόκειται για μια βρετανική κωμική τηλεοπτική σειρά με μισάωρα επεισόδια. Πρωταγωνιστής της είναι ο Μπιν, ένας μεσήλικας κύριος που ζει μόνος σε ένα διαμέρισμα στο Λονδίνο. Είναι ένας αρκετά ανώριμος, αφηρημένος και εξαιρετικά **ανταγωνιστικός** χαρακτήρας, ο οποίος πάντα **δημιουργεί** ή μπλέκει σε περιπέτειες. Σπάνια μιλάει, ενώ όταν αποφασίζει να μιλήσει τότε μουρμουρίζει ή λέει **σιωπηλά** μια-δυο λέξεις. Αυτό συμβαίνει διότι ο **αξιγάπητος** Μπιν στη σειρά έχει τραυλισμό και επιλεκτική αλαλία. Ο Μπιν φοράει πάντα τα ίδια ρούχα, δηλαδή είναι ένα καφέ σακάκι και παντελόνι, ένα λευκό πουκάμισο, μια λεπτή κόκκινη γραβάτα και μαύρα παπούτσια. Σε **πολλά** επεισόδια συμπρωταγωνιστεί και ο φίλος του, ένα πάνινο αρκουδάκι με το όνομα Τέντι, το οποίο ο Μπιν νομίζει ότι είναι ζωντανό.

132

Ο ηθοποιός που υποδύεται τον Μπιν δεν είναι άλλος από τον Ρόουαν Άτκινσον, έναν Βρετανό ηθοποιό που έχει πρωταγωνιστήσει σε **πολλές** ταινίες και συνήθως **ενσαρκώνει** κάποιον **αφελή** χαρακτήρα ή με μειωμένο δείκτη νοημοσύνης. Στην πραγματικότητα, ο Ρόουαν είναι ένας ιδιαίτερα ταλαντούχος ηθοποιός και ένας από τους εξυπνότερους ηθοποιούς **παγκοσμίως**. Αξίζει κανείς να σκεφτεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης του είναι σχεδόν 178, ενώ αυτός του μέσου ανθρώπου είναι εκατό. Η παραπάνω σειρά αποτελεί μία από τις εκατοντάδες σειρές και ταινίες, στις οποίες απεικονίζονται χαρακτήρες με κάποια αναπηρία. Αυτό δείχνει ότι η κοινωνία διαρκώς βελτιώνεται και πολλά στερεότυπα, που κυριαρχούσαν παλιότερα, πλέον εξαλείφονται.

100



## Τροφή για σκέψη

- Τί είδους κείμενο είναι το παραπάνω;
- Τί σημαίνει άτομο με αναπηρία;
- Από πότε και ως τί ξεκίνησαν να παίζουν σε ταινίες;
- Για ποιόν λόγο γίνεται αναφορά στη σειρά Mr. Bean;
- Θεωρείτε ότι πρέπει τα άτομα με αναπηρία να παίζουν σε ταινίες;
- Ποιές άλλες ταινίες γνωρίζετε;

## Ασκήσεις για εξάσκηση

- Βρίσκουμε συνώνυμες λέξεις για τις έντονες λέξεις.
- Βρίσκουμε αντώνυμες λέξεις για τις υπογραμμισμένες λέξεις.
- Υπογραμμίζουμε 5 άγνωστες λέξεις και κάνουμε 2 προτάσεις.
- Συλλαβίζουμε: σύγχρονη, άλλη, ελαττωματικά, γέλιο, διεκδικήσουν, διαφέρουν, μαύρα, σιωπηλά, τραυλισμό, ηθοποιό, δείκτη, κυριαρχούσε.
- Κλίνουμε τις πλάγιες λέξεις (πολύς-πολλή-πολύ και τα επίθετα σε -ής, -ής, -ές) στα 3 γένη στον Ενικό και Πληθυντικό Αριθμό.

## Άσκηση Παραγωγής Γραπτού Λόγου

- Βρες μια ταινία ή σειρά που απεικονίζεται ένα άτομο με αναπηρία. Δες τη με ενδιαφέρον, αντί να περάσεις 2 ώρες στο διαδίκτυο. Γράψε σε 350-400 λέξεις πώς απεικονίζεται το άτομο και ποιά σημαντικά θέματα προκύπτουν; (π.χ. σχέσεις, συμμετοχή με τους άλλους, αποκλεισμός από φίλιες, δικαίωμα στην οικογένεια) Παρουσίασέ το μας!

## **Χρήσιμοι Σύνδεσμοι και Προτεινόμενες Ταινίες**

- <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/resources/films/>
- Το Όνομά μου είναι Σαμ (2001)
- Μαύρο Μπαλόκι (2008)
- Η Οικογένεια Μπελιέ (2014)
- Οι Άθικτοι (2011)
- Η Θεωρία των Πάντων (2014)
- Ψάχνοντας την Ντόρι (2016)
- Η Παναγία των Παρισίων (1996)
- The Peanut Butter Falcon (2019)

## **Και για όσους και όσες έχουν Netflix**

- CRIP CAMP: A Disability Revolution
- Stranger Things
- The Healing Powers of Dude
- Special
- Walk. Ride. Rodeo
- Άτυπος – Atypical
- Πίτερ Παν

