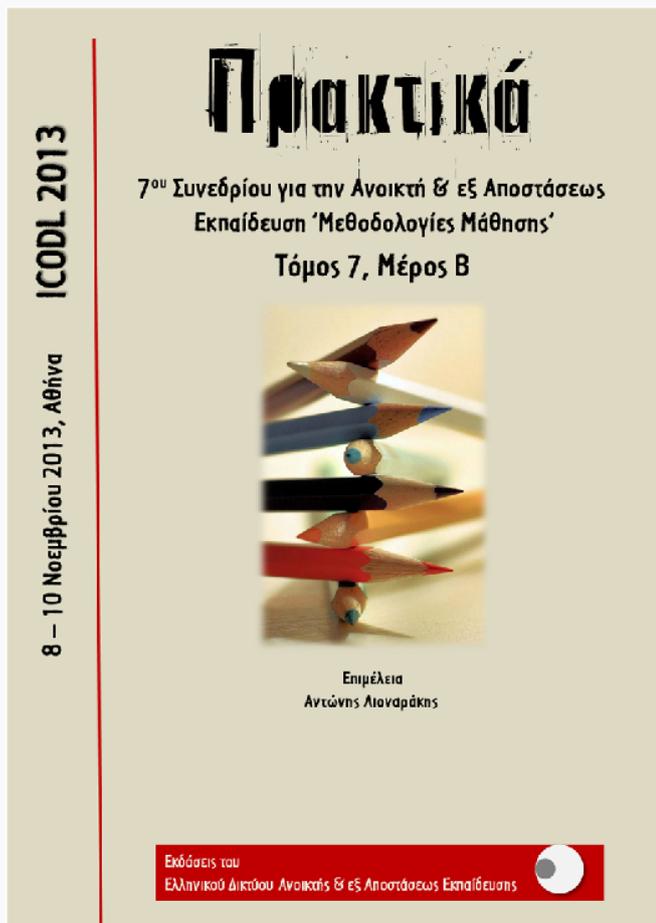


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 7B (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Μια τάξη για όλους

Μαριάννα Σούρτζη, Βασιλική Ιωακειμίδου, Νίκος Βλάχος, Χριστίνα Κουτσοσπίρου, Βασίλης Χατζημιχαϊλίδης

doi: [10.12681/icodl.649](https://doi.org/10.12681/icodl.649)

Μια τάξη για όλους

A classroom for all

Μαριάννα Σουρτζή Δασκάλα Ειδικής Αγωγής msourtzi@sch.gr		Βασιλική Ιωακειμίδου Δασκάλα silviioakimidou@yahoo.gr	
Νίκος Βλάχος Δάσκαλος nickdvlachos@hotmail.com	Χριστίνα Κουτσοσπύρου Δασκάλα chrikou80@yahoo.gr	Βασίλης Χατζημιχαϊλίδης Δάσκαλος teachervasilis@gmail.com	

Abstract

In an educational system that focuses on covering with respect everyone's educational needs the inclusive education puts in front the need for a differentiated instruction as a dynamic tool to embrace every student. This article explores how a language lesson should be planned and developed in order to include students with special competences and special educational needs using general and special educators working together in classroom.

Keywords: *inclusive education*, differentiated instruction, co-teaching

Περίληψη

Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ενδιαφέρεται να λειτουργήσει προκειμένου με σεβασμό να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου η συμπεριληπτική εκπαίδευση προτάσσοντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία ως ανάγκη αλλά και δυναμικό εργαλείο διακηρύσσει πως κανείς σε μια τάξη δεν «περισεύει». Το άρθρο διερευνά πώς μπορεί να διαμορφωθεί η διδασκαλία ενός γλωσσικού μαθήματος με στόχο την συμπερίληψη ατόμων με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: *συμπερίληψη – συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, διαφοροποιημένη διδασκαλία*

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού ως προς τον γνωστικό, τον ψυχοκινητικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, αλλά και ως προς άλλα χαρακτηριστικά, ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά. Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η εικόνα ενός τμήματος όπου οι μαθητές κάθονται στις θέσεις τους και εργάζονται στο ίδιο επίπεδο, με τα ίδια υλικά και την ίδια βοήθεια, ενώ ο εκπαιδευτικός διδάσκει με έναν μοναδικό τρόπο, φαντάζει αναντίστοιχη και ανεπαρκής να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον στην

σημερινή κοινωνία η γνώση κι η αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου είναι αδιαμφισβήτητη και σ' ένα βαθμό επηρεάζει την ένταξη και την επιτυχή πορεία ενός ατόμου σε σχολικό, κοινωνικό κι επαγγελματικό επίπεδο (Πόρποδας, 2002, σ. 17).

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει πώς μπορεί να σχεδιαστεί και να διαμορφωθεί μια διαφοροποιημένη διδασκαλία γλωσσικού μαθήματος σε ένα πλαίσιο συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες με τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Αρχικά δίνεται ένα θεωρητικό πλαίσιο για βασικές έννοιες όπως η συμπεριληπτική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα η παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου από όλους τους μαθητές. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό σχέδιο συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής με στόχους, δραστηριότητες, τεχνικές αξιολόγησης που ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες της γενικής τάξης όσο και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) δυο μαθητών.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση / συμπερίληψη (inclusion)

Η εκπαίδευση κάθε παιδιού είναι θεμελιώδες δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία. Η προσβασιμότητα αποτελεί δείκτη ποιότητας για ένα σχολείο που διαμορφώνει μηχανισμούς υποστήριξης της μάθησης για κάθε μαθητή. Αντικαθιστώντας παλαιότερους όρους όπως ένταξη (integration) και ενσωμάτωση (incorporation), η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusion) ήρθε να εκφράσει έναν νέο πολιτικό προσανατολισμό συνεχούς βελτίωσης του σχολείου προτάσσοντας την αρχή της ισοτιμίας και αξίες όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στα δικαιώματα και τις ανάγκες όλων των παιδιών χωρίς καμιά εξαίρεση. Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) διαμορφώνει πλαίσια και διδακτικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις ατομικές διαφορές όχι ως πρόβλημα, αλλά ως ευκαιρία για εμπλουτισμό της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Unesco, 1994). Αυτό σημαίνει πως το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι το περιοριστικό όριο, το οποίο αν κάποιος δεν μπορεί να ακολουθήσει τίθεται εκτός γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι κι οι τεχνικές, οι διαδικασίες καλούνται ευέλικτα και κατά περίπτωση να προσαρμόζονται στο βαθμό που κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο όρος συμπερίληψη προτάθηκε για να περιγραφεί η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ε.ε.α. στο πλαίσιο του γενικού σχολείου με τη σύμπραξη των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής (Ζησιμόπουλος, 2011).

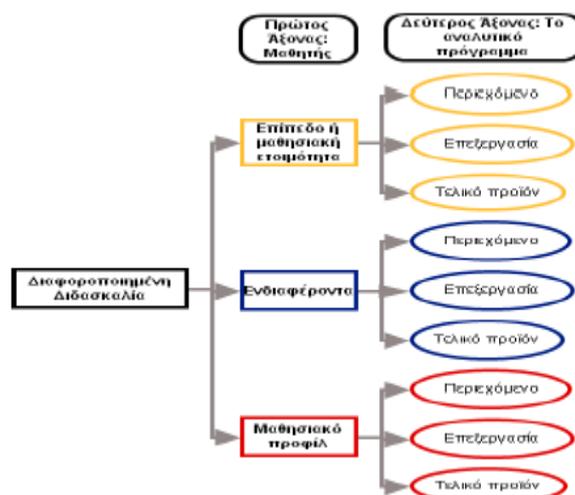
Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ο σύγχρονος μαθητικός πληθυσμός με τις διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα, γνώσεις, εμπειρίες και ανάγκες καθιστά επιτακτική τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι εκ των προτέρων σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό και στοχεύει σε αποτελεσματική μάθηση για τον κάθε μαθητή και κατά προτεραιότητα στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση και την ανάπτυξη. Αυτό δε σημαίνει μια εκπαίδευση απολύτως εξατομικευμένη. Μέσα από συνεργατικές διαδικασίες θα διαφοροποιηθούν μαθησιακές διαδρομές. Με την εμπλοκή των μαθητών σε σχέδια εργασίας, σε καταστάσεις που απαιτούν επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση διλημάτων προβάλλουν ανάγκες οι οποίες διαμορφώνουν και καθοδηγούν τις διαφοροποιημένες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ή καλύτερα των εκπαιδευτικών, που καλούνται να

συνεργαστούν προς όφελος των μαθητών. Η διαφοροποίηση στη διδακτική πράξη διαμορφώνει για τον κάθε μαθητή μέσα στην τάξη μια κατάσταση η οποία:

- Ⓢ δεν απειλεί την ταυτότητά του, την ασφάλεια, τη νοητική του διαθεσιμότητα,
- Ⓢ έχει νόημα, τον κινητοποιεί, συνιστά μια πρόκληση γι' αυτόν,
- Ⓢ τοποθετείται εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξής του, με άλλα λόγια αφορά σε πράγματα που ο μαθητής μπορεί να πετύχει μέσω μιας προσβάσιμης εκμάθησης, με διδακτική στήριξη (Perrenoud, 2005, Vygotsky, 1998).

Επισημαίνοντας ότι «το τι μαθαίνει, το πώς μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής θα πρέπει να ταιριάζει με το επίπεδο και τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης», η Παντελιάδου (2008: 8) διακρίνει δύο κεντρικούς άξονες στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τον μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα.



Παντελιάδου (2008: 10)

Κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Σχεδιάζεται εκ των προτέρων με βάση το ανθρώπινο δυναμικό της τάξης
- Κάθε νέα ευκαιρία για μάθηση αποτελεί αφορμή για διαφοροποίηση και κάθε διαφοροποίηση αφορμή για νέα μάθηση.
- Διαρκής αξιολόγηση διατρέχει όλη τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.
- Αξιοποιείται η ευέλικτη ομαδοποίηση (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία).
- Οι επιλογές στη διαμόρφωση της διδασκαλίας είναι συμμετοχικές, μέσα από αναστοχαστικές δράσεις.

Σημείο κλειδί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης τόσο ανάμεσα στους μαθητές μιας τάξης όσο και στους γονείς τους έτσι ώστε οι ευνοημένοι να μην ζητούν διαρκώς το μέγιστο για τους εαυτούς τους πάντα σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Η πορεία των δυνατών μαθητών δεν ανακόπτεται έτσι κι αλλιώς, σίγουρα πάντως κερδίζουν σε επίπεδο αξιών και καλλιέργειας κοινωνικής ευαισθησίας (Παντελιάδου, 2008).

Συνδιδασκαλία

Στα πλαίσια μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ε.ε.α. και δυνατότητες μπορούν να δεχτούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια και μέσα στη γενική τάξη με συνδιδασκαλία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για ορισμένες ώρες την

εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα. Οι δυο τους σχεδιάζουν από κοινού στόχους και διδακτικές δραστηριότητες και είναι συνυπεύθυνοι για όλους τους μαθητές (Βλάχου, 2007) δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή ετικετοποίησης των μαθητών με ε.ε.α. (Πολυχρονοπούλου, 1995). Ο μαθητής μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδεύεται μέσα σε μια μικρή ομάδα, άλλοτε από το δάσκαλο της τάξης και άλλοτε από το δάσκαλο της ειδικής αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι τόσο ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης όσο και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής βοηθούν εξίσου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και όλα τα υπόλοιπα.

Οι δυο εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ομάδα σε ό,τι αφορά στην οργάνωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ευνοήσει την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών των μαθητών. Όλα αυτά απαιτούν αμοιβαία εμπιστοσύνη και αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης απέναντι στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό να αναπτυχθεί σταδιακά στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα μια κουλτούρα ποιότητας, που στην προκειμένη περίπτωση είναι συνώνυμη με μια κουλτούρα συμπερίληψης στην οποία κυριαρχούν δημοκρατικές αρχές συνεργασίας, αποδοχής, υποστήριξης κι αλληλοβοήθειας, ίσες ευκαιρίες μάθησης με άρση φραγμών και όποιου είδους αποκλεισμών (Bauer et al, 2009).

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής



+



=

Κατανόηση όλων των μαθητών
Εμπλουτισμός περιεχομένου εκπ/σης
Πρόσβαση σε ποιοτικό πρόγραμμα
Υποστήριξη σε όλους όσους την έχουν ανάγκη!

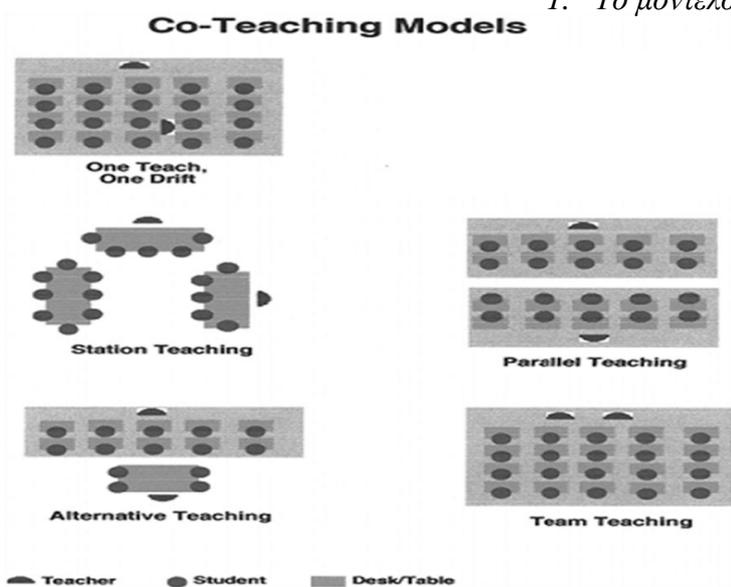
- Στρατηγικές Μάθησης
- Τροποποιήσεις & Προσαρμογές
- Στρατηγικές δημιουργίας κινήτρων
- Γνώση των Ειδικών Αναγκών

- Ειδικός στο περιεχόμενο εκπαίδευσης
- Αναλυτικό Πρόγραμμα
- Γνωστικά Αντικείμενα

(<http://teacher-collaboration.uth.gr>)

Οι πιο κοινές μορφές συνδιδασκαλίας είναι πέντε:

1. Το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης
2. Διδασκαλία με σταθμούς
3. Παράλληλη διδασκαλία
4. Εναλλακτική διδασκαλία
5. Ομαδική διδασκαλία



(Ζησιμόπουλος, 2011, <http://teacher-collaboration.uth.gr>)

Η αξιολόγηση βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία. Στα πλαίσια μιας συνεκπαιδευτικής (συμπεριληπτικής) αξιολόγησης πρωταρχικός στόχος είναι η υποστήριξη και η προαγωγή της επιτυχούς συνεκπαίδευσης με τη συμμετοχή όλων των μαθητών με ή χωρίς ε.ε.α.. Κομβικά σημεία στη διαδικασία αναδεικνύονται: α) η ανάγκη σύνδεσης των ευρημάτων της αρχικής αξιολόγησης των ε.ε.α. με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, β) η σύνδεση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης με το προφίλ των μαθητών ή/και άλλα στοχευμένα εργαλεία και προσεγγίσεις και γ) η τροποποίηση ή η προσαρμογή των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη γενική εκπαίδευση για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. (Ζησιμόπουλος, 2011).

Ένα ενδεικτικό σχέδιο διδασκαλίας γλωσσικού μαθήματος

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασικός σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της διαφορετικής για κάθε είδος κειμενικής δομής, καθώς επίσης και η επιλογή και χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στην αφήγηση και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου εστιάζει το σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας που περιγράφεται παρακάτω. Ο Ματσαγγούρας (2001) τοποθετεί σε κυρίαρχη θέση την αφήγηση στη γλωσσική διδασκαλία βλέποντάς την όχι μόνο ως μέσο έκφρασης για έναν μαθητή, αλλά το εργαλείο για την οικοδόμηση της πραγματικότητας και της προσωπικής του ταυτότητας.

Ο γενικός όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν κάποιοι μαθητές στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και που μπορεί να οφείλονται σε διανοητικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς ή/και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Πόρποδας, 1992, σ.25).

Τα προβλήματα παραγωγής του γραπτού λόγου μπορούμε να τα χωρίσουμε σε (Σπαντιδάκης, 2004):

α) Προβλήματα γνωστικών - μεταγνωστικών δεξιοτήτων: Προβλήματα με τις γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες, προβλήματα σχεδιασμού, προβλήματα ταξινόμησης ιδεών, προβλήματα βελτίωσης ιδεών.

β) Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων: προβλήματα γραφής με το χέρι, προβλήματα ορθογραφίας, προβλήματα λεξιλογίου, προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών - κεφαλαίων.

Τα παραπάνω προβλήματα έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα του γραπτού λόγου που γράφουν οι μαθητές. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι γράφουν περιορισμένο αριθμό λέξεων και προτάσεων.

Πέρα όμως από τα πρωτογενή προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές ως αναγνώστες και συγγραφείς παρουσιάζουν συχνά και κάποια δευτερογενή προβλήματα που έχουν να κάνουν με την αυτοεικόνα τους. Ως αποτέλεσμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές υιοθετούν συχνά αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο, αποφεύγουν να τον χρησιμοποιούν ως μέσο επικοινωνίας, έχουν χαμηλές προσδοκίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση, οπότε εύκολα μπορεί να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία.

Όλα τα παραπάνω αποτέλεσαν αφορμή για τον σχεδιασμό μιας διδασκαλίας του κειμενικού είδους της αφήγησης σε μια ΣΤ΄ δημοτικού, στο μαθητικό δυναμικό της οποίας συμπεριλαμβάνονται δυο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μέσα στην τάξη θα πρέπει να υπάρχει δάσκαλος γενικής αγωγής και δάσκαλος της ειδικής αγωγής που συνεργάζονται προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Οι δυο εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν τόσο την μεταξύ τους συνύπαρξη στην τάξη όσο και τη συνεργασία τους με τους γονείς, τους ειδικούς που πιθανόν να δουλεύουν με τα παιδιά εκτός τάξης και το ΚΕΔΔΥ.

Διδακτικοί Στόχοι Ενότητας - Διαφοροποιήσεις

Θεματικός κύκλος: «*ΤΑΞΙΔΙΑ-ΤΟΠΟΙ-ΜΕΤΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕΣΑ*»

Θεματική ενότητα: «*Ταξιδεύοντας με τον ελέφαντα*»

Περιοχή υποστήριξης μαθησιακής ετοιμότητας: Γραπτός λόγος

Γενικός σκοπός: Να διερευνήσουν οι μαθητές τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της αφήγησης και να τα χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή ανάλογου κειμένου.

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα: 8 διδακτικές ώρες (4 ώρες Γλώσσα, 2 ώρες Ευέλικτη Ζώνη, 2 ώρες Αισθητική Αγωγή)

Κριτήριο επίτευξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Να μπορούν να αφηγούνται μια ιστορία με σωστή χρονική αλληλουχία στις 3 από τις 4 ευκαιρίες που τους δίνονται.

Διδακτικοί στόχοι της ενότητας

Η ταξινόμια στόχων που ακολουθήσαμε στη συγκρότηση των διδακτικών σχεδίων είναι των τεσσάρων επιπέδων της UNESCO (1996). Η επιλογή έγινε με βάση την επικαιρότητα και τη σύνδεσή τους με τις σημερινές κοινωνικές - πολιτισμικές ανάγκες, αλλά και γιατί με αυτή την ταξινόμια εργάστηκε και η ομάδα συγκρότησης των Νέων αναλυτικών προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Βαθμός διαφοροποίησης αναλυτικού προγράμματος

Ο βαθμός διαφοροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος είναι **μέτριος**, καθώς δεν υπάρχει αλλαγή των στόχων, αλλά διαφοροποιείται ο βαθμός επίτευξης τους από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ε.ε.α.. Μέτρια επίσης είναι και η διαφοροποίηση στις μαθησιακές δραστηριότητες, στο εκπαιδευτικό υλικό και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αποτελεσματικότητάς της.

Οργάνωση Μαθητικού Δυναμικού και Τύπος Συνδιδασκαλίας

Η οργάνωση του χώρου, χρόνου και υλικού είναι πολύ σημαντική για όλους τους μαθητές, ειδικά για αυτούς με ε.ε.α.. Η θέση του μαθητή με ε.ε.α. είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 1995). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συνεργάζονται μεταξύ τους για την πραγματοποίηση κοινών στόχων. Από τις πέντε μορφές συνδιδασκαλίας, στα πλαίσια σχεδιασμού της συγκεκριμένης διδασκαλίας κρίνεται καταλληλότερο το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης στις ατομικές δραστηριότητες της διδασκαλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος λειτουργεί υποστηρικτικά σε όσους μαθητές το χρειάζονται. Στις περιπτώσεις όμως των ομαδικών δραστηριοτήτων πιο λειτουργικό κρίνεται το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Με την εναλλαγή μορφών συνδιδασκαλίας, όπως και με την εναλλαγή ρόλων των δυο εκπαιδευτικών δίνεται η ευκαιρία να μειωθούν τα μειονεκτήματα της κάθε επιλογής (Βλάχου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται προκειμένου να συνδιαμορφώσουν στόχους και δραστηριότητες που να εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες όλων των μαθητών.

Συνοπτικοί πίνακες στόχων – δραστηριοτήτων – τεχνικών – χρόνου

Στόχοι 1 ^ο επίπεδο: Γνωρίζοντας και κατανοώντας	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Διαφοροποιημένες δραστηριότητες	Χρόνος
Να αναφέρουν, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα δομικά στοιχεία μιας αφήγησης (ήρωες, χώρος, χρόνος, εξέλιξη, σκέψεις - συναισθήματα των ηρώων ή του αφηγητή) για την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.	Μετά από σιωπηλή ανάγνωση εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου με τη βοήθεια ερωτήσεων. Ενωσιολογικός χάρτης με τα δομικά στοιχεία αφηγηματικού κειμένου	Ερωτήσεις - Καταιγισμός ιδεών που καταλήγει σε εννοιολογικό χάρτη	Ανάγνωση του διαφοροποιημένου κειμένου. Καρτέλες που υποστηρίζουν τα δυο παιδιά στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων της αφήγησης.	20 λεπτά
	Άσκηση βιβλίου Σωστό - Λάθος	Ατομική εργασία	Άσκηση τύπου Σωστό - Λάθος διαφοροποιημένη	5 λεπτά
	Άσκηση του βιβλίου – προφορική αφήγηση της ιστορίας που διαβάστηκε	Ομαδική εργασία	Με βάση εικόνες τα δυο παιδιά αφηγούνται την ιστορία που διάβασαν	15 λεπτά
	Γραπτή άσκηση με στόχο τη διερεύνηση συναισθημάτων των ηρώων	Ατομική εργασία	Άσκηση διαφορετικού βαθμού δυσκολίας	5 λεπτά
Να αναγνωρίζουν τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται σε ένα αφηγηματικό κείμενο (ρήματα, χρονικές προτάσεις, χρονικά επιρρήματα, ουσιαστικά που δείχνουν χρόνο).	Γραπτή ατομική άσκηση: εντοπισμός ρημάτων, κατάταξη στο σωστό χρόνο	Ομαδική εργασία	Γραπτή ατομική άσκηση: εντοπισμός ρημάτων, κατάταξη σε χρονική βαθμίδα	10 λεπτά
	Άσκηση του τετραδίου εργασιών – ρήματα στο σωστό χρόνο	Ατομική εργασία	Άσκηση ίδιου τύπου διαφοροποιημένη	5 λεπτά
	Άσκηση εντοπισμού λέξεων, φράσεων, προτάσεων που δηλώνουν χρόνο μέσα σε κείμενο	Ομαδική εργασία	Κρυφτόλεξο με λέξεις που δηλώνουν χρόνο	5 λεπτά
Να τοποθετούν γεγονότα σε σωστή χρονική σειρά.	Άσκηση τετραδίου εργασιών – να μπουν οι παράγραφοι στη σωστή σειρά	Ατομική εργασία	Μία ιστορία σε καρτέλες και με τη μορφή παζλ , πρέπει να μπουν στη σωστή σειρά	10 λεπτά
	Παραγωγή γραπτού αφηγηματικού λόγου με θέμα κάποιο ασυνήθιστο περιστατικό σ' ένα ταξίδι	Ατομική εργασία	Βάζουν εικόνες στη σωστή σειρά και αφηγούνται γραπτά μια ιστορία	45 λεπτά

Στόχοι 2 ^ο επίπεδο: Διερευνώντας και εντοπίζοντας	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Διαφοροποιημένες δραστηριότητες	Χρόνος
Να αποδώσουν ένα αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο μέσα από άλλες μορφές τέχνης (εικαστικά, ποίηση, κόμικς κ.α.).	Δημιουργία ιστοριών με θέμα τα ταξίδια. Ζωγραφιές, φωτογραφίες, εικόνες, κολλάζ χρησιμοποιούνται για να «ζωντανέψουν» τις ιστορίες. Προστίθενται λέξεις, κείμενα, ποιήματα, τραγούδια.	Ομαδική εργασία	Δεν προβλέπεται κάποια διαφοροποιημένη δραστηριότητα	45 λεπτά
Να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες προκειμένου να συνδυάσουν το αφηγηματικό κείμενο με εικόνα, ήχο, μουσική.	Όσα έχουν δημιουργηθεί ως τώρα (κείμενα, ζωγραφιές, κολλάζ ή δ.π. άλλο) συνδυάζονται χρησιμοποιώντας Η/Υ με ήχο, μουσική ή ακόμα και ηχογραφημένη αφήγηση ή διάλογο.	Ομαδική εργασία – χρήση ΤΠΕ	Δεν προβλέπεται κάποια διαφοροποιημένη δραστηριότητα	45 λεπτά
Να χρησιμοποιούν μεταγνωστικές δεξιότητες προκειμένου να ελέγξουν και να βελτιώνουν τη δουλειά τους χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα κριτήρια.	Οι ίδιοι οι μαθητές φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν ή και ηχογραφούν αντιπροσωπευτικές στιγμές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	Παρατήρηση – Καταγραφή		
	Στην ολομέλεια της τάξης παρουσιάζονται οι ομαδικές εργασίες με θέμα τα ταξίδια, οι μαθητές σχολιάζουν τη δουλειά των συμμαθητών τους, τον τρόπο που δούλεψαν και κάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις.	Ομαδική εργασία		45 λεπτά
	Κάνουν αυτοαξιολόγηση των γραπτών τους με βάση κριτήρια καταγεγραμμένα σε πίνακα. Ακολουθεί μια δεύτερη προσπάθεια προκειμένου να διορθωθούν κάποια αδύνατα σημεία.	Ατομική εργασία		45 λεπτά
	Φάκελος εργασιών των μαθητών	Ατομική εργασία		
	Συζήτηση – αξιολόγηση: εντοπισμός αδυναμιών και ικανοτήτων των μαθητών και της μαθησιακής διαδικασίας	Διερευνητική συζήτηση		5 λεπτά

Στόχοι 3 ^ο επίπεδο: Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με τους άλλους	
Να επικοινωνούν, να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.	
Να ανακοινώνουν τεκμηριωμένα τις απόψεις τους και τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια της τάξης και να δέχονται την κριτική στάση των συμμαθητών τους.	Όλες οι ομαδικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του 3 ^{ου} επιπέδου.
Να εκτιμήσουν την αξία της συνεργατικότητας και της κοινής προσπάθειας.	

Στόχοι 4 ^ο επίπεδο: Συνδέοντας με τη ζωή	Ενδεικτικές δραστηριότητες	Εκπαιδευτικές τεχνικές	Διαφοροποιημένες δραστηριότητες	Χρόνος
Να εξοικειωθούν στις κοινωνικές συναλλαγές	Παιχνίδι ρόλων δημιουργώντας την προσομοίωση ενός παζαριού.	Παιχνίδι ρόλων - προσομοίωση - ομαδική εργασία	Δεν προβλέπεται κάποια διαφοροποιημένη δραστηριότητα	20 λεπτά
Να συνδέσουν και να συγκρίνουν τα ταξίδια στην εποχή στην οποία αναφέρεται το αφηγηματικό κείμενο με τα σύγχρονα ταξίδια. Να προβληματιστούν και να κατανοήσουν το περιβάλλον ως ένα δυναμικό πλέγμα μεταξύ φυσικών, κοινωνικο-πολιτιστικών και οικονομικών συστημάτων.	Φωτογραφικό υλικό με μέσα μεταφοράς του χτες και του σήμερα ταξινόμείται κι ακολουθεί συζήτηση – προβληματισμός και μέσα από τη σύγκριση προκύπτουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	Ομαδική εργασία	Δεν προβλέπεται κάποια διαφοροποιημένη δραστηριότητα	20 λεπτά

Ενδεικτική πορεία της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας

Αρχικά, παρουσιάζεται σε μορφή Power-point υλικό σχετικό με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα με μουσική υπόκρουση από την Ινδία. Παροτρύνονται όλοι οι μαθητές να σχολιάσουν τι βλέπουν και τι ακούν. Γίνεται συζήτηση σχετική με εμπειρίες των παιδιών που αφορούν τα ταξίδια και ακολουθεί μεγάλωφωνη ανάγνωση από τον δάσκαλο της γενικής τάξης με προαιρετική τη χρήση του βιβλίου από τα παιδιά με σκοπό τη αισθητική απόλαυση του κειμένου.

Ακολουθεί σιωπηρή ανάγνωση από όλους. Οι δυο μαθητές διαβάζουν τροποποιημένο το κείμενο, που παρουσιάζεται όσο το δυνατόν πιο απλό διατηρώντας τα βασικά στοιχεία της αφήγησης και εστιάζοντας στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων.

Ο δάσκαλος γενικής μαζί με τους μαθητές σχεδιάζει έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα, ένα διάγραμμα που απεικονίζει γραφικά τη συσχέτιση μεταξύ εννοιών που αφορούν τη δομή του συγκεκριμένου αφηγηματικού κειμένου. Με βάση το σχολικό βιβλίο αλλά και το διασκευασμένο κείμενο θα γίνουν ερωτήσεις για το «ξεκλείδωμα» του κειμένου. Ζητείται να εντοπίσουν τους ήρωες του κειμένου, να τοποθετήσουν χωροχρονικά το κείμενο, να διακρίνουν πώς ξεκινά η ιστορία, να εντοπίσουν το πρόβλημα που προκύπτει, να αναζητήσουν τη λύση του προβλήματος, να αναγνωρίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.

Ο δάσκαλος καταγράφει όλες τις απαντήσεις των μαθητών στον πίνακα και έπειτα από συζήτηση διαμορφώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη. Ο δάσκαλος της ειδικής με τη χρήση καρτελών υποστηρίζει τους μαθητές που το χρειάζονται να εντοπίσουν στο κείμενο τους τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και να συμμετέχουν στη διαδικασία της τάξης (μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης).

Μετά την αρχική ανάλυση της δομής του κειμένου οι μαθητές κάνουν τις σχετικές εργασίες του βιβλίου, ενώ οι δύο μαθητές παροτρύνονται να συμπληρώσουν ασκήσεις που επίσης αφορούν την κατανόηση, την αναδιήγηση του κειμένου και την παραγωγή κειμένου, αλλά τροποποιημένες ώστε να είναι πιο απλές, του τύπου Σωστό – Λάθος, κρυπτόλεξα, παζλ ή με τη βοήθεια καρτελών - εικόνων.

Μπορεί να ακολουθήσει δραματοποίηση της σκηνής του παζαριού μεταξύ του Φιλέα Φογκ και του Ινδού. Σε ομάδες τα παιδιά αναλαμβάνουν έναν πάγκο στο παζάρι. Διαλέγουν τι αντικείμενα θα πουλούν στον πάγκο τους. Κάθε ομάδα προσεγγίζει τους υπόλοιπους πάγκους για να ψωνίσει. Γίνονται παζάρια.

Οι μαθητές κάνουν αυτοαξιολόγηση, συζητούν σχόλια των συμμαθητών και των δασκάλων τους. Επιλέγουν τις πιο αντιπροσωπευτικές εργασίες τους και φτιάχνουν φακέλους εργασιών (portfolios). Εκπαιδευόμενοι κι εκπαιδευτικοί φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν ή/και ηχογραφούν αντιπροσωπευτικές στιγμές της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο να τις αξιολογήσουν και κάνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις. Τα κείμενα των μαθητών, οι ομαδικές δουλειές, ο τρόπος που δούλεψαν και

συνεργάστηκαν κι ο βαθμός επίτευξης των αρχικών στόχων γίνονται αντικείμενο αναστοχασμού.

Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών πολιτικών και ευρύτερων πολιτικών τακτικών για κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και ευημερία συμπεριλαμβάνει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, με έμφαση στις ατομικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους καθώς και στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας και της αξίας του καθενός. Συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, όπως ισότητα πρόσβασης και παροχής εκπαίδευσης, καθώς και με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Τέλος, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο για την κατάργηση των διακρίσεων που προκύπτουν από διαφορετικής φύσης μειονεκτήματα, την επίτευξη μιας ευρύτερης κοινωνικής συμπερίληψης κάποιων περιθωριοποιημένων ατόμων ή ομάδων ατόμων και τη μείωση του κοινωνικού τους αποκλεισμού. Ζητούμενο, λοιπόν, είναι «Ένα σχολείο για όλους».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bauer, L., Kaprona, Z., Μιχαηλίδου, Μ. & Pluhar, C. (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στην Συνεκπαίδευση: προτάσεις για τους διαμορφωτές πολιτικής*. Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανασύρθηκε στις 13 Φεβρουαρίου, 2012 από <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EL.pdf>.
- Βλάχου, Α. (2007). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μαυροπούλου, Σ. (επιμ.). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Βόλος: Γράφημα. Ανασύρθηκε στις 25 Φεβρουαρίου, 2012 από <http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/>.pdf.
- Ζησιμόπουλος, Δ. (2011). Σημειώσεις για το μάθημα: Παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παντελιάδου, Σ & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. Ανασύρθηκε στις 27 Ιανουαρίου, 2012 από https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:sSzINvqGdR4J:www.dismathis.gr/arhra/prose_g.pdf.
- Perrenoud, P. (2005). *Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες: Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του διακαιώματος στη διαφορά*. Ανασύρθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2012 από http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (1992). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα Παιδαγωγικής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Unesco (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική_αγωγή*. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.