



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ-ΤΕΠΑΕ
ΔΔΜΠΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
Β' ΕΞΑΜΗΝΟ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΛΟΥ-Γ.ΜΠΑΡΜΠΑΣ

Θέμα:

**«Αξιολόγηση της πορείας ένταξης τεσσάρων μαθητών
που φοιτούν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου»**

Παράσχου Ευαγγελία Α.Ε.Μ.: 18

Παυλίδου Αλεξία Α.Ε.Μ.: 19

Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.Εισαγωγή.....	3
2. Καταγραφή - παρατήρηση των μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης.....	4
2.1. Προβλήματα σύμφωνα με την αξιολόγηση του ειδικού εκπαιδευτικού.....	4
2.2. Διάγνωση από ΚΕΔΔΥή άλλο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.....	5
2.3. Αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων στα βασικά μαθήματα του ΑΠ.....	7
2.4.Οι σχέσεις των μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην τάξη και στο διάλειμμα.....	8
3. Το μαθησιακό πρόγραμμα που παρακολουθούν οι μαθητές στο τμήμα ένταξης.....	9
4. Το μαθησιακό πρόγραμμα που παρακολουθούν οι μαθητές στην τάξη.....	13
5. Καταγραφή των παρατηρήσεων μας στο τμήμα ένταξης.....	15
6. Καταγραφή των παρατηρήσεων μας στη γενική τάξη.....	19
7. Κριτική προσέγγιση-Αξιολόγηση της πορείας ένταξης του κάθε παιδιού τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.....	21
8. Βιβλιογραφία.....	41

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται μια προσέγγιση του θέματος της ειδικής αγωγής τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται καταγραφή των στοιχείων τεσσάρων μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης ενός δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές συνολικά που παρατηρήθηκαν ήταν τέσσερις, δύο από αυτούς φοιτούν στην πρώτη τάξη δημοτικού, ένα παιδί που φοιτά στην πέμπτη δημοτικού και ένα στην τετάρτη δημοτικού. Δύο από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών παρουσιάζουν ελαφριά και δύο σοβαρά μαθησιακά προβλήματα. Έπειτα από παρατήρηση των τεσσάρων αυτών μαθητών, συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αφορούν τα προβλήματα που εμφανίζουν τα παιδιά σύμφωνα με την αξιολόγηση του ειδικού εκπαιδευτικού, τη διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή άλλο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, την αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων στα βασικά μαθήματα του ΑΠ και τις σχέσεις των τεσσάρων μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα στην τάξη, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά του μαθησιακού προγράμματος που παρακολουθούν οι μαθητές στο τμήμα ένταξης, όπου δίνονται αναλυτικά στοιχεία για τους στόχους του εξειδικευμένου προγράμματος που ακολουθείται, τον συσχετισμό των στόχων με τις βασικές αδυναμίες του παιδιού, τον χαρακτήρα του εξειδικευμένου προγράμματος, τον βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή, τους μακροπρόθεσμους στόχους και τις προσδοκίες που έχει ο εκπαιδευτικός για το παιδί και το βαθμό ένταξης στο πρόγραμμα παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό των αναγκών και των επιλογών του οικογενειακού πλαισίου του παιδιού. Κατόπιν δίνεται το μαθησιακό πρόγραμμα που παρακολουθούν οι μαθητές στην γενική τάξη, όπου αναφέρονται οι προσαρμογές ή μη του γενικού προγράμματος στις δυσκολίες του παιδιού προκειμένου να συμμετέχει και αυτό, η ύπαρξη διαφορετικού ή μη προγράμματος για το παιδί και αν αυτό ισχύει, σε ποια μαθήματα ακολουθείται διαφορετικό πρόγραμμα. Τέλος, γίνεται λόγος για τον τρόπο συμμετοχής του παιδιού στην μαθησιακή δραστηριότητα της τάξης και σημειώνονται τυχόν διαφοροποιήσεις σε σύγκριση με τους συμμαθητές του.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια συγκριτική αποτίμηση όσων παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν κατά την παρουσία μας στο συγκεκριμένο σχολείο. Αξιολογείται η πορεία ένταξης και των τεσσάρων μαθητών τόσο στο μαθησιακό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Δίνεται μια πιο κριτική προσέγγιση της θεωρίας με την πράξη, του θεωρητικού υπόβαθρου με τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν.

2. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ.

2.1. Προβλήματα σύμφωνα με την αξιολόγηση του ειδικού εκπαιδευτικού

Παρακάτω δίνονται με λεπτομέρειες όλα όσα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν κατά την παρουσία μας στο σχολείο. Πολλές από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναφέρθηκαν από τον ειδικό δάσκαλο του σχολείου που έχει αναλάβει τα παιδιά, γι' αυτό σε ορισμένα σημεία ο λόγος γίνεται πιο άμεσος και ευθύς (τα σημεία αυτά επισημαίνονται σε ευθύ λόγο και σε μορφή παραθέματος, εντός εισαγωγικών). Καταγράφονται όλα όπως διατυπώθηκαν από τον ειδικό δάσκαλο και όπως παρατηρήθηκαν κατά την διάρκεια της παρουσίας μας στο σχολείο.

▪ Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):

Ο Π.¹ φοιτά στην Α' τάξη, έχει οριακή κανονική νοημοσύνη, προβλήματα συγκέντρωσης και διάσπασης προσοχής, χαμηλή μνημονική ικανότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί πάνω από ένα τέταρτο. Δεν προσέχει, θα θέλει να κοιμηθεί, θα πάει να σηκωθεί. Συχνά βάζει το χέρι του έτσι ώστε να κλείνει τα μάτια και ακουμπάει στο θρανίο. Δεν παρουσιάζει κανένα πρόβλημα συμπεριφοράς. Χρειάζεται κίνητρα για να ξεκινήσει μια δραστηριότητα, όπως αστεράκι, καραμέλα, smart ("το παιδάκι είναι φαγανό", όπως λέει ο δάσκαλος) κ.α. Του παρέχονται λεκτικά και υλικά κίνητρα και η απαραίτητη επιβράβευση ή βράβευση του διπλανού (ως έμμεσο κίνητρο). Η επιβράβευση δεν δίνεται σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Ο Π. δεν είναι επιθετικός, είναι υπάκουος και συνεργάσιμος, αρκεί κάτι να του κεντρίζει το ενδιαφέρον. Ο δάσκαλος ανέφερε επίσης, ότι με βάση την καθημερινή επαφή του με το παιδί αλλά και με βάση άτυπα μη σταθμισμένα τεστ, υποψιάζεται ότι ο Π. έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση.

▪ Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):

Ο Λ. φοιτά στην Α' τάξη, έχει κανονική νοημοσύνη αλλά μαθησιακή δυσκολία (δυσλεξία). Επανέλαβε την τάξη (α' τάξη) γιατί πέρσι δεν γνώριζε τα 2/3 των γραμμάτων της αλφαβήτου, δηλαδή 18 από τα 24 γράμματα. Αποφασίστηκε να επαναλάβει την τάξη με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων και των ΚΔΑΥ. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβλήματα γενίκευσης και οργάνωσης της σκέψης του. Παρουσιάζει τα γενικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (πρόβλημα με τα συμπλέγματα και αναγραμματισμούς), προβλήματα κατανόησης σύνθετων προτάσεων. Δεν έχει προβλήματα συμπεριφοράς. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο δάσκαλος μας μίλησε για τη νευρικότητα της μητέρας η οποία προέκυψε ως απόρροια του ερχομού νέου μέλους στην οικογένεια. Το αποτέλεσμα ήταν να 'χάσουν' το άλλο παιδί, το οποίο αισθανόταν παραμελημένο. Ο δάσκαλος θεωρεί ότι οι λόγοι της μαθησιακής υστέρησης του παιδιού είναι κοινωνικοί.

▪ Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):

Ο Πρ. φοιτά στην Ε' τάξη, έχει καλό νοητικό δυναμικό, δεν υπάρχει πρόβλημα νοημοσύνης αλλά πρόβλημα ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξία) με όλα τα χαρακτηριστικά που οδηγούν σ' αυτήν τη διάγνωση.

Ο Πρ. αγχώνεται πολύ με αποτέλεσμα να παρουσιάζει συχνούς και αδικαιολόγητους πονοκεφάλους από την πίεση. Γι' αυτό ο δάσκαλος είναι πιο χαλαρός απέναντι του και δεν τον πιέζει. Όσο αφορά τη συμπεριφορά του δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα. Ο χωρισμός των γονιών του ίσως να δυσκολεύει την κατάσταση. Δημιουργούνται περιοδικά διάφορα προβλήματα με αποτέλεσμα να αυξάνεται το άγχος

¹ Στις περιπτώσεις όπου γίνεται αναφορά ονομαστικά σε συγκεκριμένους μαθητές χρησιμοποιούνται τα αρχικά των ονομάτων τους.

του γιατί έρχεται αντιμέτωπος με δύο διαφορετικές απαιτήσεις κάθε φορά, του πατέρα και της μητέρας. Το κλίμα αντιπαλότητας μεταξύ των γονιών ακόμα και αν δεν φανερώνουν τίποτα μπροστά στο παιδί, γίνεται αντιληπτό από αυτό καθώς διαθέτει ισχυρή διαίσθηση (σύμφωνα με τα λεγόμενα του ειδικού δασκάλου).

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Η Ν. φοιτά στην Δ' τάξη, έχει έντονη διάσπαση προσοχής και οριακή νοημοσύνη. Δεν υπάρχει αξιολόγηση του παιδιού από κάποιο φορέα. Ο δάσκαλος αναφέρει ότι δεν το πιέζουνε να παίζει με τα άλλα παιδιά.

“Εκεί που νομίζω ότι η νοημοσύνη της είναι οριακά κανονική, μου λέει πράγματα που δεν δικαιολογούν την πάθηση της (εμφανίζει ψεγάδια αυτισμού, με υψηλή λειτουργικότητα). Λέει πράγματα που δεν περιμένεις να ακούσεις από ένα παιδί της ηλικίας της. Εμφανίζει δυσκολίες στην μεταγνώση αλλά κάποια στιγμή κάνει συνδυασμούς σκέψεων που σε προβληματίζουν, σαν εκλάμψεις αραιές και όχι συχνές. Οι δυσκολίες στην οργάνωση του χρόνου και του χώρου της έχουν ως αποτέλεσμα να μην οργανώνει την σκέψη της και τις ενέργειες της. Συχνά είναι αποτραβηγμένη, με αποτέλεσμα η προσέγγιση των υπόλοιπων παιδιών να γίνεται μηχανικά κι όχι ουσιαστικά.”

2.2. Διάγνωση από ΚΕΔΔΥ ή άλλο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Ο Π. έχει διάγνωση από ΚΕΔΔΥ όπου αναφέρονται τα εξής:

Τι παρουσιάζει: Άλλες δυσκολίες (ανωριμότητα-δυσκολίες στην συγκέντρωση) Συνολική εκτίμηση-Πρόταση: Ύστερα από εκπαιδευτική και ψυχολογική αξιολόγηση και αξιολόγηση των στοιχείων του ιστορικού του παιδιού παρατηρήθηκαν τα εξής: Ο μαθητής αξιολογήθηκε από την διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΔΔΥ κατόπιν αιτήματος των γονέων στην υπηρεσία για αξιολόγηση των δυσκολιών του Π. και υποστήριξης του. Από το ιστορικό του προέκυψε ότι παρουσιάζει ανωριμότητα, μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες στον συντονισμό των κινήσεων.

Η ψυχολογική αξιολόγηση του Π. έδειξε ότι συνεργάστηκε καλά, εκδηλώνει θετική συναισθηματική διάθεση να μιλήσει για τον εαυτό του, παρουσιάζει δυσκολία συγκέντρωσης σε μια δραστηριότητα με αποτέλεσμα η επίδοσή του να μην είναι αντίστοιχη των ικανοτήτων του. Οι επιδόσεις του στις υποδοκιμασίες του ψυχομετρικού τεστ, δεν θεωρήθηκε αξιόπιστος δείκτης των νοητικών του ικανοτήτων. Δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί στις υποδοκιμασίες που του φαινόταν δύσκολες. Εκδηλώνει χαμηλό κίνητρο επίτευξης και χρειάζεται ενίοτε προτροπή, ενθάρρυνση, κινητοποίηση για να ολοκληρώσει το έργο. Έχει καλό επίπεδο ψυχοκινητικής ταχύτητας και καλή κατανόηση οδηγιών. Δυσκολεύεται στην οπτική και αντιληπτική του οργάνωση.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, έδωσε την εικόνα ενός ντροπαλού παιδιού, ιδιαίτερα με την παρουσία των γονέων του μετά την αποχώρηση των γονέων είναι πιο άνετος, κάνει καλή επαφή με τον συνομιλητή και συμμετέχει ικανοποιητικά στην συζήτηση. Είναι χαρούμενο και συμπαθητικό παιδί. Ήταν συνεργάσιμος καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης που κράτησε 1,5 ώρα περίπου. Ακούει με προσοχή μικρές ιστορίες που του διαβάζει ο εκπαιδευτικός, αποδίδει καλά το νόημα και απαντά σωστά στις ερωτήσεις κατανόησης. Θυμάται αρκετές λεπτομέρειες του κειμένου.

Αντιμετωπίζει μικρές ή μεγαλύτερες δυσκολίες σε δοκιμασίες φωνολογικής επίγνωσης. Στη διάκριση φωνημάτων έχει χαμηλή επίδοση, ενώ δηλώνει αδυναμία στην

κατάτμηση ψευδολέξεων ή την απαλοιφή φωνημάτων. Στη μνήμη των ακολουθιών του αριθμού και στην επανάληψη ψευδολέξεων η επίδοσή του είναι μέση κατώτερη.

Αναγνωρίζει και γράφει σωστά τα περισσότερα γράμματα. Δεν έχει κατακτήσει το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης. Μπορεί να διαβάσει με λίγη υποστήριξη, απλές συλλαβές, λέξεις του τύπου φεφ, είναι τώρα σε ετοιμότητα να μάθει να διαβάζει.

Στα μαθηματικά μετράει σωστά μέχρι το 20 και αντίστροφα από το 10 έως το 1. Κάνει πρόσθεση και μέσα στην πεντάδα με λίγη βοήθεια.

Με βάση όλα τα παραπάνω, κρίνεται ότι ο εν λόγω μαθητής παρουσιάζει ανωριμότητα στην κατάκτηση ορισμένων δεξιοτήτων. Με κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να ανταποκριθεί στους βασικούς στόχους της Α΄ τάξης.

Προτάσεις: α. Φοίτηση του στην Α΄ τάξη και εξατομικευμένη υποστήριξη στην τάξη.

β. Παρακολούθηση της εξέλιξης του από τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης και φοίτηση του στο τμήμα ένταξης. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του χρειάζεται εξατομικευμένη παρέμβαση εκτός τάξης.

γ. Επαναξιολόγηση του παιδιού στο τέλος του έτους 2008-9.

δ. Να δοθούν οδηγίες στους γονείς για υποστήριξη του παιδιού στο σπίτι.

▪ *Β΄ περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα)*

Υπάρχει διάγνωση για τον Λ. από το Παιδοψυχιατρικό Τμήμα της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας του Ιπποκράτειου Νοσοκομείου Θεσ/νίκης, ομολογουμένως λιτή στη διατύπωση της: “Παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες, χρειάζεται λογοθεραπεία, 20 συνεδρίες το μήνα για 6 μήνες.”

▪ *Γ΄ περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Υπάρχει διάγνωση για τον Πρ. από την Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία του Ελληνικού Κέντρου ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών: “Πρόκειται για ένα παιδί με ειδικές δυσκολίες στη σχολική μάθηση (δυσλεξία). Οι δυσκολίες του επικεντρώνονται στην ανάγνωση και στη γραφή. Κρίνεται σκόπιμο να ακολουθήσει ειδική θεραπευτική αγωγή ανάγνωσης και γραφής.

Έπειτα από ψυχομετρική αξιολόγηση με την κλίμακα WISC-III, βρέθηκαν θετικά στοιχεία αναφορικά με τα παρακάτω: ικανότητα για χρήση, κρίση και αξιολόγηση καθημερινών θεμάτων και εμπειριών, στη γνώση της σημασίας των λέξεων, στο λογικό-αφαιρετικό τρόπο σκέψης, στην ανάπτυξη της μακρόχρονης οπτικής μνήμης. Σοβαρές αδυναμίες εντοπίστηκαν στους παρακάτω άξονες: βραχύχρονη ακουστική μνήμη, ψυχοκινητική ταχύτητα, ικανότητα μαθηματικών υπολογισμών, εύρος γενικών πληροφοριών. Οι νοητικές του ικανότητες κυμαίνονται εντός των πλαισίων του μέσου φυσιολογικού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, είναι πολύ καλή η ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού, έχει στόχους και διατυπώνει με σαφήνεια τις απόψεις του. Στη φωναχτή ανάγνωση μιας λίστας λέξεων και κειμένου διαβάζει με δυσκολία, κάνοντας όμως λίγα λάθη. Έχει μεγάλες δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα. Η επίδοσή του στην ανάγνωση είναι δύο έτη χαμηλότερη από το μέσο όρο της τάξης του. Κατανοεί καλύτερα το κείμενο, όταν του το διαβάζει άλλος. Κάνει λάθη ορθογραφικά και φωνολογικά (παράλειψη γραμμάτων). Έχει σημαντικές δυσκολίες στη γραφή (δε βάζει τόνους και σημεία στίξης). Έχει καλή αίσθηση του χρόνου. Έχει δυσκολίες στην προπαιδεία. Κάνει λάθη στον αλγόριθμο και

τον πολλαπλασιασμό. Δυσκολεύεται στην επίλυση απλών προβλημάτων. Κάνει συχνά λανθασμένη επιλογή πράξης.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Δεν υπάρχει διάγνωση από κάποιο ΚΕΔΔΥ. Η μητέρα έχει μια διάγνωση στα χέρια της από κάποιον φορέα, αλλά “τη φέρνει εδώ και τρία χρόνια”, κατά τα λεγόμενα του δασκάλου. Η μητέρα μάλιστα ισχυρίζεται ότι “αυτά που γράφουν μέσα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα”.

2.3. Αξιολόγηση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων στα βασικά μαθήματα του ΑΠ

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Στη γλώσσα ο Π. βρίσκεται 2 μήνες πίσω από το επίπεδο της τάξης του, διαβάζει αρκετά καλά, δυσκολεύεται σε μεγαλύτερες από τρισύλλαβες λέξεις, σε συμπλέγματα συμφώνων και σε ψευδολέξεις. Κοπιάζει, συλλαβίζει αλλά τα καταφέρνει καλύτερα σε λέξεις που γνωρίζει παρά σε άγνωστες λέξεις, επειδή δεν έχει βραχυπρόθεσμη μνήμη, συνεπώς στην ορθογραφία κάνει αρκετά λάθη. Δυσκολεύεται σε ασκήσεις σχετικές με την εκφορά του λόγου (άρθρωση) για παράδειγμα μπερδεύει το «ρ». Πραγματοποιείται λογοθεραπευτική προσέγγιση του Π. με διάφορες ασκήσεις για την εκφορά του λόγου και με ακρόαση λόγου, δραστηριότητες που εντάσσονται στο μάθημα της γλώσσας.

Όσο αφορά τη διάρκεια συγκέντρωσης του σε ένα μαθησιακό έργο, δεν κάθεται πάνω από ένα τέταρτο σε μια δραστηριότητα. Χρησιμοποιείται ένα κουδουνάκι, το οποίο οριοθετεί το χρονικό διάστημα της εργασίας. Έχει υπάρξει βελτίωση στη συγκέντρωση, αφού τα 5' έχουν διευρυνθεί πλέον σε 20'.

Στα μαθηματικά μπερδεύεται στην έννοια της ποσότητας, ότι δηλαδή κάθε αριθμός είναι ανεξάρτητος και ότι ταυτίζεται ο αριθμός με την ποσότητα και την έννοια της διαδοχής. Λόγω προβλήματος στην βραχυπρόθεσμη μνήμη χρειάζεται επαναλήψεις. Γι' αυτό ακολουθείται ρουτίνα και επανάληψη. (Ασκήσεις με αντικείμενα μέσα στην πρώτη δεκάδα, πορεία από το πρακτικό και αισθητηριακό στο αφηρημένο). Γίνεται χρήση υλικών αντικειμένων που γίνονται αντιληπτά με την αφή π.χ. τουβλάκια και χρήση των δαχτύλων του χεριού.

Στο τμήμα ένταξης είναι από τους πρώτους μαθητές, χρειάζεται όμως καθοδήγηση, όχι ενίσχυση και εκμάθηση στρατηγικών μάθησης, ώστε να μάθει να μαθαίνει.

▪ *Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Στην αρχή δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί και να καθίσει στην τάξη αλλά αυτό πήγαζε από το άγχος της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Το άγχος είχε ως συνέπεια τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του. Από την στιγμή που τα κατάφερε και είδε πως ήταν ο πρώτος μαθητής, ανέβηκε η αυτοεκτίμησή του και το ενδιαφέρον του άρα και η προσοχή του. Ακολουθεί κανονικά το ρυθμό της τάξης χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από το τμήμα ένταξης.

Στα μαθηματικά ο Λ. είναι καλύτερος σε σχέση με την γλώσσα. Είχε κάποιο πρόβλημα στα μαθηματικά αλλά μόνο οργάνωσης. Στα μαθηματικά συγκεκριμένα στα προβλήματα όσο αφορά την οργάνωση και την λύση τους έχει δυσκολίες.

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Στη γλώσσα ο Πρ. έχει δυσκολία στην οργάνωση της σκέψης και στην ομαδοποίηση (ίδια περίπτωση με τον Λ.).

Στα μαθηματικά βρίσκεται σε πολύ καλύτερο επίπεδο, δεν παρουσιάζει προβλήματα δυσαριθμησίας. Δεν είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτό της γενικής τάξης, έχει καθυστέρηση 3 μηνών. Παρουσιάζει πρόβλημα στην επίλυση σοβαρών προβλημάτων (αυτό έχει να κάνει με την οργάνωση της σκέψης του). Η ιστορία είναι για αυτόν κάτι χαοτικό.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Στη γλώσσα είναι καλή αναγνώστρια αλλά όταν διαβάζει αγχώνεται, πιάνεται η ανάσα της, ενδεικτικό της πίεσης που νιώθει από την οικογένεια της (“Πρέπει να διαβάζεις καλά, πρέπει να είσαι καλή”). Η Ν. πρέπει να διαβάζει ωραία, δυνατά (αυτό υποστηρίζεται μέσα από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο). Μαθαίνει δύσκολα αλλά αυτό που μαθαίνει το διατηρεί, κυρίως σ’ αυτά που την ενδιαφέρουν.

Στα μαθηματικά είναι πιο έντονο πρόβλημα, ξέρει την προπαίδεια αλλά και στον αλγόριθμο κάνει λάθη που σχετίζονται με την βιασύνη της κι όχι γιατί δεν ξέρει την απάντηση. Στην διαίρεση δυσκολεύεται γιατί δεν μπορεί να καταλάβει πόσες φορές χωράει το ένα στο άλλο. Η δυσκολία ξεκινάει από προηγούμενο στάδιο και συγκεκριμένα από την έννοια της διαδοχής (δεν κατανοεί την έννοια του προηγούμενου και του επόμενου), οπότε η έννοια του “μοιράζω κάτι” την δυσκολεύει. Η έννοια της ποσότητας και του αριθμού επίσης την δυσκολεύει. Επίσης δυσκολεύεται πολύ σε σύνθετα προβλήματα.

Συμμετέχει στο μάθημα, μόνο αν της δοθεί ο λόγος. Ποτέ δε θα διηγηθεί μια έντονη εμπειρία της αυθόρμητα στην τάξη, δεν παίρνει πρωτοβουλίες.

2.4. Οι σχέσεις των μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην τάξη και στο διάλειμμα

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Στις σχέσεις του ο Π. με τα υπόλοιπα παιδιά είναι ιδιαίτερα κοινωνικός, ομιλητικός και συνεργάσιμος. Όμως δυσανασχετεί με ότι έχει να κάνει με τα μαθήματα και τη γραφή. Στα διαλείμματα παίζει με τα άλλα παιδιά, χωρίς κανένα απολύτως πρόβλημα και γυρίζει πάντα μούσκεμα στην τάξη. Είναι καλός στο ποδόσφαιρο, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση της αποδοχής του από τα άλλα παιδιά. Τα υπόλοιπα παιδιά τον αντιμετωπίζουν ως μέλος της ομάδας τους χωρίς την ύπαρξη οποιουδήποτε αρνητικού σχολιασμού. Η δασκάλα της γενικής τάξης μας ανέφερε ότι στην αρχή του σχολικού έτους υπήρξαν κάποιες προστριβές και εντάσεις με συμμαθητές του, γιατί ο Π. παρεξηγείται εύκολα. Μας τόνισε όμως ότι ουδέποτε ο Π. έγινε αντικείμενο χλευαστικών σχολίων από τους συμμαθητές του για τα μαθησιακά του προβλήματα.

▪ *Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Ο Λ. έχει καλές σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά, πολλές κοινωνικές επαφές και αρχηγικές τάσεις. Φαίνεται να είναι απόλυτα ενταγμένος στην ομάδα των συνομηλίκων και να συνυπάρχει χωρίς προβλήματα ή προστριβές μαζί τους. Παίζει με τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα συμμετέχοντας ενεργά στα παιχνίδια που πραγματοποιούνται. Οι συμμαθητές του τον εντάσσουν στις ομάδες των παιχνιδιών που διοργανώνουν, είναι απαραίτητο μέλος τους.

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Ο Πρ. έχει πάρα πολύ καλή σχέση με τα παιδιά, παίζει ποδόσφαιρο στο διάλειμμα μαζί τους. Επειδή είναι πολύ καλός στο ποδόσφαιρο, είναι ιδιαίτερα δημοφιλής ανάμεσα στους συμμαθητές του, οι οποίοι τον διεκδικούν για την ομάδα τους! Ο Πρ. συχνά αστειεύεται και πειράζει φιλικά τους συμμαθητές του. Έχει αναπτυχθεί μια καλή σχέση μαζί τους, υπάρχει μια ενωμένη ομάδα που δρουν συσπειρωμένοι όλοι μαζί. Το παιχνίδι τους συνεχίζεται και εκτός σχολείου τα απογεύματα συγκεντρώνονται για να παίξουν μπάλα, όπως ανέφεραν.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Σταδιακά εντάχθηκε στην ομάδα των συνομηλίκων και έγινε δεκτή στα παιχνίδια των υπόλοιπων παιδιών του τμήματος. Έχει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της. Η Ν. δεν ξεκινάει μια συζήτηση από μόνη της αλλά άμα της δοθεί ο λόγος. Είναι γενικώς αποτραβηγμένη και δεν κάνει από μόνη της παρέα. Αναλαμβάνει πρωτοβουλία για να μιλήσει, μόνο όταν ένα θέμα την ενδιαφέρει άμεσα π.χ. πως πέρασε το Σαββατοκύριακο. Δεν δρα αυθόρμητα, δεν παίρνει πρωτοβουλία για να παίξει με τα άλλα παιδιά. Οι κοινωνικές της σχέσεις μπορούμε να πούμε ότι είναι περιορισμένες αλλά η κατάσταση βελτιώνεται σταδιακά. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι κοινωνικές της σχέσεις ορίζονται μέσα από τη ρουτίνα και όχι μέσα από αυτό που αισθάνεται.

Ο ειδικός δάσκαλος αναφέρει ότι η Ν. φαίνεται εκ πρώτης όψεως ως ένα χαρούμενο κορίτσι, όμως άμα κανείς τη ζήσει περισσότερο, καταλαβαίνει την κοινωνική της δυσκολία. Στα διαλείμματα και στην τάξη, η Ν. δεν δίνει την εντύπωση ενός περιθωριοποιημένου ή απομονωμένου παιδιού, αλλά συγχρόνως δημιουργεί την αίσθηση ότι δεν συμμετέχει ενεργά στα δρώμενα του διαλείμματος, αλλά μηχανικά.

3. ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ.

Όσο αφορά το τμήμα ένταξης οι μαθητές ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πρόγραμμα. Παρακάτω δίνεται αναλυτικά το πρόγραμμα που ακολουθεί κάθε μαθητής στο τμήμα ένταξης, όπως διατυπώθηκε από τον ειδικό δάσκαλο.

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Στόχοι του εξειδικευμένου προγράμματος που ακολουθεί ο Π. είναι:

1. Να συγκεντρώνεται η προσοχή του όσο γίνεται περισσότερο στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται.
2. Να αναπτυχθεί η βραχυπρόθεσμη/μακροπρόθεσμη μνήμη μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια.
3. Να μπορεί να ακολουθήσει το ρυθμό της γενικής τάξης.

Η δασκάλα της γενικής τάξης μόνο κατευθύνσεις δίνει στο παιδί κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Επειδή είναι Α' τάξη βοηθά το ότι γίνεται δουλειά από πολύ νωρίς. Έτσι, αντί να είναι 8 μήνες πίσω, είναι 2 μήνες πίσω σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Βελτιώνεται συνεχώς και υπάρχει η πεποίθηση και η αισιοδοξία ότι θα συμβαδίσει με την γενική τάξη κάποια στιγμή.

Οι αδυναμίες του Π. σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που τέθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Πρωταρχικός στόχος του εξειδικευμένου προγράμματος είναι να δίνουμε ερεθίσματα για να του κεντρίσουμε το ενδιαφέρον, δεύτερος στόχος μας είναι να καταλήξουμε στο α' στόχο, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στην γενική τάξη χωρίς βοήθεια από το τμήμα ένταξης, να δρούμε μόνο υποστηρικτικά όποτε χρειαστεί.

Αρχικά ξεκίνησε με 6 ώρες/βδομάδα για να καλύψουμε τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού αφού κοινωνικά προβλήματα δεν παρουσιάζει κατά την συναναστροφή του με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ο βαθμός ανταπόκρισης του παιδιού στο εξατομικευμένο πρόγραμμα με βάση το βιβλίο είναι πολύ καλός. Έχει δημιουργηθεί και μια ομάδα στο τμήμα ένταξης όπου δεν είναι πλέον μόνος αλλά με δεύτερο παιδί στην τάξη. Ο Πέτρος μαζί με άλλο παιδί συνέχισε να έρχεται στο τμήμα ένταξης μέχρι που στην πορεία προστέθηκαν και άλλα 4-5 παιδιά. Στην αρχή της χρονιάς ερχόταν περιοδικά στο τμήμα ένταξης και μετά καθώς άρχισε να γίνεται δουλειά και να παρατηρείται βελτίωση, μαζί με την παρέα των άλλων παιδιών, του άρεσε να έρχεται πιο πολύ. Τελικός στόχος είναι η σταδιακή απομάκρυνσή του από το τμήμα ένταξης, όπου θα μπορεί να τα καταφέρει μόνο του.

Μακροπρόθεσμος στόχος που έχει τεθεί είναι να μπορεί να σταθεί μόνος του στην τάξη και να ακολουθήσει το ρυθμό της γενικής τάξης (γνωστικά) χωρίς τη βοήθεια του τμήματος ένταξης.

Οι ανάγκες και οι επιλογές της οικογένειας λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα με τα λεγόμενα του δασκάλου. Το πρόβλημα ξεκινά από το γεγονός ότι οι γονείς του δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα των δυνατοτήτων του παιδιού, με αποτέλεσμα αρχικά οι προσδοκίες τους να είναι διαφορετικές από αυτές του τμήματος ένταξης. Στην πορεία τέθηκαν πιο συγκεκριμένοι στόχοι για το παιδί και σ' αυτό βοήθησαν πάρα πολύ οι γονείς, όταν πλέον αντιλήφθηκαν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού τους. Αρκετά καλή ήταν η στάση της οικογένειας στο θέμα της στήριξης του παιδιού. Συνεργάστηκαν με το τμήμα ένταξης για τι πρέπει να ζητούν από τον Π.

Η επανάληψη της τάξης του νηπιαγωγείου έγινε μετά από απόφαση των γονιών του (επειδή κρίθηκε σχολικά ανώριμος), είναι δηλαδή ένα χρόνο μεγαλύτερος από τα υπόλοιπα παιδιά, έκανε λογοθεραπεία για αρκετό διάστημα σε ιδιωτικό φορέα, γεγονός που τον βοήθησε αρκετά στην πρόοδο του.

▪ *B' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Στόχοι του εξειδικευμένου προγράμματος που ακολουθεί ο Λ. είναι:

1. Να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του παιδιού (αρχή της χρονιάς).
2. Να μπορεί να οργανώνει την σκέψη του και να γενικεύει αυτά που μαθαίνει σε άλλες καταστάσεις υπό άλλες συνθήκες (τέλος της χρονιάς).
3. Να μπορεί να κάνει ομαδοποιήσεις/κατηγοριοποιήσεις επειδή δεν μπορεί να οργανώσει εύκολα την πληροφορία.

Για παράδειγμα του είναι αδύνατον να μάθει τα ρήματα σε «-ω» επειδή δεν μπορεί να κατηγοριοποιήσει τις γνώσεις που προσλαμβάνει. Η κατηγοριοποίηση είναι απαραίτητη δεξιότητα για να μάθει ανάγνωση και σωστή γραφή. Η οργάνωση της σκέψης του αποτελεί πρωτεύοντα στόχο του τμήματος ένταξης.

Παρόλα αυτά είναι καλός μαθητής, τώρα δρα με την ομάδα των 5 παιδιών, δρα επικουρικά γι' αυτό μέσα στην τάξη μεταφέρει την αυτοπεποίθησή του (γνώστης πραγμάτων) τόσο στο τμήμα ένταξης όσο και μέσα στην γενική τάξη.

Οι αδυναμίες του Λ. σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που τέθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο χαρακτήρας του εξειδικευμένου προγράμματος είναι η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών του μαθητή, η πλήρης ένταξη του στην γενική τάξη. Το υποστηρικτικό κομμάτι του τμήματος ένταξης έχει επιτευχθεί. Ο βαθμός ανταπόκρισης του παιδιού στο εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι πολύ καλός. Θέλει να έρχεται στο τμήμα ένταξης, θέλει να κάθεται σε ομάδα με τα άλλα παιδιά, έχει βελτιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό σε σύγκριση με την αρχή της χρονιάς.

Μακροπρόθεσμος στόχος που έχει τεθεί είναι να μπορεί να δράσει μόνο του ώστε να μην χρειάζεται την βοήθεια του τμήματος ένταξης. Αυτοί οι στόχοι τίθενται για κάθε παιδί που φοιτά στο τμήμα ένταξης.

Οι ανάγκες και οι επιλογές της οικογένειας, λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα με το δάσκαλο. Το πρόβλημα ξεκινά από το γεγονός ότι οι γονείς του δεν είχαν σεβαστεί την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους να μαθαίνει πιο αργά (την 1η χρονιά φοίτησης στο δημοτικό), γι' αυτό πήγε πίσω γνωστικά και κατ' επέκταση στη μαθησιακή του πορεία. Τώρα όμως, τη 2^η χρονιά τέθηκαν στόχοι από κοινού με τους γονείς και φάνηκαν τα πρώτα αποτελέσματα. Το νοητικό δυναμικό του παιδιού είναι καλό και οι επιδόσεις του καλές σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, αφού συναγωνίζεται παιδιά ένα χρόνο μικρότερα από τον ίδιο. Ο Λ. συχνά βοηθάει τους συμμαθητές του στο τμήμα ένταξης, κάτι που ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση του. Η αυτοπεποίθηση αυτή μεταφέρεται και στο παιχνίδι (βλ. αρχηγικές τάσεις).

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Στόχοι του εξειδικευμένου προγράμματος που ακολουθεί ο Πρ. είναι:

1. Να κατακτήσει τεχνικές και τρόπους μάθησης.
2. Να μπορεί να γενικεύει αυτά που μαθαίνει σε άλλες καταστάσεις και συνθήκες (τρέχων στόχος της σχολικής περιόδου)
3. Να μπορεί να χρησιμοποιήσει οπτικές νύξεις
4. Να μην αποσυντονίζεται όταν του ζητείται κάτι γενικό και αόριστο (όταν του ζητείται κάτι συγκεκριμένο, τα πάει περίφημα).

Οι αδυναμίες του Πρ. σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που τέθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο χαρακτήρας του εξειδικευμένου προγράμματος είναι η κάλυψη των μαθησιακών αναγκών του μαθητή, ώστε να ακολουθεί το επίπεδο της τάξης του χωρίς προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα στην Γλώσσα και τα Μαθηματικά βασικός στόχος της παρέμβασης είναι να μάθει πώς να μαθαίνει, εκεί εντοπίζεται και το βασικό του πρόβλημα. Δεν έχει αναπτύξει στρατηγικές μάθησης. Στην ιστορία και τη γεωγραφία η εκμάθηση γίνεται με τη βοήθεια περιλήψεων. Γίνεται μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης σε επιμέρους μαθήματα της τάξης με τη βοήθεια λέξεων κλειδιών. Επίσης αξιοποιείται συχνά η οπτικοποίηση, η οποία ισοδυναμεί με χειροπιαστή γνώση, κατά την άποψη του δασκάλου, καθώς και η ακρόαση (επανάληψη αυτού που λέει ο δάσκαλος). Παρέχεται ενίσχυση στο παιδί για να μάθει το μάθημα, μέσα από ερωτήσεις και ασκήσεις που έχουν σχέση με τη συμπλήρωση ή αντιστοίχιση.

Τα οπτικά ερεθίσματα (χάρτης, αντικείμενα χειροπιαστά με λέξεις - κλειδιά) βοηθούν πάρα πολύ τον Πρ. Για παράδειγμα στο ερώτημα “ποια είναι τα Επτάνησα”, στην προφορική εξέταση, ακολουθούνται τα εξής βήματα: μελέτη χάρτη, ανάλυση της θέσης των Επτανήσων και έπειτα ασκήσεις αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών. Στην πρώτη σελίδα του σχετικού φυλλαδίου είναι γραμμένες λέξεις κλειδιά που αφορούν τη θεωρία, η οποία είναι δοσμένη με περιληπτικό τρόπο. Στην πίσω πλευρά του φυλλαδίου, οι ασκήσεις βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης του παιδιού. Εξάλλου η γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα) εμπεριέχεται και σε άλλα μαθήματα όπως η γεωγραφία και η ιστορία. Επειδή αυτά τα μαθήματα δεν είναι αμιγώς γλώσσα, δεν σημαίνει πως το παιδί δεν εμφανίζει δυσκολίες, γι' αυτό η βοήθεια επεκτείνεται κάποιες φορές και σ' αυτά τα μαθήματα, με υλικό του δασκάλου.

Ο βαθμός ανταπόκρισης του παιδιού στο εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι πολύ καλός. Το παιδί θέλει να έρχεται στο τμήμα ένταξης, ειδικά όταν υπάρχουν συχνά διαλείμματα. Μόλις ολοκληρώσει μια δραστηριότητα σταματάμε για 4 λεπτά λέγοντας κάτι ανάλαφρο (π.χ. τι έκανε ο Ολυμπιακός στο ποδόσφαιρο). Αυτή η πρακτική τον

βοηθά να συνεχίσει την δραστηριότητα, γιατί τα διαλειμματάκια λειτουργούν ως τονωτικές ενέσεις.

Μακροπρόθεσμος στόχος που έχει τεθεί είναι να μπορεί να μάθει το παιδί πως να μαθαίνει και να γενικεύει αυτά που μαθαίνει σε άλλα μαθήματα ή καταστάσεις.

Οι ανάγκες και επιλογές της οικογένειας λαμβάνονται υπόψη. Ο δάσκαλος είχε αρχικά με τους γονείς κατ' ιδίαν και ανεξάρτητη συνάντηση μαζί τους, (όχι κοινή λόγω διαζυγίου). Διαπίστωσε ότι έχουν τοποθετήσει το παιδί στην μέση των προβλημάτων τους. Οι ευθύνες του τύπου “ποιος φταίει”, “γιατί”, “τι φταίει” μεταξύ των γονιών (πατέρα/μητέρας) οδηγούν σε αποπροσανατολισμό τους γονείς που δεν στρέφονται προς τις δυσκολίες του παιδιού τους. Ο πατέρας θεωρεί ότι δεν έχει πρόβλημα το παιδί, ότι είναι η φαντασία της μητέρας ενώ η μητέρα είναι πιο ευαισθητοποιημένη σχετικά με το πρόβλημα του παιδιού της (“η μαμά τρέχει παντού για αξιολογήσεις”). Είναι όμως πολύ αγχώδης και μεταφέρει το άγχος της στο παιδί.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Στόχοι του εξειδικευμένου προγράμματος που ακολουθεί η Ν. είναι:

1. Να μπορεί να συγκεντρώνεται περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες.
2. Να μπορεί να αναπτύσσει τεχνικές εκμάθησης της γνώσης.
3. Να μπορεί να μάθει έννοιες του χώρου/χρόνου οργανώνοντας τη σκέψη και τις ενέργειές της.
4. Να μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να δρα μόνη της.

Οι αδυναμίες της Ν. σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που τέθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο χαρακτήρας του εξειδικευμένου προγράμματος είναι η κάλυψη των μαθησιακών και κοινωνικών αναγκών του παιδιού πρώτα και έπειτα η αυτοτελής και αυτόνομη δράση, έτσι ώστε να υποστηρίζεται η συμμετοχή του παιδιού στη γενική τάξη.

Ο βαθμός ανταπόκρισης της στο εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι πολύ καλός. Θέλει να έρχεται στο τμήμα ένταξης, αλλά είναι διαφορετική σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιείται. Προσπαθεί πάντα να είναι συνεργάσιμη (έχει τα ‘πρέπει’ της όμως και αυτό την αποδιοργανώνει), όμως αποσυντονίζεται όταν την διακόψει κάποιος κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, διασπάται η προσοχή της. Η δράση της πρέπει να είναι κατευθυνόμενη.

Μακροπρόθεσμος στόχος που έχει τεθεί είναι να μπορεί να σταθεί μόνη της στην τάξη και να ακολουθήσει το ρυθμό της γενικής τάξης (γνωστικά) χωρίς την βοήθεια του τμήματος ένταξης. Να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί καλύτερα στην γενική τάξη, να συναναστρέφεται με τους συμμαθητές της παίρνοντας πρωτοβουλίες κατά την ώρα του παιχνιδιού.

Λαμβάνονται υπόψη από την πλευρά του ειδικού παιδαγωγού, οι ανάγκες και οι επιλογές της οικογένειας. Η οικογένεια της δείχνει κάποιο ενδιαφέρον αλλά γίνεται και έντονη προσπάθεια από το δάσκαλο της γενικής τάξης για την ένταξη του παιδιού και την κοινωνικοποίησή του. Η μητέρα δεν είχε αποδεχτεί τις δυσκολίες του παιδιού μέχρι το περασμένο σχολικό έτος. Η ίδια η μητέρα του κοριτσιού δήλωσε πως το πήγε σε κάποιο κέντρο (αυτό συνέβη πριν από τρία χρόνια) και έχει τη σχετική διάγνωση αλλά καθυστερεί να τη φέρει στο σχολείο. Ο δάσκαλος δεν έχει κάτι στα χέρια του. Βοηθήθηκε κυρίως και η ίδια η μητέρα από αυτή την διαδικασία για να αντιληφθεί το πρόβλημα του παιδιού της. Ο πατέρας έχει τη διάθεση αλλά δεν έχει τον απαραίτητο χρόνο για να ασχοληθεί, σίγουρα πάντως δεν δίνει την εικόνα ενός αδιάφορου πατέρα.

4. ΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Πολλές από τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν παρακάτω αναφέρονται από το γενικό δάσκαλο της τάξης του κάθε παιδιού, αφού κάθε παιδί φοιτά σε διαφορετικά τμήματα. Καταγράφονται όλα όπως διατυπώθηκαν από το γενικό δάσκαλο της τάξης κάθε παιδιού.

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Όσο αφορά τον Π. δεν γίνονται προσαρμογές του γενικού προγράμματος, για να συμμετέχει το συγκεκριμένο παιδί. Όπως μας είπε η δασκάλα: “δε χρειάστηκε άλλο πρόγραμμα”. Στη γλώσσα και κυρίως στην ορθογραφία έχει κατώτερη απόδοση από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά δεν ακούει υποτιμητικά σχόλια. Ίσως να μην κάνει κάποια άσκηση, αλλά η δασκάλα της γενικής τάξης δεν αντιδρά με την απόφασή του να μην συνεχίσει την προσπάθεια προκειμένου να κάνει την άσκηση.

Ο τρόπος συμμετοχής του παιδιού είναι να σηκώνει το χέρι του όταν θέλει να πει κάτι, δεν παρατηρείται δηλαδή διαφοροποίηση της συμμετοχής του στην τάξη. Στην αρχή της ημέρας, τις πρωινές ώρες, συμμετέχει ενεργά αλλά μετά μειώνεται η διάθεσή του να απαντά. Μετά από το πρώτο διάλειμμα έρχεται “πολύ βαρύν”, κουρασμένος και έχοντας χάνει τη διάθεση του. Η δασκάλα τον χαρακτηρίζει σε γενικές γραμμές ως “βαρύ”.

Συχνά χρησιμοποιεί φωναχτή σκέψη για να διευκολύνεται, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Δεν το κάνει για να τραβήξει την προσοχή αλλά ως στρατηγική. Επίσης του αρέσει να συμμετέχει σε συζητήσεις.

Αμα τον αφήσεις, μπορεί και να μην βγάλει το βιβλίο από την τσάντα, ούτε να το ανοίξει. Είναι λίγο τεμπέλης και συχνά βαριέται, δεν μπορεί να οργανώσει το έργο που επιτελεί εκείνη την στιγμή. Η προσοχή του διασπάται, αν δεν έχει κάποιο κίνητρο για να κάνει κάτι. Έρχεται διαβασμένο από το σπίτι, κάτι που δηλώνει ότι οι γονείς του ασχολούνται μαζί του και του αφιερώνουν χρόνο. Τα πάει καλά στην γραφή αλλά το πολύ μία ώρα και αυτό με πίεση. Γενικά, όταν του ζητάς να γράψει, επιδεικνύει έντονη δυσφορία. Στα μαθηματικά έχουν προχωρήσει στην ύλη πέρα από τη δεκάδα και δυσκολεύεται ιδιαίτερα. Η δασκάλα του δίνει λιγότερες ασκήσεις από τα άλλα παιδιά μέσα στην τάξη (όταν τα άλλα παιδιά έχουν 2 σελίδες με προσθέσεις, αυτός παίρνει μόνο δέκα προσθέσεις). Ο ίδιος δεν πιέζει τον εαυτό του, η δασκάλα πιέζει λιγάκι και οι γονείς προσπαθούν από την πλευρά τους.

▪ *Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Η δασκάλα της γενικής τάξης στο τμήμα του Α, δηλώνει πως δεν κάνει προσαρμογές του γενικού προγράμματος, δεν διαφοροποιείται το πρόγραμμα του προκειμένου να συμμετέχει το συγκεκριμένο παιδί. Απλά μπορεί να παρακολουθήσει λίγο το μάθημα που γίνεται μέσα στην τάξη. Είναι λίγο τσαπατσούλης, “είναι χύμα και βιαστικός”, τα περισσότερα λάθη τα κάνει από αμέλεια, κάτι που σχετίζεται με την οικογένειά του, αφού “το παιδί δεν έχει τάξη από το σπίτι” όπως ανέφερε η δασκάλα της γενικής τάξης.

Ο Α. συμμετέχει κανονικά στην τάξη χωρίς διαφοροποιήσεις, “με πολλή δουλειά από τον ειδικό δάσκαλο”, όπως μας ανέφερε η δασκάλα της γενικής τάξης.

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα):*

Ο δάσκαλος της γενικής τάξης που φοιτά ο Πρ. ανέφερε πως δεν γίνονται προσαρμογές στο γενικό πρόγραμμα που ακολουθείται με βάση τις δυσκολίες του Πρ. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχει χρησιμοποιώντας περισσότερο τον προφορικό λόγο. Αυτό που θέλει να πει, πρέπει οπωσδήποτε να το πει. Εκφράζει με άνεση αυτό που θέλει να πει, αντίθετα στο γραπτό λόγο δυσκολεύεται. Όταν είναι πολλά αυτά που πρέπει να γράψει, τότε πελαγώνει. Δεν τα καταφέρνει τόσο καλά και γι' αυτό καμιά φορά χρειάζεται επιπλέον βοήθεια.

Δεν ακολουθείται διαφορετικό πρόγραμμα, προτιμά να εκφράζεται προφορικά όταν του δίνεται η δυνατότητα να μιλήσει, αναπτύσσει με ευχέρεια τις απόψεις του. Ο δάσκαλος ανέφερε ότι τις περισσότερες φορές προσπαθεί να του απευθύνει το λόγο και να τονίσει τα ενδιαφέροντά του παραπάνω. Ο Πρ. δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για οικολογικού χαρακτήρα θέματα. Στη γλώσσα ο δάσκαλος τον βοηθάει όσο μπορεί, ενώ στα μαθηματικά υπάρχει άλλος δάσκαλος με δεύτερη ειδικότητα τα μαθηματικά, ο οποίος επίσης προσπαθεί να βοηθήσει. Εμφανίζει διακυμάνσεις στη συμπεριφορά του (π.χ. τον πιάνει γέλιο καμιά φορά χωρίς να μπορεί να το ελέγξει). Δεν είναι προσηλωμένος στην τάξη και στο μάθημα τις περισσότερες φορές, γελάει, κουράζεται εύκολα, χαζεύει. Για παράδειγμα, επειδή πριν λίγες ημέρες είχε χτυπήσει το πόδι του, ανέφερε ενώ γινόταν το μάθημα, διακόπτοντας τη ροή του: “Κυρία τρέχει πύον!”

Καμιά φορά προθυμοποιείται να γράψει λίγα πράγματα στη Γλώσσα, όμως δυσκολεύεται πολύ να γράψει στον πίνακα. Στο γράψιμο π.χ. στην έκθεση δεν μπορεί να τα καταφέρει και στο τέλος γράφει λίγο. Όταν βλέπει πολλά μαζεμένα, πελαγώνει και μένει τελευταίος.

Ομαδικές δραστηριότητες γίνονται μόνο κατά τη διάρκεια των πειραμάτων στο πρακτικό κομμάτι. Οι κατασκευές τον απορροφούν ιδιαίτερα και τον ευχαριστεί να ασχολείται με τέτοιου είδους δραστηριότητες. Δραστηριότητες πρακτικής φύσεως, όπου χρειάζεται να κολλήσεις κάτι, να τοποθετήσεις φωτογραφίες, να κάνεις κυκλώματα (πχ. στη Φυσική) του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να προσηλώνεται και να συμμετέχει περισσότερο από τους άλλους.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα):*

Το γενικό πρόγραμμα παραμένει όπως έχει, δεν αλλάζει αισθητά, απλώς οι στόχοι τίθενται ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η Ν. σε διάφορα μαθήματα και γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές. Για παράδειγμα στα μαθηματικά η διαίρεση των κλασμάτων είναι κάτι που τη δυσκολεύει και δεν τα καταφέρνει. Τότε η προσέγγιση των μαθηματικών γίνεται με διαφορετικό τρόπο και με διαφορετικό ρυθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου να επιτευχθεί κάποια στιγμή ο γενικότερος στόχος. Όπως αναφέρει ο δάσκαλος της γενικής, το πρόγραμμα παρέχει τον καθοδηγητικό άξονα των βημάτων στη διδασκαλία. Οι στόχοι ιεραρχούνται διαφορετικά, λόγω των διαφορετικών ρυθμών του παιδιού.

Διαφοροποιημένοι τρόποι προσέγγισης ακολουθούνται στα διάφορα μαθήματα με διαφορετικά βήματα, με βάση πάντα το γενικό πρόγραμμα της τάξης. Αυτό γίνεται κυρίως σε μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, τα βασικά μαθήματα δηλαδή όπου παρουσιάζει δυσκολίες. Στο μάθημα της ιστορίας ασχολείται και με άλλα πράγματα, δεν προσέχει πάντα αυτό που διαδραματίζεται κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, πράγμα που αρχίζει να προβληματίζει και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Στη μελέτη περιβάλλοντος μπορεί να συζητήσει με τα άλλα παιδιά για να πει τη γνώμη της. Επιπλέον παρουσιάζει μεγάλο πρόβλημα προσοχής, αδυνατεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα και γι' αυτό πολλές φορές δυσκολεύεται να ακούσει την ερώτηση που τίθεται. Η αδυναμία συγκέντρωσης χαρακτηρίζεται από το δάσκαλο ως

εξαιρετικά έντονο πρόβλημα. Της ανατίθενται πολλές φορές δουλειές προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες του προβλήματος που παρουσιάζει. Δεν ακολουθείται συνεπώς διαφορετικό πρόγραμμα αλλά το υπάρχον με πιο μικρά και αργά βήματα ανάλογα με τις δυσκολίες της.

Στη γλώσσα στόχος είναι να καταλάβει κάποιες λέξεις, στα μαθηματικά το μάθημα εξελίσσεται ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρο που προϋπάρχει, το οποίο δεν είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο. Στη γλώσσα μαθαίνει μηχανικά. Τα προφορικά παραδείγματα την βοηθούν να καταλάβει. Στα μαθηματικά της ανατίθενται μαθησιακά έργα προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της. Ο γενικός δάσκαλος παρατηρεί ότι στα μαθηματικά δεν υπάρχει μεγάλη πρόοδος. Γενικά δεν προσέχει στις οδηγίες που της δίνει ο δάσκαλος και ο στόχος της είναι να γράψει κάτι, θέλει να μάθει άμεσα τί πρέπει να γράψει, με ψυχαναγκαστική διάθεση. Έχει δυσκολίες στη μεταγνώση, κατά το δάσκαλο της γενικής. Δεν οργανώνει το χώρο και το χρόνο, κατά συνέπεια και τη σκέψη και τις ενέργειες της.

Θέλει να συμμετέχει στην τάξη σε συζητήσεις που γίνονται αλλά αν δεν της δώσεις τον λόγο δεν μιλά, παρόλο που σηκώνει καμιά φορά το χέρι. Επιπλέον, δεν προσέχει τους συμμαθητές της όταν μιλάνε σε ομαδικές εργασίες. Χωλαίνει ιδιαίτερα στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στην εφαρμογή.

Αφαιρείται πολύ συχνά (20 λεπτά) μπορεί να είναι το μυαλό της έξω από τη τάξη, καμιά φορά ασχολείται με άλλες δραστηριότητες την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας. Για παράδειγμα μπορεί να ψάχνει για το τετράδιο της, να ξύνει τα μολύβια της, μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι ψάχνει μια αφορμή για να ξεφύγει έτσι ώστε να μην της γίνει παρατήρηση για τη μη συμμετοχή της στο μάθημα.

Συμμετέχει στη μαθησιακή δραστηριότητα με διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο δάσκαλος επισημαίνει ότι η Ν. κάνει παρατηρήσεις που τον εκπλήσσουν, με αραιή βέβαια συχνότητα. Ο δάσκαλος επιδιώκει να της δίνει τη δυνατότητα για εναλλακτική συμμετοχή.

5. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΜΑΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ

Παρακάτω περιέχονται λεπτομέρειες που προέκυψαν από την παραμονή μας στο τμήμα ένταξης. Παρακολουθήσαμε τη δράση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Καταγράφονται όλα όπως παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρουσίας μας στο σχολείο.

▪ *Α' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα) & Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα γλώσσας/ορθογραφία:*

Κατά την διάρκεια της παρουσίας μας στο σχολείο παρακολουθήσαμε κάποια από τα μαθήματα που έκαναν μαζί ο Π. και ο Λ. στο τμήμα ένταξης. Παρακάτω δίνονται πληροφορίες των παρατηρήσεών μας.

Ο Π. (α' περίπτωση) δρα στο τμήμα ένταξης σε 5μελή ομάδα όπου όλοι πηγαίνουν α' τάξη Δημοτικού. Όταν μια συμμαθήτριά του πάει να καθήσει δίπλα του, της λέει: "Αχ όχι κοντά μου!" Παρατηρείται κατά την διάρκεια του μαθήματος να ψάχνει με επιμονή την κασετίνα του, να χτυπάει ένα τετράδιο χωρίς λόγο στο κεφάλι του. Γράφει με προτροπή του δασκάλου τη λέξη «χελώνα» με προθυμία και απαντά προφορικά ότι ξέρει αυτήν τη λέξη. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και με τις υπόλοιπες λέξεις αλλά γράφει τις λέξεις πάντα μετά από επιμονή του δασκάλου. Έπειτα κάποια στιγμή ο δάσκαλος του ζητά να γράψει τη λέξη «βάτραχος» και τα υπόλοιπα παιδιά τον κοιτούν απορροφημένα, περιμένοντας να δουν αν θα γράψει τη λέξη αυτή.

Κοντοστέκεται λίγο και σκέφτεται πώς θα γράψει το “ο”. Αφού την γράψει, ο Π χοροπηδάει από την χαρά του. Γενικά έχει ζωηρή συμπεριφορά, τραγουδάει και κάνει αστεϊάκια. Σε κάποια φάση, ξαφνικά ο Π. γελάει τρανταχτά χωρίς λόγο. Ο δάσκαλος του ζητάει να μην κάνει χαζομάρες και αυτός σοβαρεύει για λίγο.

Δίπλα του κάθεται ένα άλλο παιδί ο Λ. (β’ περίπτωση) και είναι η σειρά του να γράψει μια λέξη. Ο Λευτέρης είναι ένα ήσυχο, φρόνιμο και σοβαρό παιδί. Οι υπόλοιποι σημειώνουν στα τετράδιά τους. Τα παιδιά τον ρωτούν «τι έγραψες;», απαντάει «άβγα», διορθώνει τον τόνο και σκέφτεται να γράψει κεφαλαίο «Β», τον βοηθά ο Π. να το διορθώσει σε «υ» (αυγά). Ο Λ. συνεχίζει να γράφει στο πίνακα και οι υπόλοιποι στα τετράδιά τους. Παράλληλα γράφουν και άλλες λέξεις: «βιβλίο», «ζωγραφίζω», το «ζωγραφίζω» το γράφει «ζωγραφήζω», ο δάσκαλος τον βοηθά λέγοντάς του «τι μας θυμίζει το ζωγραφίζω –ίζω;». Ο Π. απαντά «το ζωγραφίζω είναι –ίζω» και ο δάσκαλος δείχνει το βιβλίο με τις καταλήξεις. Ο Λ. βέβαια στην πρώτη απόπειρα του για διόρθωση, αλλάζει το ω σε ο. Ο Π. στην παρόμοια λέξη “ποτίζω” και αφού ο δάσκαλος του δίνει το ποιηματάκι “ποτίζω, ίζω, ίζω” ως μια μορφή εξωτερικού δείκτη (cue), μπερδεύεται και γράφει “ποτίζω ζω”, αντί να γράψει μόνο τη λέξη.

Στην 5μελή σύνθεση της ομάδας φαίνεται τα παιδιά να λειτουργούν μεταξύ τους, να βοηθά το ένα το άλλο μέσα από την συνεργασία. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ως κίνητρο επίτευξης τις καραμέλες: όποιος γράφει σωστά τις περισσότερες λέξεις θα πάρει και τις περισσότερες καραμέλες. Ο Λ. κρύβει με το χέρι του το τετράδιό του για να μην δουν τι γράφει, θέλει αυτός να κερδίσει τους περισσότερους πόντους και να πάρει τις περισσότερες καραμέλες. Το τραπέζι που κάθονται τα παιδιά είναι κυκλικό, κάθονται όλοι γύρω από αυτό. Όταν η δραστηριότητα που πραγματοποιούν απαιτεί να συνεργαστούν, συνεργάζονται και πολλές φορές ανατρέχουν στο βιβλίο για να διευκολυνθούν σε κάτι που τους δυσκολεύει. Όλοι φαίνεται να γράφουν και να προσπαθούν να δείξουν τον καλύτερό τους εαυτό.

▪ *A’ περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα) & B’ περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα γλώσσας/ανάγνωση:*

Ο Π. σηκώνει από τους πρώτους χέρι, όταν ο δάσκαλος θέτει το ερώτημα: “Ποιός θέλει να διαβάσει πρώτος”. Οι δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιηθούν δίνονται στα παιδιά υπό τη μορφή παιχνιδιού. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης παίζουν το ‘παιχνίδι της σιωπής’, δεν μιλάνε όταν ο δάσκαλος τους ζητά να διαβάσουν για να μην κερδίσει πόντο ο διπλανός τους. Όλοι διαβάζουν με τη σειρά: ξεκινά ο πρώτος να διαβάζει και συνεχίζουν οι υπόλοιποι, οι οποίοι τον παρακολουθούν να διαβάζει, δείχνοντας με το δείκτη τους το κείμενο. Ο Π. λίγο δυσκολεύεται κατά την ανάγνωση, συλλαβίζει και στις τελείες δεν σταματά καθόλου. Ενώ διαβάζει, γελάει και κολλάει (σταματάει συχνά). Κάνει και τους άλλους να γελάνε. Όταν διαβάζει κάποιο άλλο παιδί, ο Π. χαζεύει έξω στο παράθυρο και διασπάται η προσοχή του χάνοντας το σημείο όπου διαβάζει ο διπλανός του. Κοιτάζει διάσπαρτα γύρω του. Ο Λ, σηκώνει χέρι για να διαβάσει, κίνηση περιττή, γιατί ούτως ή άλλως είναι η σειρά του να διαβάσει.

Σ’ ένα χαρτί γράφουν τους πόντους που μαζεύει κάθε παιδί. Ο Λ. διορθώνει το δάσκαλο, όταν αυτός λέει λάθος πόντους. Στο τέλος βγαίνει νικητής όποιος συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους, π.χ. 1 πόντο παίρνει ο Π., 1 πόντο ο Λ., 1 πόντο η Μ. Ο Λ. διαβάζει συλλαβιστά και παραλείπει λέξεις.

▪ *A’ περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα) & B’ περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα των μαθηματικών:*

Οι δραστηριότητες πάλι γίνονται υπό τη μορφή παιχνιδιού. Ξεκινούν με πράξεις, ο Α. απαντά στην ερώτηση: «3+3 πόσο μας κάνουν;» ο Β. απαντά στην πράξη: «5+4 πόσο μας κάνουν;», αν και με κάποια δυσκολία. Το ίδιο συνεχίζεται με όλα τα παιδιά. Ο Β. και ο Γ. συζητούν για τους πόντους που μάζεψαν. Ο Β. φαίνεται να είναι το ίδιο καλός με τον Α. και του ζητά να μην πει την απάντηση γιατί την ξέρει και θέλει να κερδίσει. Όλα τα παιδιά απαντούν στις πράξεις που ζητά ο δάσκαλος να κάνουν και προσπαθούν να τα καταφέρουν. Μια συμμαθήτριά τους δυσκολεύεται να βρεί το αποτέλεσμα στο '3+4' και ο Β. σχολιάζει "γιατί κάνει έτσι;" Για την ίδια πράξη, ο Α. με άνεση και σιγουριά για τον εαυτό του, την χαρακτηρίζει ως 'πανεύκολη'.

Στο τέλος συγκεντρώνονται οι πόντοι του καθενός. Ο Α. μάζεψε 9 πόντους και ο δάσκαλος 3 πόντους. «Ποιος έχει πιο πολλά;» ρωτάει ο δάσκαλος. Μόλις πάρει την απάντηση από τα παιδιά, μετρούν όλοι μαζί τους πόντους τους και βγαίνει ισοπαλία Α. και Β. Όλοι όμως παίρνουν από μια καραμέλα, μόνο που ο Α. και ο Β. παίρνουν τις περισσότερες καραμέλες. Ο δάσκαλος επιβραβεύει με τις καραμέλες την προσπάθεια όλων των παιδιών και όχι μόνο των νικητών, όλοι δηλαδή είναι κερδισμένοι από τη διαδικασία. Φαίνεται ότι το εξωτερικό κίνητρο των πόντων λειτουργεί θετικά για τα παιδιά.

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας και των μαθηματικών:*

Ο Πρ. δεν ένιωθε άνετα κατά τη διάρκεια της παρουσίας μας στο τμήμα ένταξης, το απρόοπτο της παρουσίας μας τον έκανε να αισθανθεί ότι με κάποιο τρόπο ελέγχεται, κάτι που φάνηκε στη συμπεριφορά του από τα πρώτα λεπτά. Αργότερα όταν αντιλήφθηκε πως η παρουσία μας δεν ήταν εχθρική αλλά φιλική προς αυτόν, μέσα από τη σύντομη συζήτηση που είχαμε μαζί του, πήρε το θάρρος και συνέχισε το μάθημα του αδιαφορώντας για την παρουσία μας.

Οι δυσκολίες του στην ανάγνωση είναι φανερές, διαβάζει τη λέξη «δέρνει» χωρίς «ρ». Ο δάσκαλος τον βάζει να διαβάσουν μαζί μια ιστορία, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η αναγνωστική του ικανότητα δεν ανταποκρίνεται στο επιθυμητό επίπεδο για την ηλικία του, οι δυσκολίες του είναι εμφανείς (διαβάζει αργά και κολλάει σε αρκετά σημεία). Ο δάσκαλος παίρνει το κείμενο για να του το διαβάσει, αλλά ο Πρ. δυσανασχετεί, λέγοντας "Όχι, εγώ θα το διαβάσω". Ο ίδιος παρά τις δυσκολίες του εκφράζει την επιθυμία να συνεχίσει την ανάγνωση του παραμυθιού, παρά την οδηγία του δασκάλου να σταματήσει το διάβασμα. Επιδεικνύει δηλαδή μια ισχυρογνωμοσύνη.

Έπειτα ο δάσκαλος τον προτρέπει να κάνουν μαζί μια άσκηση με χρόνους, ενεστώτα και παρατατικό, ο ίδιος δυσανασχετεί και με δυσκολία κάνει την άσκηση. Έκανε τις 10 πρώτες λέξεις σωστά και αρνήθηκε να συνεχίσει. Στη συνέχεια ο δάσκαλος του ζητά να γράψουν κάτι: δυσκολεύτηκε λιγάκι με τις λέξεις, για παράδειγμα του δόθηκε η λέξη «γελώ» και έγραψε «γελ» (χωρίς ω και τόνο), τις υπόλοιπες 3 λέξεις τις έγραψε σωστά, μόνο έναν τόνο ξέχασε από μία λέξη. Δεν προχώρησε παρακάτω στις επόμενες λέξεις έγραψε συνολικά 4 λέξεις και σταμάτησε. Όταν επιχειρήσε να γράψει μια πρόταση που του είπε ο δάσκαλος (ενδεικτικό παράδειγμα γραφής) έγραψε: «ολί η η υιογένια» αντί «όλη η οικογένεια». Γενικά ο τρόπος γραφής του είναι άτακτος και δυσανάγνωστος. Στη διάρκεια του μαθήματος, ξαφνικά, χωρίς προφανή λόγο, σηκώνεται από το τραπέζι, πηγαίνει προς το μπαλκόνι, κοιτάζει για λίγο έξω και ξαναγυρνάει.

Σε άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες, οι οποίες προφανώς λαμβάνουν χώρα συχνά στα πλαίσια του προγράμματος, ο Πρ δείχνει αντιδραστικότητα και δυσφορία:

“Δεν παίζω, τα ξέρω όλα απ’ έξω και ανακατωτά”, “Δε θέλω να το κάνω”, σε νευρικό τόνο. Στο τέλος βέβαια υπακούει.

Στα Μαθηματικά μπορεί να γράψει τους αριθμούς απλά μπερδεύει το πλήθος των μηδενικών στα εκατομμύρια και τα δισεκατομμύρια. Φαίνεται να μπερδεύει το 3 με το 1 και δυσκολεύεται λίγο στην πρόσθεση. Όταν ο δάσκαλος του ζητάει να κάνει αφαίρεση, απαντάει: “Δεν μου αρέσει η αφαίρεση”. Όταν ο δάσκαλος του λέει ότι θα είναι με εκατοντάδες, τότε συμβιβάζεται (έχει μια προτίμηση στις 100άδες). Στην αφαίρεση κάνει πράξεις με τα χέρια, ξεχνάει τα κρατούμενα (για την Ε΄ Δημοτικού είναι πίσω γνωστικά, με βάση τη βιολογική του ηλικία). Με το ζόρι προσπαθεί να κάνει τις πράξεις, ενδεικτικά έκανε μερικές πράξεις, συγκεκριμένα πρόσθεση και αφαίρεση και αυτά για χάρη του δασκάλου.

Ο δάσκαλος μας τόνισε ότι η συμπεριφορά του παιδιού ήταν διαφορετική σε σχέση με τη συνηθισμένη του συμπεριφορά, γιατί την ημέρα της παρατήρησης ο μαθητής ήταν αναστατωμένος για προσωπικούς λόγους.

▪ *Δ΄ περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας και της ιστορίας:*

Η Ν. φοιτά στην Δ΄ δημοτικού και σε σχέση με τη βιολογική ηλικία της δεν θα έπρεπε να παρουσιάζει αυτές τις δυσκολίες. Κατά την διάρκεια παραμονής μας στο τμήμα ένταξης παρατηρήσαμε ότι δυσκολεύεται στην ανάγνωση, διαβάζει λίγο συλλαβιστά και με δυσκολία. Επιπλέον, ενώ διαβάζει κόβεται η ανάσα της και έχει έναν περίεργο τονισμό. Καμιά φορά αφαιρείται λίγο (το βλέμμα της κινείται συχνά στο χώρο) και δεν παρακολουθεί τον δάσκαλο, μοιάζει να χάνεται στην προσπάθειά της να απαντήσει σε κάποιο από τα ερωτήματα του δασκάλου και συχνά απαντά επιπόλαια (ό,τι δει μπροστά της εκείνη τη στιγμή).

Τις περισσότερες ασκήσεις των χρόνων (ενεστώτα/παρατατικό/αόριστο) τις πραγματοποιεί με επιτυχία. Στην Ιστορία βρίσκει τις λέξεις κλειδιά με τον δάσκαλο και έπειτα συμπληρώνει με λέξεις τα κενά που υπάρχουν σε κάθε πρόταση. Για να βοηθηθεί το παιδί, ο δάσκαλος έχει προσαρμόσει τις απαντήσεις, έτσι ώστε είτε να συμπληρώνει το παιδί κουτάκια, είτε να απαντάει με σύντομες και εύκολες λέξεις.

Ο δάσκαλος μας επεσήμανε ότι η συμπεριφορά των παιδιών ήταν διαφορετική, λόγω της παρουσίας τρίτων στην τάξη.

6. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΩΝ ΜΑΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

Παρακάτω περιέχονται λεπτομέρειες κατά τη διάρκεια της δικής μας παραμονής στη γενική τάξη που φοιτούν τα παιδιά, όπου παρακολουθήσαμε τη δράση του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αφού κάθε παιδί φοιτά σε διαφορετικό τμήμα. Καταγράφονται όλα όπως παρατηρήθηκαν κατά την διάρκεια της παρουσίας μας στα τμήματα.

▪ *Α΄ περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας:*

Τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σχήμα Π, σε μια τάξη σε ορθογώνιο σχήμα. Μπροστά βρίσκεται η έδρα και δίπλα στην έδρα ο πίνακας. Ο Π. κατά την διάρκεια του μαθήματος σηκώνει το χέρι του να μιλήσει, από μόνος του αλλά και με προτροπή της δασκάλας. Ο Π. έχει φέρει μαζί του ένα βιβλίο για τη χελώνα, με προτροπή της δασκάλας προς όλα τα παιδιά, με σκοπό να το δείξει στους συμμαθητές του, με αφορμή την ενασχόλησή τους εκείνη την ημέρα με τη χελώνα. Ο Π. μερικές φορές λέει αυθόρμητα αυτά που σκέφτεται, ‘πετάγεται’ και λέει κάποια πράγματα αποσπασματικά. Η δασκάλα τον επιβραβεύει σε κάθε του προσπάθεια.

Κατά διαστήματα διασπάται η προσοχή του Π., παίζει με το στυλό του, χτυπάει δυνατά τα μολύβια του στο θρανίο, παίζει με το μπουκάλι του, αλλά φαίνεται να

ακούει τι λέει η δασκάλα. Ο Π. με περηφάνια δηλώνει ότι έφερε δύο βιβλία για να τα δείξει στους συμμαθητές του, γι' αυτό είναι πολύ ενθουσιασμένος. Η δασκάλα σηκώνει ψηλά το βιβλίο και δείχνει τις εικόνες. Ο Π. την καθοδηγεί για το ποιες σελίδες θα δείξει από το βιβλίο που έφερε. Το βιβλίο περνά από χέρι σε χέρι για να τις δει κάθε παιδί χωριστά. Ο Π. αρχίζει να κουράζεται και ασχολείται με κάτι άλλο εκτός μαθήματος, κάνει ένα παιχνίδι διάγραμμα-τελίτσες που υπάρχει πάνω στο βιβλίο που έφερε και το δείχνει στον διπλανό του με περηφάνια.

Όταν ο διπλανός του τον ακουμπάει λίγο στο χέρι, του λέει δυνατά δύο φορές: “Και μη με χτυπάς!” Όταν διαβάζει μια συμμαθήτριά του, ο Π. αρχίζει και λέει “α, α, α”.

Ο Π. αρχίζει να κοιτάζει προς τα έξω, δεν προσέχει το μάθημα, η δασκάλα τον επαναφέρει ζητώντας του να γράψει κάτι. Ο Π. το γράφει αλλά πάλι δεν προσέχει. Τα παιδιά διαβάζουν με τη σειρά, όταν έρχεται όμως η σειρά του Π. δεν ξέρει που βρίσκονται και λέει “Πού;” Ο Π. δυσκολεύεται στην ανάγνωση, διαβάζει συλλαβιστά όμως δηλώνει ότι ξέρει να βάζει σωστά τους τόνους: “Τόνους βάζετε;” (δασκάλα), “Εγώ βάζω τόνους” (Π.) (Στο τμήμα ένταξης είχε παρατηρηθεί κάτι τέτοιο, είχε διορθώσει τον διπλανό του όταν έβαλε λάθος τον τόνο).

▪ *Β' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας:*

Η τάξη είναι διαμορφωμένη με διάταξη θρανίων που να επιτρέπει τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δράσης των παιδιών. Αποτελείται από 4 μικρές ομάδες, 3 τραπέζια να ενώνονται κάθετα και παράλληλα με συνολικά 6 άτομα σε κάθε τραπέζι.

Σε κάποια στιγμή του μαθήματος ζητείται από τον Λ. να σηκωθεί να γράψει στον πίνακα ο ίδιος. Ο Λ. δεν δείχνει την απαραίτητη προθυμία για να το κάνει, τελικά αποφασίζει να σηκωθεί μετά από προτροπή της δασκάλας. Προσπαθεί να γράψει την λέξη «αστερίας» τελικά καταφέρνει να γράψει «ΑΣΤΕΡΙΑΣ», διορθώνει το τελευταίο σίγμα και το γράφει με κεφαλαίο «Σ». Έπειτα η δασκάλα του ζητά να γράψει και άλλη μια λέξη, γράφει την λέξη «ΨΑΡΙ» με έκφωνη σκέψη, λέει φωναχτά τη λέξη καθώς προσπαθεί να τη γράψει, κοπιάζει λιγάκι αλλά τελικά τα καταφέρνει. Όταν η δασκάλα λέει στα παιδιά να σταματήσουν το γράψιμο, ο Λ. συνεχίζει.

Ο Λ. κάθεται σε μια ομάδα των 4 ατόμων, απέναντί του βρίσκονται 2 άτομα, 1 άτομο στην άλλη πλευρά του θρανίου, αλλά δίπλα του κανείς. Συνεχώς παρατηρείται να σβήνει στο βιβλίο του αυτά που γράφει, σπάνια σηκώνει το χέρι για να μιλήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όταν τολμά να σηκώσει το χέρι και η απάντησή του δεν είναι η αναμενόμενη, αποθαρρύνεται με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται πιο πολύ να σηκώσει το χέρι στην επόμενη δραστηριότητα. Αν πει η δασκάλα “Δεν το ξέρουν όλοι;” με έμφαση και ένταση, τότε ο Λ. ‘ανασκουμπώνεται’ και σηκώνει και αυτός χέρι. Γενικά, όταν η δασκάλα ανεβάζει τους τόνους, τότε ο Λ. κινητοποιείται. Δεν φαίνεται να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή πράξη, παρ’ όλα αυτά προσπαθεί να αποδώσει όσο καλύτερα μπορεί. Συνέχεια έξιζε την πλάτη του. Όταν σηκώνει χέρι από μόνος του, το κάνει μηχανικά και σπασμωδικά, γιατί όταν η δασκάλα του απευθύνει το λόγο, τότε κολλάει και δεν απαντάει. Σηκώνει δηλαδή χέρι, χωρίς να ξέρει την απάντηση. Δίνει την εντύπωση ότι δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις ερωτήσεις εύκολα και να παρακολουθήσει τη ροή του μαθήματος.

▪ *Γ' περίπτωση (ελαφριά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας:*

Στην τάξη του Πρ. τα θρανία είναι τοποθετημένα σε κυκλικό σχήμα και η έδρα τοποθετημένη στη μια πλευρά της αίθουσας και από δίπλα ο πίνακας. Ο Πρ. αρχικά συμμετέχει ενεργά στο μάθημα λέει τις απόψεις για το θέμα που συζητούν στην τάξη.

Εκφράζει τη γνώμη του με ευκολία, χωρίς δισταγμό, πχ: «Δεν υπάρχουν ατυχήματα σοβαρά από τις γυναίκες οδηγούς αφού προσέχουν περισσότερο, με αποτέλεσμα να μην είναι θανατηφόρα σε σχέση με τους άντρες».

Όταν έρχεται η ώρα της ανάγνωσης η δασκάλα του δείχνει που βρίσκονται για να συνεχίσει να διαβάζει. Ο Πρ. δυσκολεύεται στον τονισμό, άλλοτε συλλαβίζει τις λέξεις, άλλοτε τις προσπερνά. Για παράδειγμα την λέξη «πλάι» την λέει «πλέει», την λέξη «ήξερα» την λέει «έξηρα». Σε γενικές γραμμές διαβάζει με δυσκολία και σχετικά αργά. Στον προφορικό λόγο απάντα άνετα στις ερωτήσεις της δασκάλας, προφορικά συμμετέχει χωρίς καμία δυσκολία. Ο Πρ. σηκώνει το χέρι και συμμετέχει ενεργά, καμιά φορά χτυπά το διπλανό του στην πλάτη πειρακτικά. Ο Πρ. συζητά και εκφράζει ανοιχτά τις εμπειρίες του. Οι απαντήσεις όμως που δίνει δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένες, αλλά ελλιπείς. Δεν καταλαβαίνει κάποιες λέξεις και απαντάει αποσπασματικά. Δείχνει όμως ενδιαφέρον για να μάθει τη σημασία των άγνωστων σε αυτόν λέξεων.

Κατά τη διάρκεια της γραφής σηκώνεται στον πίνακα και γράφει κάποιες από τις λέξεις που χρειάζονται για να κάνουν μια άσκηση, την λέξη «νήματα» την γράφει «νιματα», την λέξη «αγαθή» την γράφει «αγαθι». Συνολικά από τις 7 λέξεις που έπρεπε να γράψει, τις έγραψε όλες και μόνο 2 λέξεις τις έγραψε λάθος. Μπορούμε να πούμε ότι τα πήγε αρκετά καλά και προσπάθησε πολύ για να τα καταφέρει υπό αυτές τις συνθήκες, στον πίνακα μπροστά σ' όλους τους συμμαθητές του, όμως έγραφε 'τσαπατσούλικα'.

Μιλούσε συχνά με το διπλανό του, κάνοντας ενδιαφέροντα σχόλια και ακουμπούσε το κεφάλι του στο θρανίο, με την καρέκλα πολύ πιο έξω από το θρανίο.

▪ *Δ' περίπτωση (σοβαρά μαθησιακά προβλήματα), στο μάθημα της γλώσσας:*

Η τάξη που φοιτά η Ν. είναι διαμορφωμένη σε 5 ομάδες, των 4 ατόμων η καθεμία. Μαζί με τη Ν. κάθονται άλλα δύο παιδιά και φαίνεται να μπορεί να συνεργάζεται μαζί τους. Όταν την ρωτάει κάτι ο δάσκαλος απαντάει. Η Ν. διαβάζει τον τίτλο του μαθήματος και απαντά στις ερωτήσεις του δασκάλου εξίσου καλά, με ευκολία, χωρίς κανένα πρόβλημα.

Η Ν. σηκώνει το χέρι της για να συμμετάσχει σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται μπροστά στα παιδιά της τάξης. Με τις κινήσεις συμμετέχει στην δραστηριότητα με τόλμη, χωρίς να διστάζει. Σηκώνεται από τη θέση της, χωρίς να εκφράσει αντίρρηση ή άρνηση. Καμιά φορά σηκώνει από μόνη της το χέρι και συμμετέχει ενεργά χωρίς κανένα πρόβλημα. Σημειώνει με το μολύβι, αν κάτι την ενδιαφέρει από αυτά που λέγονται μέσα στην τάξη.

7. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΠΑΙΔΙΟΥ ΤΟΣΟ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΟΣΟ ΚΑΙ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ.

Κατά την διάρκεια της παραμονής μας στο σχολείο για την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, τόσο ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης όσο και της γενικής τάξης υπήρξαν ιδιαίτερα εξυπηρετικοί και συνεργάσιμοι μαζί μας. Σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, πρέπει να διευκρινιστεί πως η συμπεριφορά των παιδιών αναμφισβήτητα επηρεάστηκε από την παρουσία μας κάτι που φάνηκε από το γεγονός ότι ήταν πιο ανήσυχοι στην συμπεριφορά τους. Βέβαια η συχνή παρουσία άλλων προσώπων στην τάξη όπως φοιτητές για πρακτική άσκηση, βοήθησε στην εξοικείωση τους μαζί μας. Ίσως οι πρώτες μέρες της παρουσίας μας εκεί να ήταν δύσκολες για την προσαρμογή τους, όμως αφού γνωριστήκαμε μαζί τους η συμπεριφορά τους ήταν πιο

αυθόρμητη και ελεύθερη, όπως λειτουργούν στην καθημερινή τους συναναστροφή με το δάσκαλο και τα υπόλοιπα παιδιά.

Σ' αυτό το σχολείο φοιτούν συνολικά 16 παιδιά στο τμήμα ένταξης, τα όποια έχει αναλάβει ένας μόνο ειδικός δάσκαλος με πολύχρονη εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση. Αναλάβαμε να παρατηρήσουμε την πορεία τεσσάρων μαθητών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης. Ο Π. με σοβαρές δυσκολίες μάθησης παρακολουθεί 6 ώρες/βδομάδα το τμήμα ένταξης μαζί με άλλα παιδιά σε μια ομάδα των 5 ατόμων. Ο Λ. με ελαφριά μαθησιακά προβλήματα παρακολουθεί 6 ώρες/βδομάδα μαζί με τον Π. το τμήμα ένταξης. Ο Πρ. με ελαφριά μαθησιακά προβλήματα παρακολουθεί 2 ώρες/βδομάδα το τμήμα ένταξης, μόνος του χωρίς ομάδα. Η Ν. με σοβαρές δυσκολίες μάθησης παρακολουθεί 2 ώρες/βδομάδα το τμήμα ένταξης μαζί με άλλα 2 παιδιά.

Παρατηρώντας και αξιολογώντας την πορεία ένταξης των παιδιών τόσο στο μαθησιακό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο ξεκινώντας από την α' περίπτωση του Π. στον κοινωνικό τομέα φαίνεται να τα καταφέρνει, να έχει ενταχθεί πλήρως στην τάξη, να συναναστρέφεται άνετα με τους συμμαθητές του χωρίς καμία δυσκολία. Τα κοινωνικά προβλήματα που υπήρξαν στην αρχή της χρονιάς εξαλείφθηκαν. Στο μαθησιακό επίπεδο παρουσιάζει μια πρόοδο, έχει όμως ακόμα μια μεγάλη δυσκολία στα μαθηματικά και ίσως όταν δυσκολεύουν στις επόμενες τάξεις να εμφανίσει μεγαλύτερα προβλήματα.

Στη β' περίπτωση, ο Λ. φαίνεται να έχει καλή πορεία, να έχει ενταχθεί χωρίς κανένα πρόβλημα στη γενική τάξη, τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Το άγχος είχε ως συνέπεια τη χαμηλή αυτοεκτίμηση του. Από την στιγμή που άρχισε να τα καταφέρνει, ανέβηκε η αυτοεκτίμηση και το ενδιαφέρον του, άρα και η προσοχή του. Ακολουθεί κανονικά το ρυθμό της τάξης χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια από το τμήμα ένταξης. Φαίνεται να είναι απόλυτα ενταγμένος στην ομάδα των συνομηλίκων και να συνυπάρχει χωρίς προβλήματα ή προστριβές μαζί τους. Παίζει με τα άλλα παιδιά στο διάλειμμα, συμμετέχοντας ενεργά στα παιχνίδια που πραγματοποιούνται.

Στη γ' περίπτωση, ο Πρ. παρουσιάζει βελτίωση στην πορεία της ένταξης του, αποζητά την ίδια αντιμετώπιση με τα υπόλοιπα παιδιά. Θέλει να είναι δίκαιος και ζητά διακριτική βοήθεια από το δάσκαλο. Δεν είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτό της γενικής τάξης, έχει καθυστέρηση 3 μηνών παρόλα αυτά έχει βελτιωθεί στο γνωστικό τομέα σε σύγκριση με την αρχή της χρονιάς. Ο Πρ. έχει πάρα πολύ καλή σχέση με τα παιδιά, συχνά αστεϊεύεται και πειράζει φιλικά τους συμμαθητές του. Έχει αναπτυχθεί μια καλή σχέση μαζί τους, υπάρχει μια ενωμένη ομάδα που δρουν συσπειρωμένοι όλοι μαζί.

Στη δ' περίπτωση, η Ν. στο κοινωνικό τομέα βελτιώθηκε πάρα πολύ σε σχέση με την αρχή της χρονιάς. Αρχικά τα παιδιά δεν έπαιζαν μαζί της αλλά ούτε και εκείνη τους πλησίαζε, τώρα όμως έχει κοινωνικοποιηθεί, παίζει με τους συμμαθητές της, την αποζητούν στα παιχνίδια τους, της ζητούν να πει τη γνώμη της στις ομαδικές δραστηριότητες. Επιπλέον παρατηρείται να συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία όμως έπειτα από παρότρυνση του δασκάλου, όχι τόσο των συμμαθητών της. Έχει κάνει άλματα στο μαθησιακό επίπεδο (στο γνωστικό την βοηθά η μητέρα της). Όπως μας ανέφερε ο δάσκαλος έχει συμμετάσχει σε θεατρικό κομμάτι κάτι που για την Ν. ήταν δύσκολο να κάνει στην αρχή της χρονιάς. Στα μαθηματικά δεν έχουμε μεγάλη πρόοδο, ξέρει καλά την προπαίδεια όμως δυσκολεύεται να την εφαρμόσει στην πράξη όπως και στην επίλυση ενός προβλήματος. Μαθαίνει δύσκολα αλλά αυτό που μαθαίνει το διατηρεί, κυρίως σ' αυτά που την ενδιαφέρουν.

Η πορεία όλων των μαθητών βελτιώθηκε σε μεγάλο βαθμό στο κοινωνικό κομμάτι όμως στο γνωστικό επίπεδο δεν έχουν επιτευχθεί πολλοί από τους στόχους που τέθηκαν. Κάποιοι στόχοι έχουν κατακτηθεί υπάρχουν όμως ακόμη κενά, γιατί η μάθηση

είναι μια συνεχής διαδικασία όπου κάθε φορά που κατακτιέται ένας από αυτούς τους στόχους, τίθεται νέος στόχος. Ο Π., ο Πρ. και η Ν. θα χρειαστούν μετέπειτα βοήθεια για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους, σε αντίθεση με τον Λ. η πρόοδος του οποίου μειώνει το βαθμό ενίσχυσης που χρειάζεται για να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές του δυσκολίες.

Οι θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την αναπηρία αφορούν την θεωρία της ομαλοποίησης (Wolf Wolfensberger, 1980), την ορθολογικοποίηση και γραφειοκρατικοποίηση της αναπηρίας (Deborah Stone, 1948) σ' αυτήν τη θεωρία ανήκουν και οι απόψεις του Bary Albrecht (1992), την αναπηρία ως πολιτική πρακτική (Harlan Hahn, 1986), την αναπηρία του φύλου (Michelle Fine & Andrienne Asch, 1985), την αναπηρία και την διαφορετικότητα (Helen Liggett, 1988) και την αναπηρία ως κοινωνική καταπίεση (Oliver-Barnes, 1998: 51-62).

Από τη δεκαετία του 70, αρχίζει σταδιακά και τίθεται υπό αμφισβήτηση το ιατρικο-κεντρικό μοντέλο και εισέρχεται δυναμικά η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας. Εγκαταλείπεται η στείρα και μονομερής ιατρικοποίηση των ειδικών αναγκών και αναδύεται η εκπαιδευτική διάσταση αυτών. Η κοινωνία είναι συνδημιουργός και συμμετοχός στη δημιουργία του πλέγματος της αναπηρίας και σίγουρα υπό αυτό το πρίσμα δεν μπορεί να θεωρείται άμοιρη ευθυνών. Η παρέμβαση με επίκεντρο αποκλειστικά και μόνο το παιδί, χωρίς καμία προσαρμογή των εκπαιδευτικών δομών δεν είναι αρκετή. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης μας έδωσε την εντύπωση ότι συμμερίζεται αυτήν την προσέγγιση σε θεωρητικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης προσαρμόζει το πρόγραμμα στις ανάγκες και δυσκολίες των παιδιών ακολουθώντας ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα για κάθε παιδί, όπως φαίνεται από την παρατήρηση του μαθησιακού προγράμματος των τεσσάρων μαθητών που παρακολουθήσαμε. Οι αδυναμίες των παιδιών σχετίζονται άμεσα με τους στόχους που τίθενται στο πρόγραμμα παρέμβασης. Πρωταρχικός στόχος του εξειδικευμένου προγράμματος είναι να δοθούν ερεθίσματα για να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, δεύτερος στόχος είναι να φτάσουν τα παιδιά σε τέτοιο επίπεδο, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην γενική τάξη χωρίς βοήθεια από το τμήμα ένταξης. Το τμήμα ένταξης δρα μόνο υποστηρικτικά όποτε χρειαστεί. Τελικός στόχος είναι η σταδιακή απομάκρυνσή τους από το τμήμα ένταξης, όπου θα μπορούν να τα καταφέρνουν μόνα τους. Μακροπρόθεσμος στόχος που έχει τεθεί είναι να μπορούν να σταθούν μόνα τους στην τάξη και να ακολουθήσουν το ρυθμό της γενικής τάξης (γνωστικά) χωρίς τη βοήθεια του τμήματος ένταξης. Όμως τέτοιες προσαρμογές του προγράμματος δεν παρατηρήθηκαν και στις γενικές τάξεις όπου φοιτούν τα παιδιά, από κανέναν δάσκαλο. Τα πάντα αφήνονται στην αρμοδιότητα του ειδικού δασκάλου που ξέρει πώς να δράσει σε ανάλογες καταστάσεις. Χαρακτηριστικά, μια δασκάλα των παιδιών του γενικού τμήματος ανέφερε σε σχετικό ερώτημά μας: “δε χρειάστηκε άλλο πρόγραμμα”. Η ίδια αντίληψη εκφράστηκε και από τους υπόλοιπους δασκάλους. Δηλώνουν πως δεν διαφοροποιούν το πρόγραμμα προκειμένου να συμμετέχουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Απλά μπορούν να παρακολουθήσουν λίγο το μάθημα που γίνεται μέσα στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, συμμετέχουν χρησιμοποιώντας περισσότερο τον προφορικό λόγο.

Μόνο ένας δάσκαλος δήλωσε πως το γενικό πρόγραμμα παραμένει όπως έχει, δεν αλλάζει αισθητά, απλώς οι στόχοι τίθενται ανάλογα με τις δυσκολίες του παιδιού σε διάφορα μαθήματα και γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές. Όπως ανέφερε το πρόγραμμα παρέχει τον καθοδηγητικό άξονα των βημάτων στη διδασκαλία και οι στόχοι ιεραρχούνται διαφορετικά, λόγω των διαφορετικών ρυθμών του παιδιού. Διαφοροποιημένοι τρόποι προσέγγισης ακολουθούνται στα διάφορα μαθήματα με διαφορετικά βήματα, με βάση πάντα το γενικό

πρόγραμμα της τάξης. Αυτό γίνεται κυρίως σε μαθήματα όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, τα βασικά μαθήματα δηλαδή όπου παρουσιάζονται δυσκολίες. Δεν ακολουθείται συνεπώς διαφορετικό πρόγραμμα αλλά το υπάρχον με πιο μικρά και αργά βήματα ανάλογα με τις δυσκολίες του παιδιού. Αυτή ήταν η άποψη ενός από τους τέσσερις δασκάλους που ερωτήθηκαν.

Βασικοί άξονες της κατανόησης της αναπηρίας και της κουλτούρας της είναι ο επαναπροσδιορισμός του εαυτού μέσω της αυτοοργάνωσης και του μετασχηματισμού της προσωπικής συνείδησης και η συνειδητοποίηση της πολιτικής διάστασης του προσωπικού (Oliver & Barnes, 1998: 63 & 72-73). Η διαμόρφωση των στάσεων και των ταυτοτήτων διαμορφώνεται αποφασιστικά μέσα από το φαντασιακό της κουλτούρας (cultural imagery, Oliver & Barnes, 1998: 63). Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης επηρεάζουν την κοινή γνώμη, αναπαράγοντας με όχημα συγκεκριμένη ορολογία τις παρερμηνείες και την άγνοια, με αποτέλεσμα να προβάλλονται στερεοτυπικές κατασκευές παθητικών και εξαρτημένων ατόμων με ειδικές ανάγκες (Oliver & Barnes, 1998: 64-65). Στιγματίζεται το 'πρόβλημα' και παρουσιάζεται ως δεδομένη και αναπόδραστη τροχοπέδη της ισότιμης συμμετοχής αυτών των ατόμων στην κοινωνική και οικονομική ζωή της κοινωνίας (Oliver & Barnes, 1998: 65). Στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν παρατηρήθηκε αναπαραγωγή στερεότυπων αντιλήψεων και στιγματισμού των παιδιών τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους μαθητές που να αποτελέσει τροχοπέδη για την ισότιμη συμμετοχή τους σε κοινές δράσεις του σχολείου. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως το σχολείο αποτελεί μικρόκοσμο, καθρέφτη του κοινωνικού γίνεσθαι.

Κατά συνέπεια, δεν είναι απλά τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη για τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή της κοινότητας (Oliver-Barnes, 1998: 57). Πρώτο και κύριο εμπόδιο είναι η ατομική και η συλλογική ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρίες. Λόγω της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής καταπίεσης, τα άτομα με ειδικές ανάγκες ορίζονται μόνο ως μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Η λύση βρίσκεται στην εξάλειψη της καταπίεσης που βιώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Oliver-Barnes, 1998: 58). Η εξάλειψη της καταπίεσης και η απελευθέρωση των ατόμων με αναπηρία από αυτή, προήλθε από την ανάπτυξη και τη χρήση της τεχνολογίας μέσα από τη συνεργασία με άτομα που προσανατολίζονται προς αυτόν τον σκοπό (Oliver-Barnes, 1998: 60).

Η δράση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει σημαντική επίπτωση στην κοινωνική πολιτική και το κράτος πρόνοιας (Oliver-Barnes, 1998: 60). Ο Vic Finkelstein (1980) διαφώνησε με την θέση ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα της ανάπτυξης της δυτικής βιομηχανικής κοινωνίας (Oliver-Barnes, 1998: 60). Το παράδοξο της αναπηρίας θα πρέπει να αναγνωριστεί μόνο ως ένας κοινωνικός περιορισμός (Oliver-Barnes, 1998: 61).

Η αναπηρία θεωρείται από τις σύγχρονες δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες ως κάτι αφύσικο, ανώμαλο και αποκλίνον (abnormal, Oliver & Barnes, 1998: 66). Η ανάπηρη ταυτότητα εσωτερικεύεται και οδηγεί σε παθητική αποδοχή των αποστερήσεων που τη συνοδεύουν, ωσάν αυτές να είναι δεδομένες και φυσιολογικές (Oliver & Barnes, 1998: 67). Συνεπώς, τα άτομα με ΕΕ, αγωνίζονται να διατηρήσουν αλώβητη την αυταξία τους μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που συντηρεί το μύθο ότι αναπηρία ίσον ανωμαλία και μη κανονικότητα (Oliver & Barnes, 1998: 68). Εδώ αναδύεται η σημασία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας έναντι του ιατρικού μοντέλου: το κοινωνικό μοντέλο δεν αρνείται την αναγκαιότητα για ιατρική παρέμβαση, αλλά μετατοπίζει την έμφαση στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προσχώματα (Oliver & Barnes, 1998: 70).

Το κοινωνικό σύστημα φέρει μερίδιο ευθύνης για την ανάπτυξη της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας. Κρίσιμο ζήτημα αποτελεί το γεγονός ότι τα

άτομα με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από τον τύπο και τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ομοιογενείς ομάδες που μπορούν να ενταχθούν εύκολα σε μια κοινωνία, η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τις συλλογικές τους ανάγκες (Oliver-Barnes, 1998: 53). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές, κάτι που η θέση της ομαλοποίησης δεν λαμβάνει υπόψη της: διαφορές όσο αφορά το φύλο, την ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ικανότητες, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τη δυνατότητα εργασίας κ.α. (Oliver-Barnes, 1998: 53). Υπάρχουν πολλές θεωρίες που υποστηρίζουν την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Το πολιτικό σκηνικό θα αλλάξει μόνο στο βαθμό που τα άτομα με αναπηρία θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το πολιτικό πλαίσιο για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τους και την ένταξή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα από συλλογικές προσεγγίσεις και κινήματα (Oliver-Barnes, 1998:56).

Οι έρευνες στο χώρο της ψυχολογίας και της ιατρικής οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση των προβλημάτων και κατ' επέκταση των παιδιών που εμφανίζουν αυτά τα προβλήματα. Βέβαια οι κατηγοριοποιήσεις οδήγησαν με τη σειρά τους σε κοινωνικές κατηγορίες. Βασισμένοι στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, θεωρούμε πως οι ειδικές κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε και κατηγοριοποιούμε τους άλλους ανθρώπους. Όλα αποτελούν προϊόντα της δραστηριότητας των ανθρώπων και των κοινωνιών, σύμφωνα με τη συμβολική αλληλεπίδραση (Μπάρμπας, 2007: 9). Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, το ζήτημα όμως είναι τι σημασία δίνουμε σ' αυτές τις διαφορές.

Η θεωρία λοιπόν της συμβολικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με τον Mead αποτελείται από 3 άξονες: ο πρώτος αφορά το πρόσωπο που απευθυνόμαστε και τι του ζητάμε να κάνει, ο δεύτερος αφορά το τι σχεδιάζει το ίδιο το άτομο να κάνει και ο τρίτος το τι προβλέπεται να γίνει με τη δράση και των δύο. Εάν υπάρξει σύγχυση ή παρερμηνεία κατά μήκος καθενός από αυτούς τους τρεις άξονες τότε η επικοινωνία είναι αναποτελεσματική, η αλληλεπίδραση παρεμποδίζεται και η κοινή δράση δεν πραγματοποιείται (Blumer, 1986: 9).

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης τα άτομα ενεργούν απέναντι στα αντικείμενα, με βάση τις έννοιες που έχουν γι' αυτά. Οι έννοιες και το νόημα των πραγμάτων προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους μας. Όμως για το κάθε άτομο ξεχωριστά τα πράγματα έχουν διαφορετικό νόημα. Το νόημα λοιπόν είναι αποτέλεσμα κοινωνικής διάδρασης, ένα κοινωνικό κατασκευάσμα. Η κοινή δράση καθοδηγείται από συστήματα προκαθορισμένων νοημάτων όπως η κουλτούρα (παράδοση, αξίες, κανόνες) και η κοινωνική ευταξία (κοινωνική θέση, κοινωνικός ρόλος). Η δράση του ατόμου δομείται σε προηγούμενες εμπειρίες, ερμηνείες, που επαναλαμβάνονται από το παρελθόν.

Το αντικείμενο, όπως προαναφέρθηκε, αποτελείται από την έννοια, που για κάθε άνθρωπο είναι διαφορετική. Αυτή η έννοια καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπει το αντικείμενο, τον τρόπο με τον οποίο είναι έτοιμος να ενεργήσει προς την κατεύθυνση αυτή και τον τρόπο με τον οποίο είναι έτοιμος να μιλήσει για αυτό. Ένα αντικείμενο όμως μπορεί να έχει διαφορετική έννοια για διαφορετικά πρόσωπα. Η έννοια των αντικειμένων για έναν άνθρωπο προκύπτει βασικά από τον τρόπο που ορίζεται στον ίδιο αλλά και στα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά. Πρόκειται με λίγα λόγια για μια διαδικασία αμοιβαίας εννοιοποίησης κοινών αντικειμένων που έχουν το ίδιο νόημα για ένα δεδομένο σύνολο των ανθρώπων (Blumer, 1986: 11).

Τα άτομα δεν ενεργούν από κοινού μόνο με τους άλλους αλλά και με τον εαυτό τους. Στην αυτοαλληλεπίδραση το άτομο κάνει υποδείξεις προς τον εαυτό του. Βέβαια,

όπως υπάρχουν τα αντικείμενα, υπάρχει και ο «εαυτός αντικείμενο», ο οποίος αναδύεται από τη διαδικασία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπου οι άλλοι επηρεάζουν το άτομο στη δημιουργία της εικόνας του. Για παράδειγμα στο συγκεκριμένο τμήμα ένταξης τα παιδιά διαμορφώνουν την εικόνα τους από την άποψη που έχουν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους για αυτά. Με άλλα λόγια οι ίδιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και το νόημα που διαμορφώνουν σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζεται από τις προσωπικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους. Κατ' επέκταση η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και οι προσωπικές αντιλήψεις τους επηρεάζουν με την σειρά τους την διαδικασία της μαθησιακής πράξης, κάτι που φάνηκε και στο σχολείο όπου έγινε η παρατήρηση.

Ο Artiles διακρίνει πέντε διαστάσεις της κουλτούρας (Artiles, 2003: 115): συνοχή, σταθερότητα, χώρος/τόπος, χρονικότητα και δύναμη (cohesion, stability, location, temporality, power). Η κουλτούρα ενσαρκώνει χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαφοροποιούν τις πολιτισμικές ομάδες, προσδίδοντας μια αίσθηση ταυτότητας και παράλληλα βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή με στόχο τη βιωσιμότητα της. Η σταθερότητα της κουλτούρας έγκειται στο ότι μεταφέρεται μέσω των κοινωνικοποιητικών διεργασιών στις επόμενες γενεές, ούσα αντιληπτή ως ένα ενιαίο πάγιο οικοδόμημα (Artiles, 2003: 115). Βέβαια το κάθε άτομο έχει τη δύναμη να επέμβει στην κουλτούρα και να μετασχηματίσει το εννοιολογικό της φορτίο με ενεργητικό τρόπο μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης και μέσω νέων ερμηνευτικών σχημάτων, με τη σύσταση μιας ιδιοκουλτούρας (idioculture, Artiles, 2003: 117). Το άτομο ζει και αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο του επιβάλλει περιορισμούς και δεσμεύσεις. Παράλληλα όμως, το άτομο έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει τους προκατασκευασμένους ρόλους, να επιφέρει τροποποιήσεις σε οτιδήποτε κατεστημένο και εν τέλει να έρθει σε ρήξη με την παράδοση προωθώντας το νέο, την αλλαγή (Artiles, 2003: 127).

Η κουλτούρα, ως ίζημα της ιστορικής εμπειρίας, διαθέτει και μια ισχυρή πολιτική φύση, η οποία αναδύεται μέσα από τη διασταύρωση της ιστορίας και των κοινωνικών διεργασιών (Artiles, 2003: 121). Συχνά η κυρίαρχη κουλτούρα φυσικοποιείται, θεωρούμενη ως απόλυτο σημείο αναφοράς για τις υπόλοιπες 'δευτερεύουσες', περιφερειακές πολιτιστικές πρακτικές, διαμορφώνοντας το κύρος και το γόητρο των κοινωνικών ομάδων (Artiles, 2003: 122).

Ο Vygotsky έχοντας επηρεαστεί από τη θεωρία του John Hughlings Jackson στη μελέτη της σχέσης ανάπτυξης (development) και καθυστέρησης/παλινδρόμησης (regression), νοηματοδοτεί διαφορετικά το ελάττωμα, δίνει άλλη οπτική στην αναπηρία: απορρίπτει ουσιαστικά την αρνητική φόρτιση της, την ιδέα της αρνητικής αναπηρίας (negative impairment) (Kozulin, 1990: 195-196). Τα συμπτώματα της αναπηρίας τα οποία γίνονται αντιληπτά αντικατοπτρίζουν τη διαδικασία της αντιστάθμισης (compensation): μια αναπτυξιακά κατώτερη, αρχαιότερη λειτουργία υποκαθιστά μια ανώτερη λειτουργία, παράγοντας αποκλίνουσες συμπεριφορές (Kozulin, 1990: 196). Η ανάπτυξη και η παλινδρόμηση βρίσκονται σε δυναμική σχέση συνάφειας, παρέχοντας ένα δυναμικό ερμηνευτικό σχήμα των συμπεριφορικών και γνωστικών λειτουργιών και στην ουσία αλληλοσυμπληρώνονται, σε ένα ψυχοδυναμικό πλαίσιο (Kozulin, 1990: 210).

Όπως διαφοροποιούνται οι ανώτερες, πολιτισμικά καθορισμένες και επίκτητες λειτουργίες έναντι των φυσικών ψυχολογικών διεργασιών, κατά αντίστοιχο τρόπο διακρίνεται το φυσικό ελάττωμα από τις ψυχολογικές του συνέπειες: με άλλα λόγια, οι οργανικές διαταραχές και ανεπάρκειες και οι συνέπειες τους διαμεσολαβούνται από

κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, αφού μια οργανική υστέρηση επιβάλλει περιορισμούς στο παιδί. Δημιουργούνται στην ουσία δευτερογενείς ανεπάρκειες, κοινωνικά και ψυχολογικά προσδιορισμένες οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν την ανάπηρη ταυτότητα του ατόμου (Kozulin, 1990: 199-200). Κατά συνέπεια, ο Vygotsky δίνει έμφαση στην αποκατάσταση (rehabilitation) και αντισταθμιστική ανάπτυξη των υψηλότερων μορφών διανοητικής δραστηριότητας, οι οποίες είναι σε θέση να εξισορροπήσουν τα αισθητηριακά ελλείμματα μέσα από εναλλακτικές οδούς πρόσληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας (Kozulin, 1990: 200).

Ένα άλλο νευραλγικό σημείο της θεωρίας του Vygotsky είναι η συστημική οργάνωση των ανώτερων πνευματικών και νοητικών διεργασιών: μια αναπηρία έχει διαφορετική επιρροή, 'βαραίνει' διαφορετικά στο άτομο, ανάλογα με τη θέση που κατέχει η αντίστοιχη βεβαρυμένη λειτουργία στο συνολικό σύστημα ανώτερων λειτουργιών (Kozulin, 1990: 200). Υποστηρίζει επιπλέον ότι η φυσιολογική ανάπτυξη στηρίζεται στην εσωτερίκευση ψυχολογικών εργαλείων (psychological tools). Είναι πολύ σημαντικό να υποκαταστήσουμε ένα σημειολογικό σύστημα με ένα άλλο, χωρίς να απωλέσουμε το εννοιολογικό και σημασιολογικό του περιεχόμενο (semantics) (Kozulin, 1990: 201): όπως λέει και ο ίδιος ο Vygotsky "Το νόημα είναι σημαντικότερο από το σύμβολο. Ας αλλάξουμε τα σύμβολα, διατηρώντας το νόημα", δηλαδή η αξιοποίηση εναλλάξιμων και εναλλακτικών συμβολικών συστημάτων, καθώς και η τροποποίηση των παιδαγωγικών μεθόδων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ικανοποίηση των εκάστοτε εκπαιδευτικών αναγκών.

Πράγματι παρατηρήθηκε τροποποίηση στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν από τον ειδικό δάσκαλο. Ο δάσκαλος σχεδιάζει και δομεί τη μαθησιακή εμπειρία για να χτίσει συγκεκριμένες κοινωνικές, γνωστικές ή γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες. Χρησιμοποιεί τεχνικές όπως η επιβράβευση και η υποδειγματική παρουσίαση. Στόχος του να μάθουν τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Οι ασκήσεις που πραγματοποιούνται δίνονται υπό παιγνιώδη μορφή. Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού μέσω του οποίου αφομοιώνει στοιχεία της πραγματικότητας για να τα προσαρμόσει/συμμορφώσει στα συγκεκριμένα γνωστικά του σχήματα (πρβλ. Piaget). Σε σχέση με τα προβλήματα συγκέντρωσης των παιδιών, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα κουδουνάκι, το οποίο οριοθετεί το χρονικό διάστημα της εργασίας. Γίνεται χρήση υλικών αντικειμένων που γίνονται αντιληπτά με την αφή π.χ. τουβλάκια και χρήση των δαχτύλων του χεριού. Στην ιστορία και τη γεωγραφία η εκμάθηση γίνεται με τη βοήθεια περιλήψεων. Γίνεται μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης σε επιμέρους μαθήματα της τάξης με τη βοήθεια λέξεων-κλειδιών. Επίσης αξιοποιείται συχνά η οπτικοποίηση, η οποία ισοδυναμεί με χειροπιαστή γνώση, κατά την άποψη του δασκάλου, καθώς και η ακρόαση (επανάληψη αυτού που λέει ο δάσκαλος).

Τα οπτικά ερεθίσματα (χάρτης, αντικείμενα χειροπιαστά με λέξεις-κλειδιά) βοηθούν πάρα πολύ τα παιδιά. Για παράδειγμα στο ερώτημα "ποια είναι τα Επτάνησα", στην προφορική εξέταση, ακολουθούνται τα εξής βήματα: μελέτη χάρτη, ανάλυση της θέσης των Επτανήσων και έπειτα ασκήσεις αντιστοίχισης και συμπλήρωσης κενών. Στην πρώτη σελίδα του σχετικού φυλλαδίου είναι γραμμένες λέξεις-κλειδιά που αφορούν τη θεωρία, η οποία είναι δοσμένη με περιληπτικό τρόπο. Στην πίσω πλευρά του φυλλαδίου, οι ασκήσεις βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης του παιδιού. Εξάλλου η γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα) εμπεριέχεται και σε άλλα μαθήματα όπως η γεωγραφία και η ιστορία. Επειδή αυτά τα μαθήματα δεν είναι αμιγώς γλωσσικά, δεν σημαίνει πως το παιδί δεν εμφανίζει δυσκολίες. Γι' αυτό η βοήθεια επεκτείνεται κάποιες φορές και σ' αυτά τα μαθήματα, με υλικό του δασκάλου. Όπως διαφαίνεται, ο

δάσκαλος έχει διαμορφώσει δικό του υλικό προκειμένου να διευκολύνει τη μάθηση των παιδιών και την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Τα συχνά διαλείμματα, ως πρακτική του δασκάλου, λειτουργούν ως τονωτικές ενέσεις και βοηθούν τα παιδιά να συνεχίσουν τις ασκήσεις. Αντίθετα στο γενικό τμήμα οι δάσκαλοι δεν τροποποιούν τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να συμμετέχουν τα συγκεκριμένα παιδιά.

Σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, αποδιοργανώνεται η φυσιολογική ισορροπία ανάμεσα στις αυθόρμητες και τις 'επιστημονικές' αναπαραστάσεις (spontaneous vs scientific representations), αφού η πλάστιγγα γέρνει υπέρ των τελευταίων. Η πλούσια ψυχολογική πληροφορία που λαμβάνει το 'φυσιολογικό' παιδί μέσα από τις αυθόρμητα κατακτημένες νοητικές αναπαραστάσεις μέσα στην καθημερινή του δραστηριότητα, 'αντιδρούν', συνδυάζονται δηλαδή, με τις συστηματικές, επιστημονικές έννοιες που μαθαίνονται στην εκπαίδευση (Kozulin, 1990: 202). Όταν μια αναπηρία περιχαράκωνει ένα παιδί από την καθημερινή, φυσιολογική ζωή, τότε αυτό είναι αναγκασμένο να μαθαίνει τα πάντα με 'επιστημονικό' τρόπο, χωρίς τη διαμεσολάβηση της αυθόρμητης μάθησης.

Στη θεωρία του Vygotsky περί αναπηρίας, καίρια θέση καταλαμβάνει φυσικά και η περίφημη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (proximal development zone) (Kozulin, 1990: 201). Η ζώνη αυτή προσδιορίζει τη διαφορά ανάμεσα στην πνευματική ηλικία ενός παιδιού (η οποία οδηγεί σε συγκεκριμένη επίδοση και απόδοση) στην απόδοση που αυτό έχει όταν δέχεται βοήθεια από έναν ενήλικο. Πρόκειται δηλαδή για μια ζώνη όπου διασταυρώνονται οι συμπεριφορές του παιδιού και του ενήλικα, καθορίζοντας την επικείμενη ανάπτυξη του παιδιού. Στόχος είναι ο εντοπισμός του βάθους της ζώνης του παιδιού και η δόμηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων, έτσι ώστε η εξωτερική βοήθεια σταδιακά να αποσύρεται.

Στο τμήμα ένταξης κάτι τέτοιο πραγματοποιείται: αρχικά το ρόλο αυτό τον έπαιξε ο δάσκαλος που προσέφερε βοήθεια σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού δρώντας ατομικά με το κάθε παιδί. Έπειτα το ρόλο αυτό τον ανέλαβε ο συμμαθητής του παιδιού, μέσα από τη δημιουργία ομάδων των δύο ατόμων, όπου το ένα παιδί προσέφερε βοήθεια στο άλλο. Αφού έμαθαν να δρουν ομαδικά το πλαίσιο δράσης των παιδιών επεκτάθηκε δημιουργώντας ομάδες των 5 ατόμων. Βέβαια όλα αυτά δεν έγιναν αυτόματα αλλά σταδιακά κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, όπως ανέφερε ο δάσκαλος. Τα παιδιά δέχτηκαν την άμεση μορφή διδασκαλίας προκειμένου να μάθουν την χρήση κατάλληλων στρατηγικών. Αργότερα υιοθετείται μια έμμεση διδακτική τακτική παρακινώντας τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Βαθμιαία περιορίζεται η βοήθεια μέχρι να εκλείψει εντελώς. Η βοήθεια που παρέχει είναι δομημένη σε κλιμακωτή μορφή «σκαλωσιάς» όπου επιτρέπει στο παιδί να δράσει προς την επίτευξη του στόχου. Βασίζεται σε κεκτημένες γνώσεις του και με την χρήση παραδειγμάτων «χτίζονται» συνεχώς οι νέες γνώσεις. Τυχόν σφάλματα διορθώνονται αμέσως για να μην νιώσει αισθήματα ανασφάλειας και εμπειρίες παρατεταμένης αποτυχίας. Δρούμε εξατομικευμένα αρχικά και έπειτα σε μια μικρή ομάδα παιδιών για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας τους.

Ο Vygotsky επικροτούσε την κεντρική έννοια του συνδρόμου κατωτερότητας (Minderwertigkeitsgefühl) της αντλεριανής ψυχολογίας: η κατωτερότητα που δημιουργείται ως συναίσθημα στα άτομα με ειδικές ανάγκες ως απόρροια της αναπηρίας τους πυροδοτεί αντισταθμιστικούς μηχανισμούς, καθιστώντας έτσι το ελάττωμα ως το αφετηριακό σημείο και την κινητήρια δύναμη για την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου (Kozulin, 1990: 203). Η διαμεσολάβηση του κοινωνικού περιβάλλοντος καθορίζει το βαθμό επίδρασης των ελαττωμάτων στην ψυχολογική ανάπτυξη. Για τον Vygotsky, οι εναλλακτικές διαδρομές προς τις υψηλότερες

διανοητικές λειτουργίες είναι και οι περισσότερα υποσχόμενες για την αποκατάσταση, αφού μπορεί κανείς να επιτύχει τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους με διαφορετικά όμως μέσα (Kozulin, 1990: 204). Επιδοκιμάζει επιπλέον τη συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ μέσα στην ίδια τάξη, γιατί πιστεύει ότι η ετερογένεια συμβάλλει στην επίτευξη και τη μαθησιακή επιτυχία, αφού τα πιο προχωρημένα παιδιά λειτουργούν ως πρότυπα επίτευξης για τα περισσότερα παιδιά με υστέρηση (Kozulin, 1990: 205).

Ο Vygotsky επεσήμανε επιπλέον ότι η ανωριμότητα των κινήτρων και των συναισθηματικών διεργασιών αποτελεί κυρίαρχο συστατικό στοιχείο της νοητικής υστέρησης: τα παιδιά εγκλωβίζονται στο μηχανιστικό δυϊσμό του “είτε έτσι, είτε αλλιώς”, χωρίς να μπορούν να προσαρμοστούν σε ενδιάμεσες αποχρώσεις (Kozulin, 1990: 205). Την κατάσταση επιδεινώνει η συναισθηματική ακαμψία η οποία περιορίζει τη σκέψη και δεν επιτρέπει την αφαίρεση που με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ευελιξία (Kozulin, 1990: 206). Επιπλέον, δεν αναπτύσσεται η διαλειτουργική σχέση (interfunctional relationship) ανάμεσα στη σφαίρα της νοημοσύνης και στη σφαίρα της παρώθησης (intelligence, motivation, Kozulin, 1990: 207).

Βέβαια ο Vygotsky ενδιαφέρεται και για το θυμικό κομμάτι, πέρα από το γνωστικό. Υποστήριξε ότι τα σήματα που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές (sign-mediators) συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της ενιαίας αυθόρμητης συμπεριφοράς στο κομμάτι της λήψης αποφάσεων και στο εκτελεστικό κομμάτι. Με τη βοήθεια των ψυχολογικών εργαλείων, ορθώνεται ένα λειτουργικό φράγμα (functional barrier) ανάμεσα στα κίνητρα και τη λήψη αποφάσεων από τη μία και στην πρακτική υλοποίηση των αποφάσεων από την άλλη μεριά (Kozulin, 1990: 215). Τα υπανάπτυκτα κίνητρα οδηγούν σε παλινδρόμηση σε αδιαμεσολάβητες, πρωτόγονες αντιδράσεις. Όπως πρότεινε και ο Γερμανός ψυχίατρος Kretschmer μια πρωτόγονη αντίδραση δεν ενέχει απαραίτητα παθολογία, αλλά απλώς αντιπροσωπεύει μια κατώτερη μορφή λειτουργίας η οποία αποκτά σε μία δεδομένη στιγμή μιας συναισθηματικής εκφόρτισης την πρωτοκαθεδρία, διαδραματίζοντας κυρίαρχο ρόλο. Συχνά, στοιχεία της ιεραρχίας ψυχολογικών αντιδράσεων ξεφεύγουν από τη θέση τους και επικρατούν, ανεξάρτητα από την προσωπικότητα του ατόμου (Kozulin, 1990: 216). Γι’ αυτό και ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα και παρωθήσεις στο παιδί για μάθηση. Κάτι τέτοιο παρατηρήθηκε να γίνεται συχνά από τον ειδικό δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Λειτουργικά συστήματα όπως η λεκτική νοημοσύνη, η επιλεκτική προσοχή κτλ. προκύπτουν από το συνδυασμό ποικίλων ψυχολογικών λειτουργιών, όπως η μνήμη, η αντίληψη, ο επικοινωνιακός λόγος κτλ. (Kozulin, 1990: 219). Αυτό το μοντέλο των λειτουργικών συστημάτων αναπτύχθηκε κατόπιν και από τον Luria, ο οποίος το επέκτεινε λέγοντας ότι πραγματοποιείται μετάβαση από μεμονωμένες λειτουργίες στο ενιαιοποιημένο λειτουργικό σύστημα (Kozulin, 1990: 219). Για τον Jackson, η νευρολογική εξέλιξη είναι ένα πέρασμα από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα, από τα αυτόματα στα αυθόρμητα, από τα περισσότερα στα λιγότερα οργανωμένα νευρικά κέντρα. Δέχεται και αυτός την παλινδρόμηση σε πρωτόλειο εξελικτικό στάδιο, στην περίπτωση που υπάρχει κάποια διαταραχή διανοητικής ή νευρολογικής φύσης (Kozulin, 1990: 221).

Στα τμήματα ένταξης φοιτούν συχνά παιδιά χωρίς διάγνωση από διεπιστημονική ομάδα, με το χαρακτηρισμό “μαθησιακές δυσκολίες”. Παραπέμπονται δηλαδή σε τάξεις αναδίπλωσης μέσα από παράτυπες διαδικασίες (Μπάρμπας, 2007: 2). Έρευνα που διεξήχθη έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που εντάσσονται

στο τμήμα ένταξης, προκύπτει έπειτα από πρόταση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, γεγονός που καταδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος σε αυτήν τη διαδικασία αλλά και την τεράστια ευθύνη που συνοδεύει αυτήν τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού (Μπάρμπας, 2007: 3 & 11). Η αξιολόγηση του δασκάλου της τάξης γίνεται συνήθως με βάση τη σοβαρότητα των μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Μπάρμπας: 1). Αυτή η παράτυπη διαδικασία προφανώς όμως χαίρει της συναίνεσης του διευθυντή του σχολείου και του συμβούλου ειδικής αγωγής (Μπάρμπας, 2007: 6). Οι παραιτήσεις του Υπουργείου για προσεχτική επιλογή των μαθητών έχουν ρητορικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα (Μπάρμπας, 2007: 12).

Το μεγάλο ποσοστό των μαθητών χωρίς διαγνωσμένη ανεπάρκεια ή διαταραχή που φοιτά στα τμήματα ένταξης εμφανίζει υποεπίδοση ή συμπεριφορά την οποία αδυνατεί να διαχειριστεί ο δάσκαλος. Πρόκειται για μαθητές που λόγω των δυσκολιών τους στη μάθηση οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και αποτελούν ένα βάρος για τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, οι οποίοι προσπαθούν να απαλλαγούν από τις ανυπέβλητες δυσκολίες αντιμετώπισης των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων (Μπάρμπας, 2007: 5). Σε αυτήν την πρακτική συνηγορούν και εγκύκλιοι και ενημερωτικά δελτία ειδικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ, τα οποία διακρίνοντας δύο κατηγορίες ΕΕΕ (από τη μία τις ΕΕΕ που συνδέονται με κάποια διαταραχή, από την άλλη τις ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες που δεν απαιτούν κατ' ανάγκη διάγνωση και δε συνδέονται με ανεπάρκεια) εκχωρούν το έργο της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό, παρακάμπτοντας ουσιαστικά το ρόλο της διαγνωστικής επιτροπής ή ομάδας (Μπάρμπας, 2007: 10-11). Ο εκπαιδευτικός πολύ συχνά αποδίδει το χαρακτηρισμό των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, βασισμένος στο πως αντιλαμβάνεται αυτός ο ίδιος το "πρόβλημα" (Μπάρμπας, 2007: 16). Στη συγκεκριμένη περίπτωση του σχολείου όπου έγινε η παρατήρηση, η παραπομπή των παιδιών στο τμήμα ένταξης έγινε έπειτα από διάγνωση διάφορων φορέων: του ΚΕΔΔΥ, του Παιδοψυχιατρικού Τμήματος της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας του Ιπποκράτειου Νοσοκομείου Θεσ/νίκης και της Ιατροπαιδαγωγικής Υπηρεσίας του Ελληνικού Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής και Ερευνών. Ένα από τα παιδιά δεν έχει διάγνωση από κάποιο κέντρο, η μητέρα συγκεκριμένα έχει μια διάγνωση στα χέρια της από κάποιον φορέα, αλλά "τη φέρνει εδώ και τρία χρόνια", κατά τα λεγόμενα του δασκάλου. Η μητέρα μάλιστα ισχυρίζεται ότι "αυτά που γράφουν μέσα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα". Δεν γνωρίζουμε τα ακριβή στοιχεία για την παραπομπή του παιδιού στο τμήμα ένταξης. Σύμφωνα με τον νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008 στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν και μαθητές χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα αλλά έπειτα από την σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου (Νόμος 3699/2008).

Επιπρόσθετα, διαφαίνεται πως οι υπάρχουσες διαγνώσεις κάποιων παιδιών ήταν εξαιρετικά λιτές και επιγραμματικές, χωρίς να σκιαγραφούν με λεπτομέρεια το προφίλ του παιδιού ή να κάνουν ουσιαστικές προτάσεις για προγράμματα παρέμβασης. Μέσα από τις διαγνώσεις δεν προκύπτει πάντα αιτιώδης σχέση ανεπάρκειας-μαθησιακού προβλήματος. Η έλλειψη δομών συνεργασίας και υποστήριξης από ιατροπαιδαγωγικά και διαγνωστικά κέντρα αναφέρεται συχνά ως βασικό πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ειδική αγωγή. Στην πράξη αναφέρουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση στο δύσκολο έργο που επιτελούν (Ζαφειροπούλου-Κλεφταράς, 2004: 95-97).

Ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Εκπαίδευση, περιέχει αρκετά κακώς κείμενα (Μπάρμπας, 2007: 7-8) στο πρώτο άρθρο, όπου ορίζεται η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΕΕΑ):

1. η εννοιολογική προσέγγιση των ΕΕΑ παραμένει στάσιμη σε σχέση με τους δύο προηγούμενους νόμους, χωρίς να έχει εξελιχθεί και εμπεριέχει ασάφειες,
2. δεν ορίζει με αυστηρό και σαφή και ενιαίο τρόπο τα κριτήρια προσδιορισμού της σημαντικότητας μιας μαθησιακής δυσκολίας, αλλά και τα πρόσωπα που υπεύθυνα θα αξιολογήσουν την υπέρβαση των ορίων, αλλά σιωπηρά χρήζει την υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού ως όχημα αξιολόγησης των δυσκολιών του μαθητή,
3. περιέχει αδόκιμους επιστημονικά όρους, όπως “ιδιαιτερότητες”, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη νοηματοδότηση των μαθησιακών προβλημάτων,
4. παραλείπονται οι παιδαγωγικοί παράγοντες
5. δεν περιέχει ασφαλιστικές δικλίδες για την ασφαλή και έγκυρη αξιολόγηση των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων
6. αφηνεί πρόσφορο πεδίο για την ένταξη στην ειδική εκπαίδευση κάθε απόκλισης, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη ανεπάρκειας, διαταραχής ή αναπηρίας.

Αν ανατρέξουμε στο νέο νόμο της ειδικής αγωγής 3699/2008, ο οποίος σε γενικές γραμμές είναι πιο βελτιωμένος, θα διαπιστώσουμε τα παρακάτω:

1. Τονίζει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης,
2. συμπεριλαμβάνει το αναπηρικό κίνημα ως εταίρο και ενεργό μέτοχο στις συμβουλευτικές επιτροπές και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας,
3. καταγράφει εκτενώς τις περιπτώσεις μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ).
4. διευκρινίζει ότι στην κατηγορία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία δεν ανήκουν μαθητές με χαμηλή επίδοση που συνδέεται με εξωγενείς παράγοντες όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
5. τονίζει την αναγκαιότητα της πρώιμης παρέμβασης και της έγκαιρης διάγνωσης,
6. θεσμοθετεί τη διεπιστημονικότητα στις διαγνωστικές ομάδες

Από την άλλη μεριά όμως, υπάρχουν και τα κακώς κείμενα:

1. Αναφέρεται η συνεκπαίδευση ως μια έννοια κενή περιεχομένου και σε ένα ασαφές πλαίσιο, χωρίς να προβλέπονται θεσμικές αλλαγές και προσαρμογές των υπάρχουσών δομών. Ουσιαστικά αναπαράγεται η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην ειδική αγωγή,
2. δεν προβλέπεται πρώιμη παρέμβαση πριν από την προσχολική ηλικία,
3. δεν εξασφαλίζει τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ,
4. δεν λαμβάνει υπόψη του τους γονείς των παιδιών αυτών

Με αφετηρία το βρετανικό μοντέλο, ο προσανατολισμός της ειδικής αγωγής έχει στραφεί προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των προβλημάτων, απομακρυνόμενος από την ιατρική/κατηγορική θεώρηση (Μπάρμπας, 2007: 12).

Οι σοβαρές δυσκολίες στη σχολική μάθηση των παιδιών αποδεικνύουν πως είναι ένα γενικότερο πρόβλημα που αφορά την ίδια τη διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται σήμερα στα σχολεία. Δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο περιστατικό που αφορά μια μερίδα παιδιών με κοινωνικά, ψυχολογικά ή γνωστικά προβλήματα. Η ύπαρξη ενός καθολικού προβλήματος στο σύνολο των σχολείων, θέτει προβληματισμούς και ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της μάθησης που προσφέρεται στα σχολεία (Μπάρμπας, 2007: 5). Όσο αφορά τη διαδικασία της μάθησης, για παράδειγμα κατά την διάρκεια της παρατήρησής μας διαπιστώσαμε πως ενώ οι γενικές τάξεις των παιδιών ήταν διαμορφωμένες με διάταξη θρανίων σε σχήμα Π ή κυκλικό σχήμα ή σε μικρές ομάδες που να επιτρέπει τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο δράσης των παιδιών, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης δεν επιδιώχθηκε κάτι τέτοιο αντίθετα κάθε παιδί δρούσε ατομικά. Ομαδικές δραστηριότητες γίνονται μόνο κατά τη διάρκεια των πειραμάτων στο πρακτικό κομμάτι. Δραστηριότητες πρακτικής φύσεως, όπου χρειάζεται να κολλήσεις κάτι, να τοποθετήσεις φωτογραφίες, να κάνεις κυκλώματα (πχ. στη Φυσική) κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, με αποτέλεσμα να προσηλώνονται και να συμμετέχουν περισσότερο από τους υπόλοιπους. Τότε μόνο ακολουθούνται πρακτικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Από την άλλη στο τμήμα ένταξης όπως προαναφέρθηκε, ακολουθούνται και δράσεις ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Το σχολείο, προκειμένου να ερμηνεύσει τη χαμηλή επίδοση, κατασκευάζει ανεπάρκειες που δεν υπάρχουν ή δεν έχουν διαγνωστεί, κάτι που ευνοείται και από την ασάφεια του όρου “μαθησιακές δυσκολίες” και τα διαφορετικά νοήματα που κατά καιρούς προσδίδονται σε αυτόν: το αποτέλεσμα είναι η διεύρυνση της ειδικής εκπαίδευσης ώστε να υποδεχτεί κάθε περίπτωση δυσκολίας μάθησης (Μπάρμπας, 2007: 14). Ειδικότερα, όσον αφορά τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, ελλείπει της αξιολόγησης των ψυχολογικών μηχανισμών της μάθησης και αξιοποίηση της ανταπόκρισης του μαθητή στην παρεχόμενη γνώση ως αποκλειστικό κριτήριο αξιολόγησης της επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί “διαμορφώνουν το δικό τους νόημα για τις μαθησιακές δυσκολίες” (Μπάρμπας, 2007: 15). Αυτή η κατάσταση ενισχύεται από το συσχετισμό των προβλημάτων του παιδιού με τη μαθησιακή πράξη, από τη στροφή δηλαδή στις “ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, στην παιδαγωγική θεώρηση και διάσταση των ειδικών αναγκών. Για παράδειγμα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η απόδοση του παιδιού στην ανάγνωση είναι αυτή που θεωρείται ως κριτήριο ανεπάρκειας, τη στιγμή που η αναγνωστική ικανότητα δεν περιγράφει εξαντλητικά και αποκλειστικά τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά μπορεί να αποτελεί πιθανή παράμετρο (Μπάρμπας, 2007: 16).

Το σχολείο δε διαθέτει τους μηχανισμούς ή τις διαδικασίες για τον εντοπισμό των προβλημάτων μάθησης, οπότε αρκείται στην απόδοση ετικετών, κατασκευάζοντας μια ερμηνεία η οποία τεκμηριώνει την παραπομπή των μαθητών στην ειδική εκπαίδευση (Μπάρμπας, 2007: 17). Απούσα είναι και η αξιολόγηση της μετέπειτα πορείας και εξέλιξης των μαθητών που είχαν παραπεμφθεί στην ειδική εκπαίδευση: ευνοήθηκαν τελικά αυτά τα παιδιά από την ειδική εκπαίδευση κι αν ναι, σε ποιο επίπεδο; (Μπάρμπας, 2007: 18) Επιπλέον, απουσιάζει μια πολυδιάστατη ερμηνεία των αιτίων των μαθησιακών δυσκολιών: όπως έχουν αναδείξει σχετικές έρευνες, το σχολείο δεν είναι ένας κοινωνικά ουδέτερος θεσμός, αλλά με τους κανόνες του, τις διδακτικές μεθόδους, τον τρόπο λειτουργίας του, τις μεθόδους αξιολόγησης κτλ συμβάλλει στην παραγωγή μαθησιακών δυσκολιών (Μπάρμπας, 2007: 20). Συνεπώς δεν μπορούμε να λαμβάνουμε υπόψη μας μόνο τις εγγενείς ή επίκτητες ατομικές διαφορές του παιδιού.

Ο ορισμός της ενσωμάτωσης, έτσι όπως δίνεται από τον ΟΟΣΑ, καταδεικνύει τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τη συμμετοχή τους στη γενική ή στην ειδική εκπαίδευση: “η ενσωμάτωση είναι η διαδικασία μεγιστοποίησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων παιδιών” (Μπάρμπας, 2007: 22). Κεντρική είναι η έννοια της αποδοχής κάθε παιδιού και η ένταξη τους στη σχολική κοινότητα, στην ‘κουλτούρα των συνομηλίκων’ ως ενεργά μέλη. Τα τρία επίπεδα ενσωμάτωσης σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων είναι τα εξής (Μπάρμπας, 2007: 23): α. αποκλεισμός: απουσία κοινωνικών σχέσεων, β. κοινωνική ενσωμάτωση: το παιδί εντάσσεται στην ομάδα των συνομηλίκων, παρά τα μαθησιακά του προβλήματα, με μια διαφοροποιημένη ταυτότητα, γ. ενσωμάτωση σε επίπεδο προγράμματος: το παιδί εντάσσεται στην ομάδα των συνομηλίκων τόσο σε κοινωνικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Η ένταξη στη μαθησιακή δραστηριότητα και η ένταξη στην κουλτούρα των συνομηλίκων είναι οι δύο πυλώνες της κοινωνικής ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίοι δεν συνυπάρχουν απαραίτητα. Η σχολική υποεπίδοση δεν οδηγεί αναγκαστικά στην απόρριψη από τους συνομηλίκους ή στην αδυναμία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων. Υπάρχει όμως και ο αντίλογος: μια φαινομενικά ενταγμένη και αποδεκτή μαθησιακή συμπεριφορά δεν εγγυάται την απουσία αρνητικών χαρακτηρισμών και την περιθωριοποίηση στο διάλειμμα (Μπάρμπας, 2007: 26-27).

Στο σχολείο όπου έγινε η παρατήρηση, δεν επισημάνθηκε αρνητική ετικετοποίηση των παιδιών, ούτε η ύπαρξη μιας ανάπηρης ταυτότητας. Η όποια διαφορετικότητα τους γίνεται αποδεκτή, χωρίς να αποτελεί σκόπελο στην αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά ή ενθαρρυντικό παράγοντα μιας ειδικής μεταχείρισης. Τα παιδιά φαίνεται να είναι ενταγμένα κοινωνικά, φέροντας βέβαια το βάρος των μαθησιακών δυσκολιών. Κάτι τέτοιο φαίνεται στην περίπτωση της Ν., η οποία δεν είναι περιθωριοποιημένη από τους συμμαθητές της, όμως λόγω των δυσχερειών της, δυσκολεύεται να συμμετέχει ουσιαστικά στις παρέες των συνομηλίκων, στην τάξη ή στο διάλειμμα. Βέβαια, τα παιδιά δεν αποκλείονται από τον ενιαίο κοινωνικό χώρο, ο οποίος αποτελεί το άλλο σημαντικό σκέλος ενός σχολείου για όλους, μετά τα εξειδικευμένα προγράμματα.

Η ένταξη (integration) ακολούθησε στις αρχές του '90 τις αρχές της ομαλοποίησης και της ενσωμάτωσης, οι οποίες συνδέονται με το ιατροκεντρικό-κατηγορικό μοντέλο θεώρησης της ανεπάρκειας. Η κύρια κατεύθυνση στρεφόταν προς την παροχή εξειδικευμένης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού και την αλληλεπίδραση του με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να ενταχθεί στην γενική εκπαίδευση. Αργότερα όμως έγινε η στροφή από το ιατροκεντρικό στο παιδαγωγικοκεντρικό μοντέλο, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ίδιο το παιδί και στις ανάγκες του, δημιουργώντας προγράμματα σύγκλισης (inclusion) (Τζουριάδου: 50).

Σήμερα παρόλο που δεν ακολουθείται το ιατροκεντρικό-κατηγορικό μοντέλο αλλά αυτό της σύγκλισης θεωρητικά, στο μοντέλο του ενιαίου σχολείου, στην πραγματικότητα, διαπιστώνεται μια τάση προς αυτό. Μέσα από την παρατήρηση που κάναμε στο σχολείο, διαπιστώθηκε πως υλοποιείται το μοντέλο της αύξησης της αλληλεπίδρασης μέσω της μείωσης όσο το δυνατόν των προβλημάτων του παιδιού. Κυρίαρχο είναι το κατηγορικό μοντέλο ερμηνείας των μαθησιακών προβλημάτων, το οποίο επικεντρώνεται στο ελάττωμα. Η βαρύτητα δίνεται στην απόκτηση γνώσεων και όχι δεξιοτήτων. Φυσικά δεν γίνεται λόγος για πλήρη ένταξη, παρά μόνο για μερική συνεκπαίδευση, αφού τα παιδιά παρακολουθούν αρκετές ώρες του ημερήσιου προγράμματος στο τμήμα ένταξης. Δεν υλοποιείται η σύγκλιση, εφόσον δεν υπάρχει σύγκλιση προγραμμάτων.

Ο Norwich (1993) υποστηρίζει ότι η δημιουργία εκπαίδευσης για όλους τίθεται σε ρητορικό επίπεδο και δεν βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Αυτό σημαίνει πως ό, τι είναι καλό για την πλειοψηφία των παιδιών δεν είναι αναγκαστικά καλό και για μια μειονότητα. Η ενσωμάτωση (integration) αναδεικνύει τη διαφορά, ενώ η ένταξη, η συμπερίληψη (inclusion) τη σβήνει. Το παιδί πρέπει να διδαχθεί πώς να διαχειρίζεται την ανεπάρκεια του ώστε να μπορέσει να μάθει. Η αλλαγή στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει μια ομάδα παιδιών, όμως δεν μπορεί να βελτιώσει και την επίδοση των υπόλοιπων ομάδων (Thomas et al, 1998: 38).

Το πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο τόσο από το δάσκαλο όσο και από την οικογένεια μέσα από ένα δίκτυο επικοινωνίας και υποστήριξης μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας (Thomas et al, 1998:54). Οι ανάγκες και οι επιλογές της οικογένειας λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα με τα λεγόμενα του ειδικού δασκάλου. Το πρόβλημα ξεκινά από το γεγονός ότι οι γονείς δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα των δυνατοτήτων του παιδιού τους, με αποτέλεσμα αρχικά οι προσδοκίες τους να είναι διαφορετικές από αυτές του τμήματος ένταξης. Οι γονείς πολλές φορές δεν σέβονται την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους να μαθαίνει διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά. Ο δάσκαλος είχε αρχικά κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς για να μιλήσουν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Στην πορεία τίθενται πιο συγκεκριμένοι στόχοι για το παιδί και σ' αυτό βοηθούν πάρα πολύ οι γονείς, όταν πλέον αντιληφθούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του παιδιού τους.

Μια καλά οργανωμένη τάξη δεν μπορεί να είναι τόσο καλή για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αν δεν ληφθούν ειδικά μέτρα που να τους συμπεριλάβουν. Θα πρέπει να διασφαλιστούν οι κατάλληλοι πόροι, να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του δασκάλου, να αλλάξει το στυλ διδασκαλίας που ακολουθείται και να προσανατολιστούν σε ένα συνεργατικό πλαίσιο δράσης και μάθησης (Thomas et al, 1998: 39). Στόχος είναι η βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου για όλους, η ευαισθητοποίηση και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στην τοπική κοινωνία (Thomas et al, 1998: 40). Συνεργατικός τρόπος μάθησης παρατηρήθηκε μόνο στο τμήμα ένταξης και όχι στο γενικό τμήμα που φοιτούν τα παιδιά, παρόλο που η διαμόρφωση του χώρου ευνοούσε την ανάπτυξη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων.

Επικοινωνιακές πρακτικές μέσα από το παιχνίδι και τη διδασκαλία συντελούν στην εναλλακτική μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των υπόλοιπων παιδιών (Thomas et al, 1998: 50). Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η δημιουργία φιλικών σχέσεων με τα παιδιά της γενικής τάξης βοηθά στην επιτυχημένη λειτουργία της ένταξης. Ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, της διδασκαλίας και της δόμησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thomas et al, 1998: 53-57). Κάτι τέτοιο συντελούνταν και στο τμήμα ένταξης που παρατηρήσαμε, το παιχνίδι και οι επικοινωνιακές πρακτικές μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας με τον άλλον είχαν τον κύριο λόγο. Ο βαθμός ανταπόκρισης των παιδιών στο εξατομικευμένο πρόγραμμα ήταν πολύ καλός. Θέλουν να έρχονται στο τμήμα ένταξης, θέλουν να κάθονται σε ομάδα με τα άλλα παιδιά και να συνεργάζονται, έχουν βελτιωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο σε σύγκριση με την αρχή της χρονιάς, όπως ανέφερε ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης. Αντίθετα σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών στο γενικό τμήμα δεν παρατηρείται διαφοροποίηση της συμμετοχής τους στην τάξη. Χαρακτηριστικά, μια

δασκάλα της γενικής τάξης ανέφερε ότι συμμετέχει κανονικά στην τάξη χωρίς διαφοροποιήσεις, “με πολλή δουλειά από τον ειδικό δάσκαλο”. Η μόνη περίπτωση όπου παρατηρούνται διαφοροποιήσεις είναι στην περίπτωση του δασκάλου της Ν.: ο ίδιος επιδιώκει να της δίνει τη δυνατότητα για εναλλακτική συμμετοχή. Η Ν συμμετέχει στη μαθησιακή δραστηριότητα με διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται παραδοσιακά ως ειδική έχει διττή φύση (Norwich, 2002: 102):_από τη μία είναι αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και από την_άλλη αποτελεί μια διακριτή όψη αυτής. Αυτός ο δυϊσμός αντιτίθεται τόσο στη θέση της πλήρους ένταξης, όσο και στη θέση της αποκοπής της ειδικής εκπαίδευσης από τη γενική (mainstream) και την κατηγοριοποίηση της ως κάτι πρόσθετο, διαφορετικό, ειδικό. Εδώ προτείνεται ένας τρίτος δρόμος όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ειδικής εκπαίδευσης: η “συνδετική εξειδίκευση” (connective specialisation), δηλαδή ένα πεδίο με ιδιαιτερότητα και διακριτότητα αλλά και με εγγενή συνάφεια και σύνδεση με την εκπαίδευση συνολικά (Norwich, 2002: 103).

Η ένταξη μπορεί να έχει τρεις διαβαθμίσεις (Norwich, 2002: 102):1. σκληρή (hard): η εκπαίδευση πρέπει να μπορεί να εντάξει στους κόλπους της όλο το φάσμα της διαφοράς και των ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών, 2. μαλακή (soft): οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής ΕΕΑ) είναι ζητούμενο της γενικής εκπαίδευσης με τη συνδρομή ειδικών παροχών και υποστηρικτικών συστημάτων, 3. βλακώδης (stupid): ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη για ειδικές παροχές εν τούτοις αρνείται την ετικετοποίηση με τον επιθετικό προσδιορισμό 'ειδική'. Ο Norwich υποστηρίζει ότι η διαφορετικότητα δεν δύναται να φιλοξενηθεί από τη γενική εκπαίδευση μέσω της ένταξης χωρίς την ύπαρξη ειδικών υποστηρικτικών συστημάτων ((Norwich, 2002: 104). Αναφέρει επιπλέον ότι η δομή και η ποιότητα των παροχών μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης προσδιορίζει και τη μορφή των πρόσθετων παροχών. Ως πιθανές εκπαιδευτικές αλλαγές που θα μπορούσαν να_έχουν θετικό αντίκτυπο στην κατεύθυνση του περιορισμού των πρόσθετων παροχών αναφέρονται η διεύρυνση της χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας και η ομαδοποίηση των παιδιών με βάση την ηλικία ((Norwich, 2002: 106).

Ιδιαίτερες παροχές δεν υπήρχαν στις γενικές τάξεις που επισκεφτήκαμε. Αντίθετα στο τμήμα ένταξης υπήρχε και χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Μέσα στην τάξη υπήρχε ένας υπολογιστής που χρησιμοποιούνταν από μαθητές κατά τη διάρκεια της παραμονής μας εκεί. Τα σχολεία προσφέρουν αισθητά λιγότερες παροχές σε υλικό, οικονομικό επίπεδο, χαμηλότερη διδακτική ποιότητα και άθλιο σχολικό περιβάλλον (Artiles, 2003: 108). Στη διαμόρφωση τέτοιων καταστάσεων σημαντικό ρόλο παίζουν οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών, το σχολικό κλίμα, η ποιότητα της διδασκαλίας και η ποιότητα των παρεμβάσεων (Artiles, 2003: 110).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα της σύγκλισης. Το πρώτο μοντέλο, αυτό της πλήρους σύγκλισης υποστηρίζει τη συστέγαση των μαθητών με ευρύ φάσμα εξατομικευμένων αναγκών, χωρίς διακριτή νομοθεσία, χωρίς διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα ή συστήματα υποστήριξης σε χωριστές τάξεις προκειμένου να αποφευχθεί κάθε μορφή στιγματισμού απέναντι σ' αυτές τις ομάδες. Στο δεύτερο μοντέλο, της συμμετοχής των ατόμων αυτών στον ίδιο χώρο με αυτόν της γενικής τάξης, γίνεται

λόγος για εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν υποστηρικτικά με τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη και όχι σε χωριστές τάξεις. Στο τρίτο μοντέλο, της επικέντρωσης στην ατομική ανάγκη παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια σε διαφορετική τάξη με μακροπρόθεσμο στόχο τη μετέπειτα συμμετοχή τους στη γενική τάξη. Η συμμετοχή τους στη γενική τάξη έχει ως σκοπό την κοινωνικοποίηση τους. Στο τέταρτο μοντέλο της επιλεκτικής σύγκλισης, το εκπαιδευτικό σύστημα χαίρει της προτίμησης των γονέων, συμπεριλαμβανομένης και της προτίμησης για χωριστή τάξη (Norwich, 2002: 107).

Στο τμήμα ένταξης, όπου έλαβε χώρα η παρατήρηση, απουσίαζε ένα αυστηρά καθορισμένο, εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Οι γονείς δε συμμετέχουν αρκούντως ενεργητικά σε αυτό το πρόγραμμα. Ο δάσκαλος κρατούσε κάποιες σύντομες χειρόγραφες σημειώσεις σχετικά με τα προβλήματα του κάθε παιδιού και τους μαθησιακούς στόχους. Από την πλευρά του δασκάλου δεν υπήρχε καταγεγραμμένο κάποιο σχέδιο διδασκαλίας εστιασμένο σε συγκεκριμένες δυσκολίες του μαθητή. Κάποιες δραστηριότητες στο τμήμα ένταξης ήταν επαναλαμβανόμενες και δεν ανανεώνονταν, ώστε να ανανεώσουν και τη μαθησιακή πρόκληση και να αναθερμάνουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Ο δάσκαλος έκανε φιλότιμες προσπάθειες μέσα στο τμήμα ένταξης για να βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να διαχειρίζονται την ανεπάρκεια τους ώστε να μάθουν.

Δύο είναι οι κυρίαρχες απόψεις (ό.π.: 110) για τις ΕΕΑ: η μία κάνει λόγο περί προσθετικότητας για το κάθε παιδί και η άλλη για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φυσικά η νοηματοδότηση των ΕΕΑ δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί έξω από το πλαίσιο των θεσμών και της κοινωνίας και ανεξάρτητα από το πώς οι κοινωνικοί θεσμοί διαχειρίζονται την ποικιλότητα. Ο Norwich εδώ προτείνει το βιο-ψυχοκοινωνικό μοντέλο ως το καταλληλότερο ερμηνευτικό πλαίσιο των δυσκολιών στη μάθηση (difficulties in learning), το οποίο μέσω της διεπιστημονικότητας και της αλληλεπιδραστικότητας που το διακρίνει αποτρέπει την υπερβολική εξατομίκευση αλλά και τον υπερτονισμό της κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων (ό.π.: 112). Η αναγνώριση της διαφοράς είναι δίκικο μαχαίρι (ό.π.: 114): η αρνητική οπτική θεωρεί ότι η έννοια της διαφοράς συνδέεται με την ανισότητα και την απαξία, ενώ η θετική μιλάει για την αναγνώριση των ατομικών αναγκών. Τα καίρια ερωτήματα που αναδύονται για την εκπαίδευση, γενική και ειδική, είναι: κατά πόσο πρέπει να κατηγοριοποιούμε τα παιδιά ανάλογα με τις τυχόν αναπηρίες ή δυσκολίες τους, τί πρέπει να μάθουν τα παιδιά, πού και με ποιόν; (ό.π.: 114)

Ο Kavale βάζει ενάντια στο κίνημα της πλήρους ένταξης, υποστηρίζοντας ότι οι θεωρητικοί αυτού του κινήματος αγνοούν εμπειρικά δεδομένα και επιστρατεύουν ασυνάρτητα και μη επιστημολογικά δεδομένα για να στηρίξουν την ιδεολογία τους, υπονομεύοντας τις βιώσιμες εναλλακτικές οδούς για την ειδική αγωγή (Kavale, 2004: 192-194). Ο Kavale όμως πιστεύει ότι η διαλεκτική και ο ακαδημαϊκός λόγος περί ειδικής αγωγής δεν είναι δυνατό να εγκλωβίζεται σε μια λαϊκιστική ρητορική περί ηθικής, ανθρώπινης αξιοπρέπειας και ανθρώπινων δικαιωμάτων, παραγνωρίζοντας την υπαρκτή και απτή κατάσταση της αναπηρίας: η αναπηρία δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς ως επίκτητη κοινωνική κατασκευή, είναι μια “χρήσιμη ιδέα προκειμένου να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η ίδια η αναπηρία” (Kavale, 2004: 194-195). Ο Kavale ασκεί δριμεία κριτική στο μαρξιστικό μοντέλο, θεωρώντας ότι καλλιεργεί μια

συγκεχυμένη ρητορική, ότι απομονώνει την ειδική αγωγή από την πραγματικότητα, οδηγώντας την στο περιθώριο και τελικά στη διάλυση και στην αποδόμηση.

Παρόμοιες απόψεις καταγράφει και ο Norwich. Δεν υπάρχει ιδεολογική καθαρότητα στην εκπαίδευση σύμφωνα με το Norwich. Η ειδική εκπαίδευση δεν διέπεται από ένα ξεκάθαρο και ενιαίο σύστημα αξιών, αντίθετα χαρακτηρίζεται από μια ιδεολογική ασάφεια που ευνοεί την καλλιέργεια εντάσεων και την έγερση διλημμάτων (Norwich, 2002: 102). Ο Norwich δεν δέχεται την άποψη πως ό, τι είναι “ειδικό”, είναι κάτι διαφορετικό σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση. Δεν δέχεται τη ριζοσπαστική θέση της πλήρους σύγκλισης. Αντίθετα δέχεται τη διαφορετικότητα με τρόπο που η διαφορά να μη οδηγεί σε στιγματισμό ή απαξίωση. Επιπλέον υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες ξεκινούν από την ανικανότητα της γενικής παιδείας να στεγάσει και να συμπεριλάβει τη διαφορετικότητα των μαθητών (Norwich, 2002: 102).

Οι συντηρητικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμβάλλουν στη συντήρηση της καθεστηκυίας τάξης, πριμοδοτούν τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, φυσικοποιώντας την ανισότητα στις εκπαιδευτικές πρακτικές (Artiles, 102). Αντίθετα το κίνημα της πλήρους ένταξης (στο εξής ΠΕ) πιστεύει στην ικανότητα όλων των παιδιών για μάθηση, με την πλαισίωση και υποστήριξη της κοινότητας και των κοινωνικών δεσμών (Artiles, 2003: 104).

Στα μέσα του 1980 άρχισαν να γίνονται προσπάθειες μετασχηματισμού των παραδοσιακών τάξεων ώστε να συμπεριλαμβάνουν περισσότερα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχίζει να γίνεται λόγος για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το κίνημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προάγει την αλληλοσυνεργασία των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στρατηγικών, την προσαρμογή και τροποποίηση των Α.Π. και την υποστήριξη των ρυθμίσεων της γενικής εκπαίδευσης. Αλλαγές του σχολικού ήθους και των πρακτικών μπορούν να προωθήσουν το μοντέλο της συμπερίληψης και να προάγουν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, την κοινωνική συμμετοχή, την αλλαγή συμπεριφοράς και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Artiles, 2003: 103). Βασικές αρχές του κινήματος της συμπερίληψης είναι ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και ότι η μάθηση επηρεάζεται από τη δύναμη της κοινωνικοποίησης. Σε ότι αφορά τους δασκάλους, σημαντική είναι η μεταξύ τους συνεργασία, η έμφαση στις διδακτικές πρακτικές, οι προσαρμογές και οι τροποποιήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (Artiles, 2003: 104).

Οι πολλαπλοί ορισμοί και οι ασαφείς στόχοι της ΠΕ έχουν διαμορφώσει πολλαπλούς λόγους που περιστρέφονται γύρω από αυτή και οι οποίοι μπορούν να οργανωθούν σε δύο διαστάσεις: α. το σκεπτικό για την ΠΕ και β. η πραγμάτωση, η υλοποίηση της ΠΕ (Artiles, 2003: 104). Η συζήτηση περί σκεπτικού κινείται σε δύο άξονες: α. δικαιώματα και ηθική (rights and ethics), β. αποτελεσματικότητα (efficacy) (Artiles, 104). Στη μία περίπτωση γίνεται λόγος για κοινωνική δικαιοσύνη, για τα πολιτικά δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και για το δικαίωμα τους στη μόρφωση χωρίς διαχωρισμό από τα υπόλοιπα ‘κανονικά’ άτομα.

Η ειδική εκπαίδευση, όπως και η γενική, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ενδυναμώνει περισσότερο τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες μέσω του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης των ατόμων που θεωρούνται ‘προβληματικά’, εδραίωνοντας την ειδική εκπαίδευση ως αποκλίνουσα από τη νόρμα (Artiles, 2003: 104). Ο λόγος περί αποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός, αποδεδειγμένα, δεν έχει να

επιδείξει μεγαλύτερα εκπαιδευτικά οφέλη (Artiles, 2003: 105). Τα δημοκρατικά ιδεώδη δεν συμβιβάζονται με την ύπαρξη διαχωρισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (Artiles, 105). Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι το σχολείο θα πρέπει να παράγει καλά εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, με ανταγωνιστικότητα. Με λίγα λόγια το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να παράγει εργατικό δυναμικό σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Αναγκαστικά, από την εκπαίδευση θα βγαίνουν οι νικητές και οι χαμένοι, αποκλείοντας τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Artiles, 2003: 101). Η οπτική αυτή κρατά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απομονωμένα ως μη υπολογίσιμο και εμπλεκόμενο μέρος του εργατικού δυναμικού.

Σχετικά με την υλοποίηση της ΠΕ έχει αναπτυχθεί ένας πολιτικός και ένας πραγματιστικός λόγος (Dyson, 1999, στη σ. 105). Ο πολιτικός λόγος μιλάει για την αντίσταση ενάντια στις ομάδες που λόγω συμφερόντων υπερθεματίζουν το διαχωρισμένο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο πραγματιστικός λόγος ασχολείται με τη μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ (Artiles, 2003: 106). Αναφέρονται κάποια ευρήματα που αφορούν εκπαιδευτικά οφέλη (Artiles, 2003: 106) για τους μαθητές που εντάχθηκαν στη γενική εκπαίδευση: 1. αυξημένες αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά του γενικού σχολείου, 2. βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, 3. θετική διαμεσολάβηση στις φιλικές σχέσεις από τους ενήλικες, 4. ορισμένα ακαδημαϊκά οφέλη, 5. επιτυχία στη συνεργατική μάθηση και στην αλληλοδιδασκαλία.

Η ένταξη ενός παιδιού στην ειδική εκπαίδευση, υποστηρίζει ο Artiles, είναι μια απόφαση με σημαντικές συνέπειες γιατί είναι πιθανό να επιφέρει ετικετοποίηση και στιγματισμό (Artiles, 2003: 111). Οι οπαδοί της ΠΕ θεωρούν την πολιτισμική αλλαγή και το συνακόλουθο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου ως καίρια σημεία για την πραγμάτωση της ΠΕ στην πράξη (Artiles, 2003: 116). Το δίλημμα για την ειδική εκπαίδευση παραμένει: αποδοχή ή αγνόηση της διαφοράς; (Artiles, 2003: 129)

Ο Kavale εκθέτει τις στάσεις των φορέων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, προσπαθώντας να σκιαγραφήσει το ιδεολογικό τοπίο και τις ιδεολογικές τάσεις αναφορικά με τις ενταξιακές πολιτικές και τη σχέση γενικής και ειδικής αγωγής, αλλά και να δώσει έμφαση στον πολυδιάστατο χαρακτήρα των στάσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, τα οποία δεν έχουν επιτύχει συναίνεση στο θέμα της ένταξης. Οι φορείς αυτοί είναι οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής, οι συνομήλικοι, οι γονείς και τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Kavale, 2004: 199-202).

Δάσκαλοι (Kavale, 2004: 200): εκφράζουν φόβο και ανασφάλεια απέναντι στην προοπτική ένταξης μαθητών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και νοητικά ελλείμματα στη γενική τάξη. Έρευνες που έχουν γίνει μαρτυρούν μια αντίφαση, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο οι δάσκαλοι είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην ιδέα της ένταξης, πρακτικά δεν είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν την ευθύνη διαχείρισης των μαθητών με έντονα μαθησιακά προβλήματα μέσα στη γενική τάξη. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας, οι υποδομές, η κατάρτιση τους, η πιθανή εκπαίδευση τους σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι ή δεν θα είναι επαρκείς για την αποτελεσματική ανταπόκριση τους στο δύσκολο έργο της ένταξης. Όπως σημειώνει και ο Artiles, οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν ανέτοιμοι σχετικά με το πότε χρειάζεται να τροποποιήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και σχετικά με το ποιές διδακτικές προσαρμογές να εφαρμόσουν (Artiles, 2003: 102). Αυτό δημιουργεί επιπλέον προβλήματα τόσο στους ίδιους όσο και στα παιδιά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής

διαδικασίας. Πράγματι οι περισσότεροι από τους δασκάλους της γενικής τάξης που μιλήσαμε εξέφρασαν πως ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης διαμορφώνει τις κατάλληλες πρακτικές για την ένταξη των παιδιών στο γενικό τμήμα. Η διάκριση μεταξύ γενικής και ειδικής τάξης φαίνεται να επεκτείνεται και στη στάση των εκπαιδευτικών, όπου η ευθύνη του παιδιού μετατίθεται αποκλειστικά στον ειδικό δάσκαλο (Μπάρμπας: 1).

Συνομηλικοί (Kavale, 2004: 201): Έρευνες φανερώνουν ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι ανεπάρκειες των μαθητών αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αφομοίωση και αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην συγκεκριμένη περίπτωση αφού η συμμετοχή των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων έγινε χωρίς την ύπαρξη προβλημάτων αποδοχής.

Γονείς (Kavale, 2004: 201-202): Οι απόψεις των γονέων χαρακτηρίζονται από αμφισημία. Ενώ έχει βρεθεί ότι μεγάλη μερίδα των γονέων τάσσεται υπέρ της πλήρους ένταξης και θεωρεί ότι μπορεί αυτή να συμβάλλει στην αύξηση της μαθησιακής ικανότητας αλλά και στην εξοικείωση του σχολικού περιβάλλοντος με την πραγματικότητα της αναπηρίας, παρ' όλα αυτά ακούγονται πολλές παραφωνίες σχετικά με τη μηχανική της πλήρους ένταξης. Εκφράζεται η αγωνία ότι οι εκπαιδευτικές δομές δεν έχουν αναμορφωθεί ριζικά ώστε να στηρίζουν τη σύγκλιση και ότι τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες δεν μπορούν να λάβουν ουσιαστική βοήθεια στο πλαίσιο των γενικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Διευθυντές (Kavale, 2004: 202): Εμφανίζονται περισσότερο αισιόδοξοι από τους εκπαιδευτικούς, ίσως γιατί είναι και περισσότερο αποστασιοποιημένοι από τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και γιατί χαρακτηρίζονται από έλλειμμα γνώσεων για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετοί από αυτούς βέβαια συνηγορούν υπέρ των παράλληλων υποστηρικτικών δομών μέσα στη γενική εκπαίδευση.

Ο Kavale εντοπίζει τις παρακάτω δυσλειτουργικές διαστάσεις σε περιβάλλοντα σύγκλισης, μέσα από την ανάλυση άλλων ερευνών (Kavale, 2004: 202-206):

- Η διδασκαλία στη γενική τάξη είναι αδιαφοροποίητη, με προτεραιότητα τη συμμόρφωση των παιδιών στην υπάρχουσα μαθησιακή ρουτίνα και όχι την προσαρμογή του συστήματος στις ανάγκες τους,
- Δεν γίνονται προσαρμογές στο διδακτικό πρόγραμμα, δεν πραγματοποιείται εξατομίκευση του προγράμματος για τους μαθητές με ακαδημαϊκό έλλειμμα. Οι μαθητές με ανεπάρκεια συγκαλύπτουν τα ελλείμματα τους μιμούμενοι τη μαθησιακή συμπεριφορά των “φυσιολογικών” συνομηλίκων τους με μηχανικό τρόπο προβάλλοντας μια ψευδή και παραπλανητική εικόνα. Το ίδιο επισημαίνεται και από τους Thomas et al.

Η φυσική παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό τμήμα δεν αποτελεί εγγύηση για την πραγματική συμμετοχή τους στην τάξη και τις σχολικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα σ' αυτήν. Μπορεί να γίνεται λόγος για την ένταξη των παιδιών αυτών στην γενική τάξη όμως αυτό δεν είναι απαραίτητο και να ισχύει. Με λίγα λόγια η φυσική παρουσία στο γενικό τμήμα δεν σημαίνει πως ακολουθούνται εκείνες οι πρακτικές που είναι απαραίτητες για την ένταξη τους και την ισότιμη συμμετοχή τους στις κοινωνικές και μαθησιακές προσεγγίσεις που επιτελούνται. Το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται δεν είναι πάντα προσαρμοσμένο τις ιδιαιτερότητες των παιδιών (Thomas et al, 1998: 36-37).

- Χαμηλή αυταξία και χαμηλή εικόνα του εαυτού στους μαθητές με ανεπάρκειες και απόρριψη από τους συνομηλίκους,

- Μειωμένες ευκαιρίες για συνεργασία γενικών δασκάλων με ειδικούς παιδαγωγούς και αίσθημα ανετοιμότητας για την αποτελεσματική διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο σχολείο που επισκεφτήκαμε, η μέγιστη απόκλιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το μαθησιακό μέσο όρο της κανονικής τάξης ήταν μικρότερη από 2 χρόνια, οπότε βρίσκεται ακόμη εντός διαχειρίσιμων πλαισίων. Πρέπει όμως να επισημανθεί, ότι παρά τις προόδους που κάποια από αυτά έχουν σημειώσει στο μαθησιακό επίπεδο, εξακολουθούν να δυσκολεύονται στο να συμβαδίσουν με τους ρυθμούς της κανονικής τάξης. Οι δάσκαλοι της γενικής τάξης δεν επιδείκνυαν ιδιαίτερη ευαισθητοποίηση για τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έδιναν την εντύπωση ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών είναι ένα βάρος που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία της γενικής τάξης. Η ροή της διδασκαλίας δεν προσαρμοζόταν καθόλου στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Εκτός από την περίπτωση ενός δασκάλου (της Ν.), από το σύνολο των ερωτηθέντων, που ανέφερε πως οι στόχοι τίθενται ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζει η Ν. σε διάφορα μαθήματα και γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές. Δεν ακολουθείται συνεπώς διαφορετικό πρόγραμμα αλλά το υπάρχον με πιο μικρά και αργά βήματα ανάλογα με τις δυσκολίες της. Κάτι τέτοιο δεν εκφράστηκε από τους υπόλοιπους δασκάλους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να πρέπει να προσπαθούν να ακολουθήσουν τους συνήθεις εντατικούς ρυθμούς παράδοσης της ύλης. Το μαθησιακό πρόγραμμα προσαρμόζεται στην τάξη και όχι στα παιδιά που το σχολείο επιθυμεί θεωρητικά να εντάξει. Επιπλέον δεν παρατηρήθηκε κάποιου είδους συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής τάξης και ειδικού δασκάλου του τμήματος ένταξης.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Artiles, A. J. (2000). The Inclusive Education Movement & Minority Representation in Special Education: Trends, Paradoxes and Dilemmas. *International Special Education Conference*, University of Manchester, 24-28 July 2000, 1-18.

Artiles, A. J. (2003). Special Education's Changing Identity. Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*, 73, (2), 99-140.

Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. London: University of California Press.

Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφταράς, Γ. (επιμ.). (2004). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kavale, K.A. & Mostert M. P. (2004). River of ideology. Islands of evidence. (*Source: Exceptionality*. (2003). 11 (4). 191-208). Στο *Special Educational Needs and Inclusive Education-Major Themes in Education*. (ed. by David Mitchell). New York: RoutledgeFalmer. 192-213.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology: a biography of ideas*. London: Harvester Wheatsheaf.

Μπάρμπας, Γ. (2007). Προβλήματα σχολικής μάθησης. Μια απόπειρα παιδαγωγικού προσδιορισμού και ερμηνείας του φαινομένου. Στο *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. (σσ. 1-22). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπάρμπας, Γ. (2007). Ειδική εκπαίδευση και οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτήν. Στο *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. (σσ. 1-27). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μπάρμπας, Γ. (δεν υπάρχει). Ποιο είναι στα αλήθεια, το παιδί με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; Μια κριτική προσέγγιση στον προσδιορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Άρθρο 3, τευχ. πρώτο.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences. Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. 50, (4), 482-502.

Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*. London and New York: Longman.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London and New York: Routledge.

Τζουριάδου, Μ. (δεν υπάρχει). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης.