

**Συμμετοχική Εκπαίδευση*
και Πρακτικές
στη Σχολική Τάξη**



Συμμετοχική Εκπαίδευση* και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη

Συνοπτική Αναφορά

Μάρτιος 2003

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής



*Στο παρόν κείμενο, ο όρος « inclusive education» αποδίδεται στα ελληνικά ως «συμμετοχική εκπαίδευση» με την έννοια της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση.

Αυτή η έκθεση δημιουργήθηκε και εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

Η αναπαραγωγή αποσπασμάτων του κειμένου επιτρέπεται, εφ' όσον γίνεται ξεκάθαρη βιβλιογραφική αναφορά της πηγής.

Όλες οι πρωτότυπες εκθέσεις από τις 15 χώρες που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη μαζί με τις αναφορές από όλες τις συζητήσεις διατίθενται και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.european-agency.org

Η συγκεκριμένη έκθεση διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή πλήρως προσβάσιμη και σε 12 άλλες γλώσσες, ώστε να διευκολυνθεί και να ενισχυθεί η πρόσβαση στην πληροφορία.

Εκδότης: Cor J.W. Meijer, Διαχειριστής του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής
Επιμέλεια κειμένου: Peter Walther-Muller, Συνεργάτης από τη Σουηδία

ISBN: 87-91350-16-6

2003

European Agency for development in Special Needs Education

Secretariat:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Γραφείο Βρυξελλών:

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org



Web: www.european-agency.org



Περιεχόμενα

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
2 ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	11
2.1 Πλαίσιο.....	11
2.2 Σκοποί.....	12
2.3 Μεθοδολογία.....	12
3 ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	15
3.1 Παράγοντες.....	15
3.1.1 Δάσκαλοι	15
3.1.2 Σχολείο.....	18
3.1.3 Εξωτερικές προϋποθέσεις.....	21
3.2 Αποτελεσματικές πρακτικές.....	23
3.2.1 Οι «εξαιρετικές περιπτώσεις» των ειδικών αναγκών.....	24
3.2.2 Εκπαιδευτικές προκλήσεις στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης.....	25
3.2.3 Αποτελεσματικές πρακτικές στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης.....	26
4 Συμπεράσματα.....	40
ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝΑ ΧΩΡΑ	41



Περίληψη

Σχετικά με τη δημιουργία τάξεων συμμετοχικής εκπαίδευσης έχει διαμορφωθεί μια ποικιλία απόψεων, που βασίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, στην ερευνητική μελέτη ατομικών περιπτώσεων σε 15 Ευρωπαϊκές χώρες, στις επισκέψεις ειδικών σε επτά χώρες καθώς και σε αρκετές συζητήσεις ανάμεσα σε ειδικούς και στα μέλη της επιτροπής. Θα ήταν αδύνατο και αφελές να θεωρήσουμε αυτά τα ευρήματα ως βασικά βήματα για τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων, τους επαγγελματίες ή τους θεραπευτές. Επειδή «υπάρχουν πολλοί δρόμοι για να φτάσει κανείς στη Ρώμη», θεωρείται επιβεβλημένη η προσαρμογή των ευρημάτων αυτών στις συνθήκες που ισχύουν σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Στην καλύτερη περίπτωση, τα ευρήματα μπορεί να θεωρηθούν ως πιθανές στρατηγικές για τη βελτίωση της συμμετοχικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Επιπλέον, οι αναφορές κάθε χώρας καθώς και οι αναφορές από τις ανταλλαγές επισκέψεων παρέχουν κάποιες εναλλακτικές προσεγγίσεις σε ορισμένες από αυτές τις στρατηγικές.

Ένα πρώτο εύρημα της μελέτης είναι ότι οι ερευνητικές μελέτες ατομικών περιπτώσεων καθώς και οι συζητήσεις των ειδικών δείχνουν ότι **οι τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης¹** πράγματι υπάρχουν σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν επίσης, ότι αυτό που είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι καλό και για όλους τους μαθητές.

Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι **τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και τα κοινωνικά και/ ή τα συναισθηματικά προβλήματα** αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση στον τομέα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Τρίτον: **η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας** στην τάξη αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στις ευρωπαϊκές τάξεις.

¹ Ο όρος inclusive education και inclusion σε αυτήν την εργασία αποδίδεται ως συμμετοχική εκπαίδευση και συμμετοχή αντίστοιχα/



Σύμφωνα με τις επιλεγμένες ατομικές περιπτώσεις καθώς και τις αναφορές που υπέβαλλαν κάποιες χώρες, βασικό ρόλο στις συμμετοχικές πρακτικές στην τάξη διαδραματίζουν οι ακόλουθες συνθήκες:

- Η συμμετοχική εκπαίδευση εξαρτάται από τη στάση των δασκάλων απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, από την ικανότητά τους να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, από τη στάση τους απέναντι στις ατομικές διαφορές στην τάξη καθώς και από την επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα.
- Οι δάσκαλοι χρειάζονται ποικίλες δεξιότητες, εμπειρία, γνώσεις, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικό υλικό και χρόνο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα στην τάξη.
- Οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη μέσα και έξω από το σχολείο. Ο Διευθυντής, η σχολική κοινότητα, η τοπική κοινότητα και οι κυβερνητικοί φορείς διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο. Η συνεργασία φορέων και γονέων σε περιφερειακό επίπεδο είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχική εκπαίδευση.
- Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να έχουν σαφή πολιτική για τη συμμετοχική εκπαίδευση και να δημιουργούν τις συνθήκες που διευκολύνουν την ευέλικτη χρήση των διαφόρων πηγών.

Τα ευρήματα που αφορούν τις **πρακτικές στην σχολική τάξη** καταδεικνύουν πέντε παράγοντες, οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί για τη συμμετοχική εκπαίδευση:

Η Συνεργατική διδασκαλία

Οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη και συνεργασία με συναδέλφους εντός σχολείου καθώς και με επαγγελματίες-ειδικούς εκτός σχολείου.



Η Συνεργατική μάθηση

Η αλληλοδιδασκτική και συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση και του γνωστικού και του κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών.

Η συνεργατική μάθηση ωφελεί τους μαθητές, όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ευέλικτο και ενθαρρύνει τη συνεργασία της ομάδας.

Η Συνεργατική λύση των προβλημάτων

Η συστηματική αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη μειώνει τη συχνότητα και την ένταση των διαταραχών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για τη συνεκπαίδευση των μαθητών τους με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η τήρηση κανόνων στην τάξη και ο καθορισμός των ορίων, που συμφωνούνται από κοινού με όλους τους μαθητές (με την ταυτόχρονη παροχή των κατάλληλων κινήτρων στους μαθητές).

Οι Ανομοιογενείς ομάδες

Οι ανομοιογενείς ομάδες καθώς και η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι απαραίτητες και αποτελεσματικές, όταν ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης ποικίλλει. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και οι ποικίλοι τρόποι ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών βοηθούν τη συμμετοχική εκπαίδευση.

Αποτελεσματική διδασκαλία

Τέλος, όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, όπου η εκπαίδευση βασίζεται στη σωστή διάγνωση και αξιολόγηση, στις υψηλές προσδοκίες, στην άμεση αντιμετώπιση των δυσχερειών και στην ανατροφοδότηση. Όλοι οι μαθητές καθώς και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες, παρουσιάζουν πρόοδο όταν εξασφαλιστεί η συστηματική καθοδήγηση, η διάγνωση, ο



σχεδιασμός και η αξιολόγηση της εργασίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) πρέπει να παρέχει πρόσθετη ατομική υποστήριξη και να είναι προσαρμοσμένο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται μια συνολική εικόνα των ευρημάτων από την εφαρμογή προγραμμάτων «Εφαρμοσμένων Πρακτικών στην Τάξη και το Σχολείο». Το πρόγραμμα στοχεύει στην παρουσίαση, την ανάλυση, την περιγραφή και τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών στις τάξεις συνεκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσουν οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί να το εφαρμόσουν ευρέως στις τάξεις τους. Επιπλέον, απευθύνεται στα **** στελέχη της εκπαίδευσης, παρουσιάζοντάς τους πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τη συμμετοχική εκπαίδευση στην πράξη.

Το πρόγραμμα αφορά κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν και γίνεται μια προσπάθεια επέκτασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η μελέτη αποτελείται από τρεις φάσεις:

A) Στην πρώτη φάση γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης στις συμμετέχουσες χώρες όσον αφορά στις αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχικής εκπαίδευσης καθώς και ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (κυρίως Αμερικάνικης). Σ' αυτή τη φάση του προγράμματος τίθεται το ερώτημα: ποιες πρακτικές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τη συμμετοχική εκπαίδευση;

B) Στη δεύτερη φάση έγινε προσπάθεια να επιλεγούν συγκεκριμένα παραδείγματα αποτελεσματικών πρακτικών και να περιγραφούν με έναν συστηματικό τρόπο.

Γ) Στην τελική φάση οργανώθηκαν ανταλλαγές μεταξύ των χωρών, για να επιτευχθεί η μέγιστη ανταλλαγή γνώσης και πρακτικών.

Αυτή η εργασία αποτελεί σύνθεση και των τριών ανωτέρω φάσεων.


Οι αναγνώστες μπορούν να επισκεφθούν την ιστοσελίδα του European Agency:

www.european-agency.org/IECP/IECPintro.htm, τμήμα «Inclusive Education and Classroom Practices», προκειμένου



να αναζητήσουν τα ακόλουθα κείμενα που αποτελούν τη βάση αυτής της αναφοράς:

1. Τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη
2. Τις αναφορές από τις ανταλλαγές ανάμεσα στις επτά χώρες
3. Τις αναφορές των 15 χωρών που συμμετείχαν



2 ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1 Πλαίσιο

Η μελέτη επικεντρώνεται στις αποτελεσματικές πρακτικές στις τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης. Γενικά, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η συνεκπαίδευση κυρίως εξαρτάται από το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους. Βέβαια, το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους εξαρτάται από την εκπαίδευση που έχουν, την εμπειρία, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους καθώς και από την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο καθώς και από παράγοντες εκτός σχολείου (τοπική και περιφερειακή κοινότητα, πολιτική, χρηματοδότηση, κ.τ.λ). Ωστόσο ο εκπαιδευτικός είναι ο αποφασιστικός παράγοντας, εφόσον εκείνος υλοποιεί τη συμμετοχική εκπαίδευση στην καθημερινή πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη αντιλαμβάνονται τη συμμετοχική εκπαίδευση με διαφορετικό τρόπο. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να περιγράψει και να γνωστοποιήσει τις διαφορετικές προσεγγίσεις και να καθορίσει διάφορα μοντέλα αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην τάξη (είναι γνωστά με τους όρους « διαφοροποίηση», « διδασκαλία πολλαπλών επιπέδων», κλπ). Ωστόσο θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην τάξη δεν εξαρτάται μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο εφαρμόζει την εκπαιδευτική του πρακτική καθώς και από άλλους εξωτερικούς παράγοντες.

Το βασικό ερώτημα γι' αυτή τη μελέτη είναι «με ποιο τρόπο μπορεί να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα στην τάξη;». Επιπλέον, επιχειρεί να δώσει μια απάντηση στην ερώτηση «ποιες είναι οι κατάλληλες συνθήκες, για ν' αντιμετωπίσει κανείς τη διαφορετικότητα στην τάξη;».

Η **ομάδα-στόχος** αυτής της μελέτης είναι τα άτομα που μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες



βασικά είναι στα χέρια των εκπαιδευτικών και των άλλων ειδικών. Αυτοί εφαρμόζουν τις αλλαγές που καθορίζονται από τους υπεύθυνους για τη λήψη των αποφάσεων και τους εκπαιδευτικούς συμβούλους. Ωστόσο, σ' αυτή τη μελέτη η προσέγγιση των εκπαιδευτικών γίνεται με έμμεσο τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται κυρίως από ανθρώπους-κλειδιά του αμέσου περιβάλλοντός τους -συναδέλφους και επαγγελματίες μέσα ή έξω από το σχολείο. Έτσι ενώ η βασική ομάδα-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί, για λόγους στρατηγικών διάδοσης πρέπει να δοθεί έμφαση στους επαγγελματίες που βρίσκονται εντός ή εκτός και παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση.

2.2 Σκοποί


Επομένως, βασικός σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξασφαλίσει στους ανθρώπους που βρίσκονται σε θέσεις-κλειδιά τη γνώση για τις δυνατότητες αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην τάξη και να τους πληροφορήσει για τις απαιτούμενες συνθήκες ώστε να αξιοποιηθούν αυτές οι δυνατότητες στην πράξη.

Το πρόγραμμα προσπαθεί να δώσει απάντηση σε μερικές ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχική εκπαίδευση: α. είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε *τι* μπορεί να λειτουργήσει σε περιβάλλοντα συμμετοχικής εκπαίδευσης, β. είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε καλύτερα *με ποιους τρόπους* μπορεί να λειτουργήσει η συμμετοχική εκπαίδευση και γ. είναι βασικό να γνωρίζουμε *κάτω από ποιες συνθήκες* λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή περιορίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, π.χ σε παιδιά ηλικίας 7-11 χρόνων. Μια αντίστοιχη μελέτη θα γίνει και για τη δευτεροβάθμια.

2.3 Μεθοδολογία

Η απάντηση στα ερωτήματα έχει δοθεί μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων. Στην πρώτη φάση, η μελέτη έχει καταλήξει σε μια αναφορά βασισμένη σε βιβλιογραφική ανασκόπηση για τα



διαφορετικά μοντέλα καθώς και τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για την εφαρμογή αυτών των μοντέλων. Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιγράφονται αναλυτικά στη δημοσίευση *Συνεκπαίδευση και Αποτελεσματική Πρακτική στην Τάξη*, η οποία δημοσιεύτηκε σε ηλεκτρονική μορφή και διατίθεται δωρεάν (Middelfart, 2001). Ο στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να αποκαλύψει *ποιοι τρόποι* είχαν επιτυχία στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Εδώ η έμφαση δίνεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Αυτό προϋποθέτει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη. Ωστόσο, όταν μελετάμε την πρακτική στην τάξη, δε θα πρέπει να παραβλεφθούν και οι εξωτερικοί παράγοντες.

Στη δεύτερη φάση, την ερευνητική μελέτη ατομικών περιπτώσεων, η έμφαση δίνεται στον *τρόπο λειτουργίας και στις προϋποθέσεις, ώστε να είναι αποτελεσματική αυτή η λειτουργία*. Είχε συμφωνηθεί ότι οι χώρες έπρεπε να επιλέξουν δυο παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής, από τα οποία το ένα θα αφορά προσεγγίσεις παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι κάθε χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ανέλυσε λεπτομερώς τις περιπτώσεις αποτελεσματικής πρακτικής που εφάρμοσε και έκανε διεξοδική περιγραφή τους. Η οδηγία που είχε δοθεί στους συμμετέχοντες ήταν να επικεντρωθούν στην πρακτική που εφαρμόζεται στην τάξη και σε παράγοντες σχετικούς με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο οι περιγραφές αφορούν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του προγράμματος αλλά και το περιεχόμενο και τις συνθήκες του προγράμματος, ιδιαίτερα εκείνες τις συνθήκες και τις μεταβλητές του περιεχομένου, που θεωρούνται αναγκαίες ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή του προγράμματος στη γενική εκπαίδευση. Οι συνθήκες και οι μεταβλητές του περιεχομένου μπορεί να αφορούν διάφορα επίπεδα: τον εκπαιδευτικό (τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις του δασκάλου, τις απαραίτητες στάσεις και κίνητρα του εκπαιδευτικού), την τάξη, το σχολείο, την εκπαιδευτική ομάδα, τα κέντρα υποστήριξης καθώς και θέματα χρηματοδότησης και χάραξης πολιτικής, κ.τ.λ. Οι περιγραφές που υποβλήθηκαν



έλαβαν πράγματι υπόψη τους όλες αυτές τις προϋποθέσεις. Έτσι σ' αυτή τη φάση, έγινε επιλογή, περιγραφή και ανάλυση παραδειγμάτων αποτελεσματικής πρακτικής από τις 15 χώρες.

Τέλος, μέσα από ένα πρόγραμμα ανταλλαγής επισκέψεων, οι ειδικοί έχουν επισκεφθεί, αναλύσει και αξιολογήσει παραδείγματα πρακτικής με στόχο να εντοπίσουν τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των καινοτόμων πρακτικών στην τάξη. Μέσω των ανταλλαγών σε περιβάλλοντα συμμετοχικής εκπαίδευσης και των συζητήσεων με ειδικούς που συμμετείχαν στις ανταλλαγές, έγινε περισσότερο κατανοητό γιατί και πώς λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Τα κράτη που επιλέχθηκαν ως χώρες υποδοχής των ανταλλαγών είναι η Ιρλανδία, η Αυστρία, η Γερμανία, η Ισλανδία, η Φινλανδία, η Ελλάδα και το Γαλλόφωνο Βέλγιο.

Οι ανταλλαγές πραγματοποιήθηκαν το φθινόπωρο του 2001.

Για την παρουσίαση των ευρημάτων χρησιμοποιούνται διάφορες πηγές πληροφοριών: α. τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (εθνικής και διεθνούς), β. οι συνολικές περιγραφές των 15 συμμετεχουσών χωρών που κάλυπταν όλες τις πτυχές του θέματος και γ. οι πληροφορίες σχετικά με τις ανταλλαγές των δραστηριοτήτων. Με τον τρόπο αυτό έχει επιτευχθεί μια ολιστική προσέγγιση του θέματος των πρακτικών στην τάξη, η οποία στηρίζεται και στην έρευνα και στην καθημερινή πρακτική.

3 ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

3.1 Παράγοντες

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, δίνεται έμφαση στην τάξη. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η μελέτη προσεγγίσεων που βρίσκουν εφαρμογή στις τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Σκοπός δεν ήταν να δοθεί μια λεπτομερής αναφορά όλων των προϋποθέσεων που οδηγούν στην εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης, ούτε να παρουσιαστούν τα βήματα για την «οικοδόμηση» ενός σχολείου συμμετοχικής εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε στην παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών συμμετοχικής εκπαίδευσης. Βέβαια η συμμετοχική εκπαίδευση δεν λαμβάνει χώρα στο κενό και έτσι η έρευνα έχει συγκεντρώσει πληροφορίες που αφορούν τις προϋποθέσεις της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Τόσο η (ερευνητική) βιβλιογραφία που μελετήθηκε όσο και τα παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής και οι συζητήσεις μεταξύ των ειδικών κατέδειξαν ότι υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται. Παρακάτω παρουσιάζεται μια ενδεικτική περίληψη των απαραίτητων προϋποθέσεων.

3.1.1 Δάσκαλοι

Φυσικά η συμμετοχική εκπαίδευση εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των δασκάλων για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, από το πώς βλέπουν τις διαφορές μέσα στην τάξη και από την προθυμία τους να αντιμετωπίσουν αυτές τις διαφορές αποτελεσματικά. Γενικά οι αντιλήψεις των δασκάλων θεωρούνται αποφασιστικός παράγοντας στην προσπάθεια να κάνουμε τα σχολεία πιο συμμετοχικά. Εάν οι δάσκαλοι στις τάξεις δεν αποδέχονται την εκπαίδευση όλων των μαθητών ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δουλειάς τους, θα προσπαθήσουν να μεταθέσουν σε κάποιον άλλο (συχνά στο δάσκαλο ειδικής αγωγής) την ευθύνη για τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες και έτσι θα δημιουργήσουν μέσα στο σχολείο έναν συγκαλυμμένο διαχωρισμό των μαθητών (π.χ. την ειδική τάξη).



Ισλανδία:

«Μόνον αν ο δάσκαλος μπορεί να αποδεχθεί έναν μαθητή με σοβαρή αναπηρία μέσα στην τάξη του, μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτει τον ελάχιστο απαιτούμενο βαθμό θετικής στάσης (προς τη συμμετοχική εκπαίδευση)».

«Μια άλλη προϋπόθεση, την οποία η διεύθυνση του σχολείου θεώρησε αναγκαία, ήταν ότι ένας δάσκαλος έπρεπε να είναι σε θέση να δεχθεί στην τάξη του/της ένα μαθητή με βαριά νοητική υστέρηση και να είναι προετοιμασμένος να δουλέψει μαζί με άλλον έναν επαγγελματία που θα παρευρίσκεται σε όλες τις τάξεις ».

Από την ερευνητική μελέτη ατομικών περιπτώσεων προκύπτει ότι οι δάσκαλοι που εμπλέκονται στη συμμετοχική εκπαίδευση θεωρούν τους μαθητές με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες θετικό δυναμικό μέσα στην τάξη παρά «πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί».

Παρ' όλα αυτά η θετική στάση δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των διαφορών μέσα στην τάξη. Οι δάσκαλοι, για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στην τάξη, χρειάζονται επαρκείς μεθόδους, εκπαιδευτικό υλικό αλλά και χρόνο που θα διαθέσουν για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από σεμινάρια επιμόρφωσης και πρακτική εξάσκηση.

Η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης απαιτεί χωρίς αμφιβολία και την προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Οι δάσκαλοι αναρωτιούνται πώς να διδάξουν αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ίσως χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων. Έτσι οι δάσκαλοι θα αισθανθούν την ανάγκη για περισσότερο χρόνο, υλικά και γνώση. Γενικά, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο τρόπους, με αύξηση των διαθέσιμων πόρων (κατανομή περισσότερου χρόνου στους δασκάλους) ή με την αναδιοργάνωση των

διαθέσιμων πόρων (εναλλακτική χρήση του διαθέσιμου χρόνου).

Τρόποι αύξησης των διαθέσιμων πόρων για τη συμμετοχική εκπαίδευση είναι η αύξηση του διαθέσιμου χρόνου (π.χ. με τη χρήση εκπαιδευτικού υποστήριξης) ή ο εμπλουτισμός της επαγγελματικής κατάρτισης των δασκάλων (π.χ. μέσω IST, ομάδων συμβουλευτικής ή συναδέλφων). Οι δάσκαλοι, όμως, ίσως χρειαστεί να αναδιοργανώσουν τον διαθέσιμο χρόνο ανάλογα με τους μαθητές που έχουν στην τάξη. Για παράδειγμα, μπορεί να ενθαρρύνουν τους μαθητές που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο να δουλεύουν περισσότερο ανεξάρτητα, να δουλεύουν με υπολογιστές και να βοηθούν ο ένας τον άλλο (αλληλοδιδασκική), έτσι ώστε να μένει περισσότερος διδακτικός χρόνος για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Ένα τελευταίο σημαντικό θέμα σε επίπεδο δασκάλου και τάξης είναι η ευαισθησία και η ικανότητα του δασκάλου να ενισχύσει τις κοινωνικές επαφές των μαθητών. Οι ουσιαστικές σχέσεις και οι συναναστροφές των μαθητών με ειδικές ανάγκες (και των γονιών τους) με συνομήλικους που δεν έχουν ειδικές ανάγκες είναι εξαιρετικά σημαντικές. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει όχι μόνο θετική στάση αλλά και ευαισθησία, για να μπορέσει να αναπτύξει αυτές τις σχέσεις και τις συναναστροφές.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
ΠΕΤΥΧΗΜΕΝΗΣ ΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελλάδα:

Η ατομική περίπτωση του μαθητή Α (αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές διαταραχές – αυτισμός, 14 χρονών, αγόρι, Δ΄ Δημοτικού) αποτελεί ένα παράδειγμα υλοποίησης της συμμετοχικής εκπαίδευσης και επισημαίνει τη σημασία της κοινωνικής ένταξης στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και την ουσιαστική προσφορά των δασκάλων (και του υπόλοιπου προσωπικού) στον τομέα αυτό.

«Ο Α. ανταποκρίνεται πλήρως στο πρόγραμμα. Η σχολική κοινωνική του ζωή έχει βελτιωθεί καταπληκτικά κατά τη διάρκεια των τελευταίων έξι χρόνων. Έχει γίνει αποδεκτός από όλους κι αυτό οφείλεται στη μεγάλη διάρκεια του προγράμματος, κατά την οποία ο Α. είχε πάντα δίπλα του το δάσκαλο υποστήριξης, για να τον ενθαρρύνει να συμμετέχει σε ποικίλες δραστηριότητες και να του τονώνει την αυτοπεποίθηση. Πέραν της πλήρους αποδοχής από τους συμμαθητές του, ο Α. έχει κάνει φίλους και συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια και θεατρικές παραστάσεις».

«Κανένας από τους μαθητές δεν έχει εκφράσει αρνητικά συναισθήματα για την παρουσία του Α. στην τάξη. Αντίθετα, φαίνεται ότι έχουν ωφεληθεί από τις δραστηριότητες και τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν, για να βοηθήσουν τον Α., και ότι έχουν γίνει περισσότερο ευαίσθητοι στις δυσκολίες των άλλων».

3.1.2 Σχολείο

Είναι φανερό ότι η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες δεν εξαρτάται μόνον από την εξασφάλιση των κατάλληλων μέσων σε επίπεδο τάξης. Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η οργανωτική δομή σε επίπεδο σχολείου καθορίζει την ποσότητα και την ποιότητα των αναγκαίων πόρων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο δάσκαλος χρειάζεται ευέλικτη υποστήριξη στο σχολείο, για παράδειγμα από τους συναδέλφους, το διευθυντή και /ή το δάσκαλο ειδικής αγωγής.

Επίσης, ο δάσκαλος μπορεί να έχει υποστήριξη και από άλλους φορείς υποστήριξης, όπως σχολικά συμβουλευτικά κέντρα ή ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό που επισκέπτεται το σχολείο. Σε μερικές χώρες η συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία (γενικής εκπαίδευσης) οδηγεί στην παροχή πρόσθετων μέσων υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με

ειδικές ανάγκες. Είναι ξεκάθαρο ότι ο συντονισμός των προσπαθειών, η γνώση και η εξειδίκευση όπως επίσης και ο εξοπλισμός εφαρμόζονται πολύ καλύτερα σε ομάδες σχολείων παρά σε μία σχολική μονάδα. Η ικανότητα των συνεργαζόμενων σχολείων να βρίσκουν τρόπους αντιμετώπισης των ειδικών αναγκών ίσως είναι βασική για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Η περιγραφή και ανάλυση μερικών προγραμμάτων σ' αυτή την έρευνα κατέδειξαν ότι η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία είναι αποφασιστικής σημασίας.

Η μεγάλη αυτονομία του κάθε σχολείου μπορεί να απειλήσει την ανάπτυξη σχολείων συμμετοχικής εκπαίδευσης. Τα συνεργαζόμενα σχολεία θα πρέπει να συντονίζουν την υποστήριξη μαθητές με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία αυτά είναι μικρά.

Αυστρία (αναφορά από την ανταλλαγή):

‘Σε γενικές γραμμές έχουμε επιφυλάξεις κατά πόσο η αυτονομία του κάθε σχολείου μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των πιο αδύναμων μελών της κοινωνίας εάν δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες από το νόμο ή από τη σχολική επιθεώρηση (school inspectorate’).

‘Αν και η αυτονομία των σχολείων θεωρείται ιδιαίτερα θετικός παράγοντας (γιατί ενθαρρύνει το προσωπικό των σχολείων και τα ινστιτούτα επιμόρφωσης δασκάλων να γίνουν περισσότερο αυτόνομα), εν τούτοις κρίνονται απολύτως απαραίτητες η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών και η θέσπιση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της συμμετοχικής εκπαίδευσης των μαθητών και των εφήβων με ειδικές ανάγκες. Πολλά διστάμενα συμφέροντα εμποδίζουν την επιτυχή συνεκπαίδευση, εάν υπάρχει στα σχολεία υπερβολική ανοχή’.

Ιδιαίτερη σημασία, επίσης, πρέπει να δοθεί στο ρόλο του διευθυντή και των υποδιευθυντών. Είναι σημαντικό ο διευθυντής όχι μόνο να παρέχει υποστήριξη στους δασκάλους αλλά και να παίρνει πρωτοβουλίες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Είναι το κατάλληλο πρόσωπο να πραγματοποιεί αλλαγές στα σχολεία, να παίρνει πρωτοβουλίες



για νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, να οργανώνει ομαδικές εργασίες και να δείχνει ενδιαφέρον για βασικά θέματα.

Η κατανομή και αξιοποίηση των πόρων ανάμεσα στα σχολεία θα πρέπει να οργανώνεται με ευέλικτο τρόπο. Τα παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής έδειξαν ότι τα σχολεία θα πρέπει να έχουν ελευθερία στη διαχείριση των οικονομικών πόρων ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους. Η γραφειοκρατία θα πρέπει να αποφεύγεται όσο το δυνατόν περισσότερο και οι μαθητές χωρίς ή με μικρές ειδικές ανάγκες θα πρέπει να επωφελούνται από τους πόρους αυτούς μέσα στην τάξη ή τα σχολεία, εάν το θέλει ή το χρειάζεται ο δάσκαλος.

Μερικές φορές είναι απαραίτητο να δίνουμε σημασία σε μικρές ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στοιχεία από έρευνες δείχνουν ότι μεμονωμένα μαθήματα ίσως πραγματικά να δίνουν τη δυνατότητα σε ένα μαθητή να παραμείνει στην τάξη γενικής εκπαίδευσης και οι δάσκαλοι μερικές φορές εφαρμόζουν οργανωτικές στρατηγικές έξω από την τάξη. Οι στρατηγικές αυτές πρέπει να έχουν ουδέτερο και ευέλικτο χαρακτήρα και να εφαρμόζονται όχι μόνο σε συγκεκριμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και – κατά περίπτωση-σε όλους τους μαθητές στην τάξη.

Τα μέτρα στην περίπτωση μερικής ειδικής υποστήριξης θα έπρεπε να είναι: α. όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, β. όσο το δυνατόν πιο ευέλικτα (εάν μια προσέγγιση δεν έχει αποτελέσματα, χρησιμοποιήστε μια άλλη), γ. όσο το δυνατόν πιο 'ελαφρά' (χωρίς αρνητικές παρενέργειες), δ. όσο το δυνατόν πιο στενά συνδεδεμένα (γι' αυτό το λόγο είναι προτιμότερο η μερική υποστήριξη να πραγματοποιείται και μέσα στην τάξη και μέσα στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης) και ε. όσο το δυνατόν πιο άμεσα.

Η συμβολή των γονέων στα σχολεία συμμετοχικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να υποτιμάται. Δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν «ασθενείς» της εκπαίδευσης αλλά σαν «συμμετέχοντες». Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη και οι δικές τους

ανάγκες και συχνά χρειάζονται κάποιο πρόσωπο στο οποίο να μπορούν να βασιστούν. Θα πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο και δυνατή φωνή και να ενημερώνονται για όλες τις λεπτομέρειες όσον αφορά στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τη δομή και το περιεχόμενο της συνεργασίας, ιδιαίτερα τη συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία, τις εξωτερικές υπηρεσίες και τους άλλους επαγγελματίες. Επιπλέον, οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Σε μερικές περιπτώσεις, αποτελούν «χείρα βοηθείας» μέσα ή έξω από την τάξη.

3.1.3 Εξωτερικές προϋποθέσεις

Κανονισμοί και Χρηματοδότηση

Η συνεκπαίδευση στα σχολεία εξαρτάται από μια ξεκάθαρη εθνική νομοθεσία σχετική με τη συνεκπαίδευση. Για να εφαρμοστεί η συμμετοχική εκπαίδευση, η κυβέρνηση θα έπρεπε να υποστηρίξει σταθερά τη συμμετοχική εκπαίδευση και να καθορίζει τους στόχους της για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Επιπλέον, οι κυβερνητικοί φορείς θα έπρεπε να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι οικονομικές ενισχύσεις θα πρέπει να εξυπηρετούν τη συμμετοχική εκπαίδευση και όχι να την εμποδίζουν. Οι απαραίτητες παροχές θα πρέπει να διατίθενται με ευέλικτο και συνεργατικό τρόπο. Οι οικονομικές ενισχύσεις και τα κίνητρά τους παίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως φάνηκε στην έρευνα της Επιτροπής με τίτλο: *Η Οικονομία της Ειδικής Αγωγής (1999)*.

Το παράδειγμα του **Ηνωμένου Βασιλείου** αναφέρεται σε 'παράλογα κίνητρα':

‘δηλαδή, όταν τα σχολεία -επειδή απορροφούν όλους τους διαθέσιμους πόρους που αφορούν την ειδίκευση των δασκάλων, τις στρατηγικές και το χρόνο και κατά συνέπεια την υποστήριξη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ‘τιμωρούνται’ έμμεσα γιατί θεωρούνται ακατάλληλα για πρόσθετη επιχορήγηση με το πρόσχημα ότι οι ανάγκες των μαθητών τους δεν είναι ιδιαίτερα σοβαρές. Έτσι φάνηκε να είναι η κατάσταση

ώς ένα βαθμό στο συγκεκριμένο σχολείο. Μέσα από την σταθερή εφαρμογή, τον έλεγχο και την επανεξέταση των προγραμμάτων οι μαθητές παρέμειναν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης όταν, σε άλλες περιπτώσεις, δεν θα είχαν παραμείνει’.

Η αναφορά από το **Γαλλόφωνο Βέλγιο** επίσης επισημαίνει το πρόβλημα των διαφορών της χρηματοδότησης ανάμεσα στα ειδικά και τα γενικά σχολεία σαν ένα εμπόδιο για τη συμμετοχική εκπαίδευση.

‘Η δυσκολία που αντιμετωπίζει κανείς είναι ότι οι μαθητές που έχουν ενσωματωθεί στη γενική εκπαίδευση είναι πιθανό να χάσουν το πλεονέκτημα των επιδομάτων που θα είχαν, αν είχαν τοποθετηθεί σε ειδικά σχολεία’.

Το επονομαζόμενο ενδιάμεσο μοντέλο σε τοπικό επίπεδο φαίνεται να είναι η πιο επιτυχημένη εναλλακτική λύση χρηματοδότησης. Στο μοντέλο αυτό, οι επιχορηγήσεις για τις ειδικές ανάγκες διανέμονται από το κεντρικό επίπεδο στα περιφερειακά ιδρύματα (κοινότητες, περιοχές, σχολικά συγκροτήματα). Σε περιφερειακό επίπεδο, λαμβάνονται αποφάσεις για τη διάθεση των χρημάτων και ποιοι μαθητές θα πρέπει να επωφεληθούν από τις ειδικές υπηρεσίες. Ως εκ τούτου, είναι προτιμότερο το ίδρυμα, το οποίο αποφασίζει για την διάθεση των κονδυλίων για τις ειδικές ανάγκες, πρώτα να στηριχτεί σε ανεξάρτητους ειδικούς στον τομέα των ειδικών αναγκών και μετά να αποκτήσει τα εργαλεία εφαρμογής στρατηγικών για την ειδική αγωγή.

Είναι φανερό ότι η συμμετοχική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα στα πλαίσια ενός αποκεντρωμένου μοντέλου χρηματοδότησης παρά με μια συγκεντρωτική προσέγγιση. Ένα συγκεντρωτικό μοντέλο μπορεί να επικεντρωθεί στα οργανωτικά χαρακτηριστικά χωρίς να εφαρμόζει πρακτικές συνεκπαίδευσης. Οι τοπικές οργανώσεις με κάποιο βαθμό αυτονομίας μπορεί να είναι καλύτερα εξοπλισμένες για να αλλάξουν το σύστημα. Γι’ αυτό το λόγο ένα

αποκεντρωμένο μοντέλο πιθανό να είναι πιο οικονομικό και να ελαττώνει ανεπιθύμητες στρατηγικές. Είναι εμφανές ότι οι κυβερνητικοί φορείς σε κεντρικό επίπεδο πρέπει να καθορίζουν τους στόχους, ενώ οι τοπικές φορείς πρέπει να καθορίζουν τους τρόπους επίτευξης των στόχων.

Ηγεσία

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι σημαντικός. Ο ρόλος των υπεύθυνων λήψης αποφάσεων, όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο κοινότητας, σχολικής περιοχής ή σχολικών συγκροτημάτων είναι να μετατρέπουν την κυβερνητική πολιτική σε πράξη και να την εφαρμόζουν. Η Διεύθυνση του σχολείου είναι προϋπόθεση της αποτελεσματικής συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Η έρευνά μας δείχνει ότι ίσως χρειάζονται δραστηριότητες ενημέρωσης για να ενισχυθεί το κίνητρο και ο ενθουσιασμός από όλες τις συμμετέχουσες ομάδες. Η συμμετοχική εκπαίδευση χρειάζεται υποστήριξη και έξω από τα σχολικά πλαίσια, γι αυτό και, ειδικά στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, η προώθηση και η διάδοση των παραδειγμάτων της αποτελεσματικής πρακτικής μπορεί να καθησυχάσουν τους φόβους και να μετριάσουν την αμφιβολία.

Συντονισμός και συνεργασία σε περιφερειακό επίπεδο

Τα αποτελέσματά μας δείχνουν ότι η συντονισμός και η συνεργασία με συνεργαζόμενους εξωσχολικούς φορείς (Υγειονομικούς, Κοινωνικούς, Εκπαιδευτικούς, Ψυχολογικούς) και η συνεργασία σχολείου και γονέων ωφελεί τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η πρόσθετη υποστήριξη θα πρέπει να δίνεται με έναν προγραμματισμένο και συντονισμένο τρόπο.

3.2 Αποτελεσματικές πρακτικές

Οι χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ασχολήθηκαν με τις καλύτερες πρακτικές τους στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, αν και οι πρακτικές αυτές διέφεραν κατά πολύ μεταξύ τους ως προς τον τρόπο. Σε αυτό το κεφάλαιο η σύνθεση των ευρημάτων κινείται γύρω από τρία θέματα. Πρώτον, είναι σημαντικό να εστιάσουμε στις κατηγορίες των ειδικών αναγκών που παρουσιάζουν τις περισσότερες



δυσκολίες-προκλήσεις στην καθημερινή δουλειά των δασκάλων και των άλλων ειδικών. Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών που συνεκπαιδεύονται στην τάξη (ή εξαιρούνται από την τάξη). Με άλλα λόγια: ποιες ομάδες μαθητών προκαλούν τα περισσότερα προβλήματα μέσα στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης?


Δεύτερον, είναι σημαντικό να δοθεί μια γενική εικόνα των δυσκολιών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία: ποια είναι στην πράξη τα βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα στις διάφορες χώρες μέσα στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης όταν συνεκπαιδεύουν μαθητές με Ειδικές Ανάγκες; Οι διάφορες χώρες κάνουν εκτεταμένη αναφορά των πρόσφατων δυσκολιών της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Τρίτον - και αυτό συνδέεται με τον βασικό στόχο της παρούσας μελέτης- οι διάφορες χώρες αναφέρουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τους παράγοντες που θεωρήθηκαν αποτελεσματικοί για τη συμμετοχική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα από τα παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής συνέβαλαν στον καθορισμό των παρεμβάσεων και των παραγόντων στην καθημερινή πράξη.

3.2.1 Οι «εξαιρετικές περιπτώσεις» των ειδικών αναγκών

Οι χώρες, απαντώντας στην ερώτηση για τις πιο δύσκολες κατηγορίες ειδικών αναγκών αντέδρασαν ομόφωνα χωρίς αυτό να προκαλεί έκπληξη. Σχεδόν από όλες τις χώρες θεωρούνται ως τα πιο δύσκολα στον τομέα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα κοινωνικά και/ή συναισθηματικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων που σχετίζονται με έλλειψη κινήτρου και με δυσαρέσκεια.

Φυσικά πολλές χώρες δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν την ερώτηση που αφορά τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στα πλαίσια των περισσότερων εκπαιδευτικών πολιτικών για την ειδική αγωγή μια τέτοια προσέγγιση απορρίπτεται χάριν μιας περισσότερο περιβαλλοντικής-αλληλοδραστικής προσέγγισης



για τα ΑΜΕΑ. Το επίκεντρο του προβληματισμού είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου συναντώνται οι δυσκολίες και η ανάγκη για παρεμβάσεις και όχι τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Αν και αυτή η θέση συμβαδίζει με άλλες πρόσφατες αντιλήψεις για την ειδική αγωγή και εκφράζεται ευρέως ανάμεσα στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι αντιπρόσωποι των χωρών που συμμετείχαν στη έρευνα ενημέρωσαν για το γεγονός ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες σχετίζονται με μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Μερικές χώρες αναφέρθηκαν και σε άλλες - και μερικές φορές πολύ συγκεκριμένες –κατηγορίες ειδικών αναγκών που θεωρούσαν ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης: το Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής, η δυσλεξία, ο αυτισμός, οι δυσκολίες στη μάθηση και στη γραφή, οι δυσκολίες στη σκέψη και τη νόηση, σοβαρά προβλήματα ακοής και πολλαπλές διαταραχές. Οι παραπάνω κατηγορίες αναφέρθηκαν μόνον από μερικές χώρες, ενώ η κατηγορία των μαθητών με συμπεριφοριστικές και συναισθηματικές διαταραχές αναφέρθηκε από όλες τις χώρες.

3.2.2 Εκπαιδευτικές προκλήσεις στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης

Η αντιμετώπιση των διαφορών ή των αντιθέσεων μέσα στην τάξη αποτελεί ένα από τα φλέγοντα ζητήματα μέσα στις ευρωπαϊκές σχολικές τάξεις. Η συνεκπαίδευση μπορεί να οργανωθεί με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικά επίπεδα αλλά στο τέλος ο δάσκαλος βρίσκεται αντιμέτωπος με μια μεγάλη ποικιλομορφία μέσα στην τάξη του/της: πρέπει να προσαρμόσει ή να σχεδιάσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε οι ανάγκες όλων των μαθητών, αυτών με τις ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), των χαρισματικών μαθητών και των συμμαθητών τους να ικανοποιούνται επαρκώς. Με άλλα λόγια, η αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας είναι το κυρίαρχο θέμα σε επίπεδο τάξης. Οι δάσκαλοι, όταν αντιμετωπίζουν διαφορές στην τάξη, χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια είτε από τους συναδέλφους (ή τους δασκάλους ειδικής αγωγής) ή άλλους ειδικούς. Κατά διαστήματα, ένας μαθητής με ΕΑ χρειάζεται ειδική βοήθεια ή διδασκαλία, που δεν μπορεί να δοθεί από το δάσκαλο κατά τη διάρκεια του καθημερινού



προγράμματος στην τάξη. Σε αυτό το σημείο, μπορεί να παρέμβουν κι άλλοι δάσκαλοι και το προσωπικό υποστήριξης και τότε τίθεται το θέμα της ευελιξίας, του καλού προγραμματισμού, της συνεργασίας και της ομαδικής διδασκαλίας. Εκεί είναι σαφές ότι η συνεργατική διδασκαλία δεν λειτουργεί μόνο σε επίπεδο τάξης αλλά και σε επίπεδο σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις χρειάζονται επαγγελματίες από τοπικούς φορείς υποστήριξης και αυτό αυξάνει την ανάγκη για ευελιξία, για καλό προγραμματισμό, για συνεργασία και συντονισμό. Η συμμετοχική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει μόνο την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη αλλά και θέματα συνδιδασκαλίας (σε επίπεδο τάξης), ομαδικής διδασκαλίας, καλής συνεργασίας μεταξύ των δασκάλων στο σχολείο και τον συντονισμό με ειδικούς φορείς υποστήριξης.

3.2.3 Αποτελεσματικές πρακτικές στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης

Η έρευνα στρέφεται σε πέντε τουλάχιστον κατηγορίες παραγόντων που φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικοί στη συμμετοχική εκπαίδευση. Τόσο η βιβλιογραφική έρευνα όσο και οι πληροφορίες από τα παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής κατέδειξαν τη σημασία αυτών των παραγόντων. Γενικά, τα βιβλιογραφικά ευρήματα και οι γνώμες των ειδικών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται από τις ακόλουθες πρακτικές:

Συνεργατική μάθηση

Αυτή η έρευνα αποκαλύπτει ότι η συμμετοχική εκπαίδευση υποστηρίζεται από παραμέτρους, που μπορούν να ομαδοποιηθούν υπό τον τίτλο 'συνεργατική διδασκαλία'. Οι δάσκαλοι χρειάζονται συνεργασία και ίσως έμπρακτη και ευέλικτη υποστήριξη από διάφορους συνεργάτες. Αυτός φαίνεται να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος δουλειάς για την ανάπτυξη και των ακαδημαϊκών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες. Είναι ολοφάνερο ότι η πρόσθετη βοήθεια και στήριξη πρέπει να είναι ευέλικτη, καλά συντονισμένη και προγραμματισμένη.

Η περιγραφή της **Νορβηγίας** καταδεικνύει ότι οι ομάδες δασκάλων που συντονίζουν μια τάξη είναι πολύ σημαντικές. Η δουλειά με μια τάξη είναι αυστηρά συντονισμένη.

‘Οι δάσκαλοι αναλαμβάνουν από μία υποομάδα της τάξης , έτσι ώστε οι μαθητές να μην εξαρτώνται από πολλούς ενήλικες. Η ομάδα των δασκάλων καλύπτει όλα τα μαθήματα της υποομάδας της. Αυτό το μέτρο σχεδιάστηκε για να δημιουργήσει ένα ασφαλές πλαίσιο γύρω από τους μαθητές. Οι δάσκαλοι ειδικής υποστήριξης τοποθετούνται σε αυτές τις ομάδες και δεν αποτελούν μια απομονωμένη ειδική εκπαιδευτική ομάδα.’

‘Δυόμισι χρόνια μετά ένας από τους δασκάλους περιέγραψε την καθημερινή ζωή ως εξής:

«Πρέπει να σκεφτόμαστε πολύ συνειδητά τι κάνουμε. Η διδασκαλία λειτουργεί σε καθορισμένα πλαίσια. Οι δάσκαλοι πρέπει να ξέρουν ποια είναι η θέση του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη. Η διδασκαλία ελέγχεται από το δάσκαλο, υπάρχουν λίγες ελεύθερες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου. Πρέπει πάντα να είναι παρών ένας ενήλικας.. Εάν η ομάδα χωρίζεται σε δυο υποομάδες ένας ενήλικας πρέπει να είναι παρών και στις δυο ομάδες.»

Ελβετία:

‘Ο δάσκαλος υποστήριξης προετοιμάζει τα εκπαιδευτικά υλικά τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος της τάξης εάν χρειαστεί. Επιπλέον, γίνονται συναντήσεις/ συζητήσεις με τους γονείς, τον διευθυντή του ειδικού σχολείου, τον δάσκαλο της τάξης και τον δάσκαλο υποστήριξης. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων είναι προϋπόθεση για την επιτυχία του προγράμματος της συμμετοχικής εκπαίδευσης’.

Λουξεμβούργο:

‘Επειδή υπάρχουν και άλλα παιδιά με προβλήματα ενταγμένα σε αυτή την τάξη (παιδιά με νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς) η τάξη αυτή είναι ιδιαίτερα δύσκολη και



η κοινωνική λειτουργός προσφέρει στήριξη για 10 ώρες τη βδομάδα, δουλεύοντας με όλα τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες. Όταν ο δάσκαλος κάνει μια μικρή εισαγωγή σε ένα καινούριο θέμα, ο δάσκαλος υποστήριξης βοηθά τα παιδιά να ακούνε το δάσκαλο, να προσέχουν και να καταλαβαίνουν τι θέλει ο δάσκαλος να κάνουν. Μετά από αυτή τη φάση, τα παιδιά πρέπει να δουλέψουν ανεξάρτητα'.

‘Ο δάσκαλος υποστήριξης θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό να δουλεύουν δύο άτομα μέσα σε αυτή την τάξη: υπάρχει περισσότερος χρόνος για το κάθε παιδί ξεχωριστά και εάν ο ένας από τους δύο δασκάλους έχει ένα πρόβλημα με ένα παιδί, ίσως αυτός να μπορεί να επέμβει’

Συνεργατική μάθηση

Η έρευνα δείχνει ότι η μάθηση μεταξύ μαθητών, η συνεργατική μάθηση δηλαδή, είναι αποτελεσματική και για το γνωστικό και για το κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο και για την ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές που βοηθούν ο ένας τον άλλον, ειδικά μέσα σε ένα σύστημα ευέλικτης και καθορισμένης ομαδοποίησης των μαθητών, επωφελούνται μαθαίνοντας μ' αυτό τον τρόπο. Επιπλέον, δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πιο ικανοί μαθητές στερούνται ευκαιριών ή νέων προκλήσεων στα πλαίσια αυτά. Άλλωστε τα ευρήματα δείχνουν ότι οι πιο ικανοί μαθητές βελτιώνονται τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά.

Ολλανδία:

‘Η συνεργατική μάθηση μπορεί να ισχύσει ακόμα κι όταν ένας μαθητής βρίσκεται στη θέση του ‘δασκάλου’. Ο μαθητής με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (τον ονομάζουμε ‘Α’) μπορεί να έχει και το ρόλο του δασκάλου για τους νεότερους μαθητές. Σε αντίθεση με τις αρχικές προσδοκίες ο Α είναι εξαιρετικά δημοφιλής με τους νεότερους μαθητές του. Ο δάσκαλος είναι αυτός που επιλέγει μια δραστηριότητα και διασφαλίζει ότι η ομάδα αρχίζει να δουλεύει και ότι σταδιακά οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται. Είναι λίγο χαοτικό στην αρχή να δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες σε όλο το σχολείο και φυσικά στην αρχή ο Α δεν έκανε τίποτα. Όμως, με λίγη καθοδήγηση ο Α κάνει καλά τη δουλειά του δασκάλου’.

Πορτογαλία:

‘Ο δάσκαλος της τάξης και ο δάσκαλος υποστήριξης δουλεύουν συνεργατικά μέσα στην τάξη όλη την ώρα. Επίσης δημιουργούν εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων για κάθε παιδί, συμπεριλαμβανομένου και του Ν. Σε περίπτωση ανάγκης, όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στην εύρεση της καλύτερης λύσης για ένα πρόβλημα, και μερικές φορές μπορεί να εμπλακούν και άλλοι σε αυτό. Ο Ν. υποστηρίζεται πολύ από τους συμμαθητές του. Μέρος της δουλειάς που γίνεται για τον Ν. είναι συνεργατική και ήδη έχει αρχίσει να φαίνεται πρόοδος’.



Φλαμανδόφωνο Βέλγιο

‘Ο δάσκαλος υποστήριξης βοηθά όλους τους δασκάλους του σχολείου να αντιμετωπίσουν τους μαθητές με κοινωνικό – συναισθηματικά προβλήματα και γενικά προβλήματα συμπεριφοράς και ιδιαίτερα υποστηρίζει τη συμμετοχή του Γ. (το αγόρι με προβλήματα συμπεριφοράς).

‘Ο διαχωρισμός της τάξης σε οκτώ υποομάδες, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να δουλεύουν σε μικρές ετερογενείς ομάδες. Οι μαθητές αλληλοβοηθούνται. Κατά τη διάρκεια της ώρας του παιχνιδιού όλα τα παιδιά παίζουν μαζί και μαθαίνουν να υπολογίζουν ο ένας τον άλλο. Τα άλλα παιδιά αφενός, μαθαίνουν να είναι πιο υπομονετικά με τον Γ. ,αφετέρου γίνονται με κάποιο τρόπο ένα καλό παράδειγμα για τον Γ.’.

Συνεργατική επίλυση προβλημάτων

Ευρήματα στις χώρες μας και στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνουν ότι, ειδικά για τους δασκάλους που χρειάζονται βοήθεια να συνεκπαιδεύσουν μαθητές με κοινωνικά - συναισθηματικά προβλήματα, ένας συστηματικός τρόπος προσέγγισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη είναι αποτελεσματικό εργαλείο για τη μείωση της συχνότητας και της έντασης των διαταραχών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο καθορισμός σαφών κανόνων και ορίων στην τάξη, συμφωνημένα με όλους τους μαθητές (με την ταυτόχρονη παρουσία και απουσία κινήτρων), έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά.

Ισλανδία:

Έχει προταθεί και εφαρμοστεί ένα σύστημα διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Αν και το σύστημα προτάθηκε με πρωτοβουλία ενός δασκάλου δείχνει εντούτοις τη σημασία μιας καλά συντονισμένης εφαρμογής μεθόδων, γιατί η τροποποίηση της συμπεριφοράς δε μπορεί να πραγματοποιηθεί με άλλο τρόπο.

Έδώ εστιάζουμε σε ένα οκτάχρονο αγόρι (Π) που συμπληρώνει τον τρίτο χρόνο του στο σχολείο. Έχει διαγνωσθεί ότι έχει Σύνδρομο Υπερκινητικότητας και Διάσπασης της Προσοχής, με ιατρική διάγνωση, και λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή για την Υπερκινητικότητα. Έχει έλλειψη προσοχής και έχει μικρή διάρκεια συγκέντρωσης της προσοχής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Ο δάσκαλος πρέπει να αφιερώσει αρκετό χρόνο για να κρατήσει την προσοχή του στη δουλειά του ώστε να μη μείνει πίσω στα μαθήματά του. Μένει μαζί με την τάξη καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και δε μετακινείται από την τάξη για ειδικά μαθήματα'.

Επειδή ο Π. έχει διασπαστική επιρροή στους άλλους μαθητές, η δασκάλα δοκίμασε ένα σύστημα τροποποίησης της συμπεριφοράς του μαζί της που αποδείχτηκε αποτελεσματικό.

Έάν χάσει δύο αστέρια σε μια βδομάδα δεν του επιτρέπεται να συμμετέχει στην τελευταία ώρα της Παρασκευής, μία ελεύθερη ώρα όπου η τάξη κάνει διάφορα ευχάριστα πράγματα'.

Παρουσιάζουμε τη βιβλιογραφική αναφορά από το **Ηνωμένο Βασίλειο**:

Ό χρόνος κατά τον οποίο τα παιδιά κάθονται σε κύκλο εφαρμόζεται στα ιδιωτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου και περιλαμβάνει τακτικά διαλείμματα στο πρόγραμμα, στα οποία οι ομάδες διδασκαλίας έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις ανησυχίες, τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους, να συζητήσουν και να βρουν λύσεις για θέματα που αφορούν την ομάδα. Χρησιμοποιείται για να ενισχύσει την αλληλεπίδραση και την ενσυναίσθηση μέσα στην ομάδα και να μειώσει τους καβγάδες (ενθαρρύνοντας τα παιδιά να σέβονται τους συμμαθητές τους). Δίνεται έμφαση στην αυστηρή τήρηση των κανόνων, τους οποίους διαμορφώνει η ομάδα' (π.χ. καμία συμμετοχή συμμαθητή δεν γίνεται



αντικείμενο κοροϊδίας, ο καθένας συμμετέχει με τη σειρά του).

Γαλλία:

‘Ο Φ. συστηματικά έκανε το αντίθετο από αυτό που του έλεγε ο δάσκαλός του. Αυτή η συμπεριφορά, δείγμα απομόνωσης από τους άλλους,, σταδιακά επεκτάθηκε και στις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά. Στην τάξη γινόταν όλο και περισσότερο διασπαστικός, μιλούσε δυνατά, προκαλούσε τους άλλους, αντιδρούσε σε όλα και απειλούσε να εκδικηθεί όποιον προσπαθούσε να σταματήσει τις υπερβολές του. Έφτασε σε ένα στάδιο κατά το οποίο ήταν αντίθετος με οτιδήποτε στο σχολείο, με οποιοδήποτε δάσκαλο και οποιεσδήποτε δραστηριότητες. Οι παρεμβάσεις είχαν σκοπό, ανάμεσα σε άλλα, να διασφαλίσουν τα εξής:

- Ο Φ. θα έπρεπε να αρχίσει να συμβιβάζεται με τους κανόνες χωρίς να νιώθει ότι απειλείται
- Ο Φ. θα έπρεπε να αρχίσει να δέχεται λίγους κανόνες και
- Ο Φ. θα έπρεπε να βοηθηθεί να μπορεί να δουλέψει και παράλληλα να σέβεται και τους κανόνες που έχουν τεθεί.

Αυτές οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια ενός μοντέλου επανεκπαίδευσης, το οποίο προϋποθέτει ακριβή οργάνωση και κανόνες.

Οργάνωση: τακτικές συνεδρίες καθορισμένης διάρκειας. Η κάθε συνεδρία περιλαμβάνει χρόνο για επιλογή μιας ιδέας, το χρόνο για να εφαρμοστεί και το χρόνο για να συζητηθεί το τι συναισθήματα προκλήθηκαν.

Κανόνες: να μην κάνει κακό στον εαυτό του, να μην κάνει κακό σε κανέναν άλλον, να μην καταστρέφει τον εξοπλισμό και να ξαναβάζει τα πάντα στη θέση τους όταν τελειώνει η συνεδρία.. Ο δάσκαλος της τάξης ανέφερε ότι ο μαθητής σημείωσε πρόοδο και έγινε λιγότερο επιθετικός στην επικοινωνία του με τους συμμαθητές του. Ο Φ. έφτασε μέχρι και το σημείο να ‘ηθικολογεί’ με τους άλλους μαθητές. Γενικά, τραβούσε όλο και λιγότερο την προσοχή επάνω του, δεχόταν τις τιμωρίες όταν καταλάβαινε ότι είχε παραβεί έναν σημαντικό κανόνα και δεν μιλούσε πλέον για εκδίκηση.



Ετερογενής ομαδοποίηση

Όταν αντιμετωπίζουμε ποικιλομορφία στην τάξη, είναι απαραίτητη η ετερογενής ομαδοποίηση και μια πιο διαφοροποιημένη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Οι καθορισμένοι στόχοι, οι εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και οι ποικίλοι τρόποι ομογενούς ομαδοποίησης ενισχύουν τη συμμετοχική εκπαίδευση. Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό και σχετίζεται με την ανάγκη των χωρών να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία των μαθητών μέσα στην τάξη. Φυσικά, η ετερογενής ομαδοποίηση είναι μία πρόσθετη προϋπόθεση για τη συνεργατική μάθηση.

Σουηδία:

‘Η ανάμιξη μαθητών ήταν σημαντική για έναν μαθητή με σοβαρή μαθησιακή δυσκολία – του αρέσει πάρα πολύ όταν ο δάσκαλος διαβάζει στην ομάδα, λατρεύει τη ζωγραφική, είναι χαρούμενος και μερικές φορές δραστηριοποιείται μέσα στην ομάδα. Έχει ωριμάσει κοινωνικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά και ακαδημαϊκά’.

Ιρλανδία (Αναφορά από την ανταλλαγή επίσκεψης):

‘Η δομή της τάξης καθώς και οι μη δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές όχι μόνο μέσα στην ίδια υπο- ομάδα αλλά και σε ολόκληρη την τάξη. Οι μαθητές με ΕΑ, σύμφωνα με τα σχόλια των δασκάλων, τοποθετήθηκαν σε ετερογενείς ομάδες μαζί με μαθητές ικανούς και πρόθυμους να στηρίξουν την εναλλαγή ρόλων με το δάσκαλο. Οι μαθητές γενικά φάνηκαν να είναι οικείοι με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και καλά προετοιμασμένοι να δεχθούν τη διαφορά, γνωστική ή ανατομική και μάλιστα και όταν οι μαθητές με ΕΑ είχαν κυρίαρχο ρόλο μέσα στις δραστηριότητες της τάξης (π.χ. το κορίτσι με σύνδρομο Down ήταν η πρωταγωνίστρια σε ένα έργο στο οποίο όλοι οι συμμαθητές με χαρά συμμετείχαν). Αξίζει να αναφερθεί ότι, στις περιπτώσεις που παραχωρήθηκαν ειδικά

βοηθήματα (π.χ. υπολογιστής) στους μαθητές με ΕΑ, δεν υπήρξε κάποια εμφανής αντίδραση. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι μαθητές έχουν 'εκπαιδευτεί' στην διαδικασία συνεκπαίδευσης, ενώ φαίνεται ότι από την συνεργασία τους με τους μαθητές με ΕΑ κερδίζουν την ικανότητα να είναι δεκτικοί και υπομονετικοί μαζί τους. Οι δάσκαλοι διακρίνουν μια πολύ θετική στάση των μαθητών και των γονέων τους απέναντι στους μαθητές με ΕΑ, μια πιο υγιή στάση απέναντι στην αναπηρία και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για τις επιπλοκές που προκαλεί στα άτομα με δυσκολίες'.

Φινλανδία:

«Οι μαθητές έχουν χωριστεί σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες (με διαφορετικό χρώμα η κάθε μια). Όταν είναι απαραίτητο, κάθε δυο ομάδες ενώνονται για να μεγαλώσει η εκπαιδευτική ομάδα. Το μέγεθος κάθε ομάδας εξαρτάται από τα μαθήματα του σχολείου. Για παράδειγμα, στη μουσική, τις φυσικές επιστήμες και τα καλλιτεχνικά η διδασκαλία γίνεται με μεγάλες ομάδες μαθητές, ενώ τα μαθηματικά και η γλώσσα διδάσκονται σε μικρότερες ομάδες μαθητών. Αλλαγές μπορούν να πραγματοποιηθούν σε ένα ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, όταν δεν είναι στο σχολείο όλοι οι μαθητές.»

«Στα Μαθηματικά και τη γλώσσα, λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, και χωρίζονται ανάλογα σε μικρότερες ομάδες. Σκοπός του διαχωρισμού είναι να μπορεί να δοθεί στους μαθητές εξατομικευμένη διδασκαλία και να λειτουργήσουν ή να βελτιωθούν τα κίνητρα μάθησης. Για παράδειγμα, στη γλώσσα οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες διδασκαλίας ανάλογα με τις αναγνωστικές τους δεξιότητες έτσι ώστε αν η μια ομάδα κάνει φωνολογία, η άλλη ομάδα να διαβάζει μικρά κείμενα σε επίπεδο συλλαβισμού και η τρίτη ομάδα να επιδίδεται στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.»



Αυστρία:

«Η βασική αρχή που αφορά την αντίληψη των μεικτών τάξεων είναι η από κοινού εκπαίδευση παιδιών με ετερογενείς ικανότητες από το νηπιαγωγείο μέχρι την τετάρτη τάξη του Δημοτικού. Ο στόχος είναι να αποφύγει κανείς τον διαχωρισμό με βάση την ικανότητα και να σεβαστεί τη διαφορετικότητα και τη διαφορετική ταχύτητα μάθησης σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πλεονεκτήματα αυτής της εκπαίδευσης φαίνονται στο γνωστικό και κυρίως στο συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.»

«Η πίεση από τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς μειώνεται. Κάθε παιδί μπορεί να χρειαστεί πέντε χρόνια αν είναι απαραίτητο για να καλύψει την ύλη του αναλυτικού προγράμματος. Ο δάσκαλος του σχολείου παραμένει το πρόσωπο άμεσης επικοινωνίας. Επίσης στην ομάδα δε γίνονται δραματικές αλλαγές, επομένως οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να αναπτύσσονται κανονικά, κυρίως για τα «προβληματικά» παιδιά του σχολείου. Οι αδύνατοι μαθητές δεν παραμένουν οι αδύνατοι της ομάδας στη διάρκεια των τεσσάρων χρόνων, καθώς προστίθενται νεώτερα και ταυτόχρονα πιο αδύνατα μέλη στην ομάδα. Αυτό ενισχύει τη διαδικασία κοινωνικής μάθησης, και επομένως η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλοφροντίδα αποτελεί μέρος της καθημερινής ρουτίνας. Τα προικισμένα παιδιά επιτυγχάνουν νωρίτερα την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων τους καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά λειτουργούν ως μοντέλα και τους παρέχουν υποστήριξη. Τέλος η ανομοιογενής ομάδα στηρίζει τα παιδιά με δυσκολίες, καθώς μπορούν να κάνουν φίλιες με συμμαθητές οι οποίοι ταιριάζουν στην δική τους αναπτυξιακή ηλικία. »

Γαλλόφωνο Βέλγιο:

Μια από τις επικρατέστερες απόψεις η οποία προέκυψε από τις επισκέψεις που έγιναν μέσω του

προγράμματος, σύμφωνα με τους ειδικούς είναι ότι: «Όσο μεγαλύτερη είναι η δυνατότητα επιλογής διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας σαν εκπαιδευτικό μοντέλο, τόσο ισχυρότερη είναι η αλληλεπίδραση εργασίας (πάντα στην τάξη) ανάμεσα σε ειδικούς και μη ειδικούς».

Αποτελεσματική διδασκαλία

Τέλος η αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζει στο εξής: τα ευρήματα του αποτελεσματικού σχολείου και της αποτελεσματικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας μπορούν να προσαρμοστούν στη συμμετοχική εκπαίδευση: στόχοι, εκπαίδευση βασισμένη στην εκτίμηση και αξιολόγηση, υψηλές προσδοκίες, σαφείς οδηγίες και ανατροφοδότηση. Οι ατομικές περιπτώσεις επιπλέον τονίζουν τη σημασία του σταθερού αναλυτικού προγράμματος. Ωστόσο, είναι αναγκαία η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τόσο για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, όσο και για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ταλαντούχων και χαρισματικών παιδιών. Στις περισσότερες χώρες, η προσέγγιση μαθητών με Ειδικές Ανάγκες καθορίζεται με βάση το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα το οποίο, όπως έδειξαν τα παραδείγματα αποτελεσματικής πρακτικής, θα πρέπει να προσαρμόζεται στο πλαίσιο του γενικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Γερμανία:

Σε όλα τα κρατίδια ισχύει ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποιείται για την ατομική υποστήριξη κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες. Παρέχει πληροφορίες για την εκπαίδευσή του και τις κατάλληλες συνθήκες, τις ατομικές ειδικές ανάγκες και τη διάγνωση, την παροχή και την πιθανή τοποθέτηση, τη συνεργασία καθώς και το εξειδικευμένο προσωπικό.

Λουξεμβούργο:

«Τα παιδιά που δέχονται υποστήριξη χρειάζονται ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Σε εθνικό επίπεδο η δομή αυτού του σχεδίου καθορίζεται με βάση τα ακόλουθα ψυχο-παιδαγωγικά χαρακτηριστικά:


ατομική ανεξαρτησία , λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, πολιτιστική διαπαιδαγώγηση, ψυχοκινητική εκπαίδευση, υγεία και υγιεινή, αποτελεσματική κοινωνική ανάπτυξη, υπευθυνότητα, μετάβαση στην επαγγελματική ζωή, δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο.»

Τέλος οι ειδικοί μας οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα θεωρούν ότι ίσως υπάρχει κίνδυνος να δοθεί μεγάλη έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία κατά τη συμμετοχική εκπαίδευση. Οι ανομοιογενείς ομάδες δημιουργούν μοντέλα διαφοροποίησης, στα οποία δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιτύχουν διαφορετικούς στόχους μέσω εναλλακτικών μοντέλων μάθησης. Αλλά θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσω αποτελεσματικών τρόπων προσέγγισης.

Ηνωμένο Βασίλειο:

Η εκπαίδευση όλων των μαθητών, καθώς και αυτών που είναι «Υψηλής Επικινδυνότητας» (Designation Special Provision) καθορίζονται από ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα: Όλοι οι μαθητές ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Μακροπρόθεσμοι, μέσοι, βραχυπρόθεσμοι σχεδιασμοί γίνονται από μια ετήσια ομάδα εκπαιδευτικών του γενικών και των ειδικών τάξεων. Οι τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και οι τάξεις της ειδικής εκπαίδευσης έχουν έναν συντονιστή υπεύθυνο για κάθε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών: όλοι αυτοί συνεργάζονται (καθώς το Αγγλικό σχολείο πρωτοβάθμιας θα πρέπει να έχει έναν συντονιστή μαθημάτων, το σημαντικό είναι τα ζευγάρια των δασκάλων που εργάζονται μαζί). Στη συνέχεια η δουλειά διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε ατόμου και των ομάδων των μαθητών. Για παράδειγμα οι μαθητές των ειδικών τάξεων μπορεί να κάνουν ένα θέμα από την ενότητα που διδάσκονται.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο έχει διαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα- ώστε οι διαφορετικές ανάγκες



των μαθητών να ενσωματώνονται σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα «χάρτη»- είναι στην πραγματικότητα ο τρόπος τον οποίο έχουν προτείνει στα εγχειρίδια των δασκάλων οι Ειδικοί στα Αναλυτικά προγράμματα (ο κυβερνητικός φορέας για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Αγγλία και οι επιτροπές αξιολόγησης): για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχουν κοινοί στόχοι με διαφορετικές δραστηριότητες,· οι δραστηριότητες για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες να είναι χαμηλότερου επιπέδου από τις δραστηριότητες για άλλους μαθητές. Η καθημερινή δουλειά συζητείται σε εβδομαδιαία βάση και διαπιστώνονται οι περιπτώσεις για ενσωμάτωση ατόμων ή ομάδων. Οι μαθητές , είναι εξοικειωμένοι με την εργασία που γίνεται. όταν μετακινούνται στις τάξεις, όπως συνηθίζεται.



4 Συμπεράσματα

Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, την ερευνητική μελέτη ατομικών περιπτώσεων σε 15 Ευρωπαϊκές χώρες, τις επισκέψεις των ειδικών σε επτά χώρες καθώς και διάφορες συζητήσεις στις οποίες συμμετείχαν ειδικοί και μέλη της Επιτροπής, έγινε μια ερευνητική μελέτη για τη συμμετοχική εκπαίδευση στην τάξη με σκοπό να καταδείξει, να αναλύσει, να περιγράψει και να διαδώσει αποτελεσματικές πρακτικές στις τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στις ακόλουθες ερωτήσεις: πρώτον, ποιοι παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν σε περιβάλλοντα συμμετοχικής εκπαίδευσης δεύτερον, με ποιους τρόπους μπορεί να λειτουργήσει η συμμετοχική εκπαίδευση και τρίτον, κάτω από ποιες προϋποθέσεις λειτουργεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Το βασικά ευρήματα είναι τα ακόλουθα: α. τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία στον τομέα της συνεκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες, β. η αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας στην τάξη αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην τάξη, γ. από τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων και τις συζητήσεις ειδικών προέκυψε ότι αυτό που είναι καλό για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι καλό και για όλους τους μαθητές.

Τέλος φαίνεται ότι η συμμετοχική εκπαίδευση στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει και να ενισχυθεί στην τάξη μέσω προσεγγίσεων όπως: η συνεργατική διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η ανομοιογενής ομαδοποίηση και η αποτελεσματική διδασκαλία.

ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΑΝΑ ΧΩΡΑ

Austria

Ms. Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at
(Working Partner)
Mr. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Ms. Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Ms. Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Belgium (Flemish Community)

Mr. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(Working Partner)
Mr. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Ms. Dora Nys dora.nys@skynet.be

Belgium (French Community)

Ms. Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(Working Partner)
Ms. Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Denmark

Mr. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(Working Partner)
Ms. Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finland

Ms. Minna Saulio (Working Partner) minna.saulio@oph.fi
Mr. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
Mr. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Mr. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

France

Mr. Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr
(Working Partner)
Ms. Nel Saumont (Working Partner) brex@cnefei.fr
Mr. José Seknadjé-Askénazi optione@cnefei.fr
Ms. Marie-Madelaine Cluzeau

Germany



Ms. Anette Hausotter a.hausotter@t-online.de
(Working Partner)
Mr. Ulf Preuss-Lausitz
Mr. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ms. Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Greece

Ms. Venetta Lampropoulou v.lampropoulou@upatras.gr
(Working Partner)
Ms. Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypepth.gr
Mr. Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Ms. Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
Mr. Ioannis Spetsiotis

Iceland

Ms. Bryndis Sigurjónsdóttir brysi@ismennt.is
(Working Partner)
Mr. Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Mr. Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Ms. Soffia Björnsdóttir sub@ismennt.is

Ireland

Mr. Peadar McCann maccannap@educ.irlgov.ie
(Working Partner)
Ms. Marie Murphy murphymw@eircom.net
Mr. Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Luxembourg

Ms. Jeanne Zettinger (Working Partner) srea@ediff.lu
Ms. Pia Englaro srea@ediff.lu
Mr. Michel Dostert srea@ediff.lu
Ms. Jöelle Schmit srea@ediff.lu

The Netherlands

Mr. Sip Jan Pijl (Working Partner) s.j.pijl@ppsw.rug.nl
Mr. C.J.F van Wijk
Ms. Ina van der Vlugt skans@cybercomm.nl

Ms. Piet Douwsma

wiebehoekstra@hotmail.com

Norway

Ms. Gry Hammer Neander
(Working Partner)

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Mr. Lars A. Myhr

Portugal

Mr. Vitor Morgado
(Working Partner)

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Ms. Maria Da Graca Barreto Leal Franco

graca.franco@deb.min-edu.pt

Ms. Ana Montez Cadima

ana_cadima@hotmail.com

Sweden

Ms. Lena Thorsson
(Working Partner)

[lena.thorsson@sit.se](mailto:lana.thorsson@sit.se)

Ms. Inger Tinglev

inger.tinglev@educ.umu.se

Mr. Raoul Elebring

maria.raoul@telia.com

Switzerland

Mr. Peter-Walther Müller

peter.walther@szh.ch

Mr. Albin Niederman

albin.niedermann@unifr.ch

Ms. Sonja Rosenberg

sonja.rosenberg@szh.ch

United Kingdom

Ms. Felicity Fletcher-Campbell
(Working Partner)

f.f-campbell@nfer.ac.uk