

Από την ένταξη στη συνεκπαίδευση

Απόψεις και αντιλήψεις για την ένταξη

Σε μία προσπάθεια ανάδειξης του ποιοτικού περιβάλλοντος της εφαρμογής της ένταξης, μπορούμε να αξιολογήσουμε παράγοντες που έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία ως σημαντικοί για την επιτυχία της, όπως

- η κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- η στάση τους προς την αναπηρία και τη σχολική ένταξη
- και η οργάνωση της διδασκαλίας.

Όσον αφορά την κατάρτιση του συνόλου των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, αυτή παρουσιάζεται περιορισμένη (Βουρλιώτη, 2004, Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Αντιθέτως, από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ειδική αγωγή, από παλαιότερη έρευνα γνωρίζουμε ότι 59,3% είχαν επιπρόσθετες σπουδές στην ειδική αγωγή, κυρίως φοίτηση σε διδασκαλείο (71,9%) (Παντελιάδου, 2004), ενώ τα τελευταία χρόνια, και με τη λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων ειδικής αγωγής, ο αριθμός των καταρτισμένων ειδικών εκπαιδευτικών έχει μεγαλώσει.

Όσον αφορά την στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών προς τη σχολική ένταξη αυτή δεν είναι θετική (Padeliadu & Lampropoulou, 1997, Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2000) ενώ ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα δέχονταν ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, θεωρούν ότι θα ήταν καλύτερα για το μαθητή εάν πήγαινε στην ειδική αγωγή, και η αποδοχή τους οφείλεται σε μια φιλανθρωπική στάση προς το μαθητή (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2005). Εκτός από την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση, το Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE, 2000) έχει επισημάνει ως σημαντικές παραμέτρους για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, παραμέτρους που αφορούν την οργάνωση της διδασκαλίας, όπως:

α) η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ώστε όλοι οι μαθητές να μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά στη μάθηση και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους,

β) η συνεργατική μάθηση, στο βαθμό που αυτή εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών σε κλίμα αποδοχής και ισοτιμίας και

γ) η ύπαρξη στήριξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Όμως, η σημερινή δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο, απαιτητικό και ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, την κυρίαρχη μετωπική διδασκαλία και την ταξινομητική λειτουργία της αξιολόγησης δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την προσαρμογή της διδασκαλίας. Από την ανάλυση δεδομένων παρατήρησης σε 44 τάξεις γενικής αγωγής και τμήματα ένταξης, πιστοποιήθηκε ότι η τυπική τάξη παραμένει τόσο παραδοσιακή όσο και πριν 20 ή 30 χρόνια (Παντελιάδου, 2001) ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από την ένταξη μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι λοιπόν πιθανόν, εάν αναζητήσουμε τη βασική αντίληψη του αρτιμελισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, να την αναγνωρίσουμε στη στάση του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος προς τους μαθητές με έλλειψη πλήρους ικανότητας/αρτιμέλειας. Οι μαθητές που δεν έχουν πλήρη ικανότητα, κατηγοριοποιούνται, διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους, δεν έχουν το δικαίωμα της ίσης συμμετοχής και τοποθετούνται σε άλλες διαχωριστικές δομές εκπαίδευσης, τις δομές της παραδοσιακής ειδικής αγωγής. Όμως, ο εκπαιδευτικός αρτιμελισμός είναι δυνατόν να εκφρασθεί και μέσα από την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εάν αυτή δεν αντιμετωπισθεί ως συνολική αντίληψη αλλαγής του σχολείου αλλά απλά ως μια άνευ όρων επιστροφή των μαθητών με αναπηρίες στη σημερινή σχολική τάξη. Στο βαθμό που η αρτιμέλεια παραμένει βασική αξία στο σημερινό σχολείο, και η βασική λειτουργική υπόθεση της οργάνωσης της γενικής εκπαίδευσης είναι ότι όλοι οι μαθητές είναι αρτιμελείς, οι διακρίσεις εναντίον των μαθητών με αναπηρίες θα συνεχίσουν να υπάρχουν και η αντίληψη του αρτιμελισμού θα διαιωνίζεται. Η εύκολη χρήση του όρου συνεκπαίδευση (inclusion) και η συχνή ταύτιση του όρου με τη σχολική ένταξη (integration) είναι πιθανόν να συντελεί στην κάλυψη των θεσμικών διακρίσεων που υφίστανται σήμερα και στην ερμηνεία τους ως απλές περιπτώσεις κακής πρακτικής.

Το περιεχόμενο της συνεκπαίδευσης

Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ειδική Αγωγή και τη Συνεκπαίδευση σε 28 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κροατία, Κύπρος, Τσεχία, Δανία, Εσθονία, Φινλανδία, Γαλλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία κ.α), ο θεσμός της συνεκπαίδευσης δηλώνεται ότι υλοποιείται σε μεγάλο βαθμό και το ποσοστό εγγραφής των μαθητών με αναπηρία ή/ και εσα στα γενικά σχολεία φτάνει το 97,54%. Βέβαια, η συνεκπαίδευση θεωρείται ότι υλοποιείται με:

- α) μερική φοίτηση σε ξεχωριστή ειδική τάξη μέσα στο γενικό σχολείο,
- β) ολική φοίτηση σε ξεχωριστή ειδική τάξη μέσα στο γενικό σχολείο,
- γ) φοίτηση μέσα στη γενική τάξη (European Agency, 2017).

Αντίστοιχα, σε όλες τις χώρες υπάρχουν ορισμένες δομές διαχωριστικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρία, όπως είναι τα ειδικά σχολεία.

Ο όρος συνεκπαίδευση συχνά χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο ένταξη και ενσωμάτωση, ή ως συνώνυμο της πλήρους ένταξης, υποβαθμίζοντας τις θεμελιώδεις διαφορές που υπάρχουν τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις θεωρητικές παραδοχές. Η γενική συμφωνία με τον όρο συνεκπαίδευση χωρίς να διευκρινίζεται το θεωρητικό περιεχόμενο και οι συνεπαγόμενες δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούν τελικά στη σύγχυση και στην αποδυνάμωση του όρου. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η συνεκπαίδευση αναφέρεται σε μια συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως ατομικών διαφορών κάθε είδους εκπαιδεύονται σε ένα ενιαία οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό φυσικά προϋποθέτει τη ριζική αλλαγή του γενικού σχολείου (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, νοοτροπία εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή κ.τ.λ) και τη μετατροπή του σε «ένα σχολείο για όλους».

Οι υποστηρικτές της συνεκπαίδευσης ζητούν την αντικατάσταση του όρου «Ειδική Αγωγή» με τον όρο «Συνεκπαίδευση». Πολλοί ερευνητές, όμως, γνωρίζοντας την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πλήρη ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κοινά σχολεία της γειτονιάς τους και φοβούμενοι ότι θα χαθούν οι ως τώρα κατακτήσεις και παροχές, έχουν εκφράσει τις επιφυλάξεις τους για το θεσμό αυτό (Moores, 1996). Ειδικά για κάποιες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως για

παράδειγμα για τους κωφούς μαθητές, οι επιφυλάξεις των ειδικών για την πλήρη ένταξή τους σε κοινές τάξεις με ακούοντες μαθητές είναι έντονες (Lampropoulou & Padelidiadou, 1995). Οι ειδικοί αυτοί υποστηρίζουν ότι η αίγλη γύρω από την ιδέα της συνεκπαίδευσης και της πλήρους ένταξης έχει παρασύρει πολλούς, οι οποίοι στηρίζουν τις απόψεις τους για το θεσμό αυτό σε συναισθηματικές και θεωρητικές βάσεις και όχι σε εμπειρικά δεδομένα.

Η διαφοροποίηση που υπάρχει σχετικά με το νόημα της συνεκπαίδευσης γίνεται φανερό αν εξετάσουμε μερικά μοντέλα που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Thomas και Loxley (2001), η συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα σχολεία αλλά στο σύνολο της κοινωνίας. Τα σχολεία της συνεκπαίδευσης στηρίζονται σε ένα σύστημα αξιών που καλωσορίζει τη διαφορετικότητα κάθε είδους και αγωνίζονται για τη μείωση όλων των ανισοτήτων που προκύπτουν από διάφορες αιτίες και από την ίδια την οργάνωσή τους. Έτσι, η συνεκπαίδευση συνδέεται ως έννοια με τα ζητήματα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης και υπερβαίνει το χώρο της ειδικής αγωγής. Τα σχολεία επανεξετάζουν τις αξίες τους, αναδομούν τον τρόπο οργάνωσης, το αναλυτικό πρόγραμμα και το εξεταστικό τους σύστημα, με στόχο την υπέρβαση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Όλα τα παιδιά παρακολουθούν στο σχολείο της γειτονιάς, μέσα στην τυπική τάξη, όλοι οι δάσκαλοι αποδέχονται την ευθύνη για τη διδασκαλία όλων των μαθητών και έχουν την κατάλληλη στήριξη και δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη. Ιδιαίτερη σημασία έχει, ότι στη συνεκπαίδευση, η έμφαση δεν βρίσκεται στις ατομικές ειδικές ανάγκες κάθε μαθητή και στην εξυπηρέτησή τους, αλλά στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφοροποιήσεις.

Αντίθετα, σε μια διαφορετική αντίληψη, η συνεκπαίδευση δεν προσεγγίζεται ως συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος που συμβαίνει μέσα σε μια συνολικότερη κοινωνική αλλαγή αλλά απλά ως ένας τρόπος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα, *η συνεκπαίδευση της συμμετοχής στην ίδια τάξη και η συνεκπαίδευση με έμφαση στην εξυπηρέτηση των αναγκών του κάθε παιδιού* (Mittler, 2001). Στην πρώτη περίπτωση, προβλέπεται ειδική νομοθεσία και η παροχή ειδικής στήριξης με βάση τη διάγνωση, αλλά καταργούνται οι ειδικές τάξεις και τα ειδικά σχολεία εφόσον κάθε στήριξη παρέχεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Στη δεύτερη περίπτωση, η έμφαση δεν είναι στο πού παρέχεται η εκπαίδευση και η στήριξη αλλά στην καταλληλότητα της στήριξης ανάλογα με

τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, η έμφαση δίνεται στις ατομικές ανάγκες του παιδιού, κεντρική ιδέα ανάπτυξης της ειδικής αγωγής, που έχει δομηθεί και αναπτυχθεί πάνω στον ακρογωνιαίο λίθο των ατομικών ειδικών αναγκών κάθε μαθητή. Η στήριξη παρέχεται είτε στο πλαίσιο της γενικής τάξης είτε έξω από αυτήν, παραπέμπει στο Ελάχιστα Περιοριστικό Περιβάλλον (Least Restrictive Environment) και αποτελεί τελικά συνώνυμο της ένταξης.

Παρά τις έντονες αποκλίσεις των αντιλήψεων για το περιεχόμενο της συνεκπαίδευσης, είναι απολύτως σαφές ότι η εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες, μετακινείται από τις διαχωρισμένες δομές υποστήριξης (π.χ. σχολεία ειδικής αγωγής, τμήματα ένταξης) σε ποικίλες μορφές συνεκπαίδευσης. Δεν είναι τυχαίο, ότι το 2004 η UNESCO δημοσίευσε το “The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion”, ενώ το 2009 η Inclusion International δημοσίευσε το “Better Education for All: GLOBAL REPORT”, στο οποίο προέτρεπε για εφαρμογή περισσότερων πρακτικών υποστήριξης της συνεκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αναφέρεται σε κοινότητες μάθησης μέσα στις οποίες οι μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να μάθουν με επιτυχία μέσω της πρόσβασής τους σε ευέλικτα και προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα που είναι ελκυστικά και συντελούν στην πρόοδό τους (Roach, Salisbury, & McGregor, 2001). Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρίες, φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, συμμετέχουν ισότιμα και έχουν πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης (Bryant, Smith, & Bryant, 2008).

Διδακτικές Προτάσεις

Εξαιτίας της ολοένα αυξανόμενης μεταβολής του σχολικού πληθυσμού, δύο από τις προτάσεις που αναδύθηκαν για την διαχείριση αυτής της απαιτητικής πραγματικότητας, και είναι ο Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (Universal Design for Learning) και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Differentiated Instruction). Παρότι προέρχονται από διαφορετικούς ερευνητικούς και επιστημονικούς χώρους, οι δύο προσεγγίσεις έχουν κοινά σημεία όσον αφορά τις θεωρητικές παραδοχές αλλά και τις πρακτικές προτάσεις τους, και πάνω απ’ όλα έχουν αξιοποιηθεί στο

πλαίσιο της αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες και ειδικές ανάγκες.

Ο καθολικός σχεδιασμός είναι «...μια έννοια που αναφέρεται στη δημιουργία και στο σχεδιασμό προϊόντων και περιβαλλόντων με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς την ανάγκη τροποποιήσεων ή ειδικών σχεδιασμών για ειδικές περιπτώσεις» (Fortini & Fitzpatrick, 2000, σελ. 581). Αντίστοιχα, ο καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση (Universal Design for Learning) είναι η εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση, η οποία επικεντρώνεται στην αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας και των τρόπων μάθησης, με στόχο τη μάθηση όλων των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο των ικανοτήτων, τα ενδιαφέροντα και τον προνομιακό τρόπο μάθησής τους (Tomlinson, 2003). Οι θεωρητικές καταβολές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να αναζητηθούν στην έννοια της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1986), καθώς και σε ευρήματα της σύγχρονης έρευνας γύρω από τη λειτουργία του εγκεφάλου και τις συνέπειες για τη μάθηση (Sousa, 2001). Εάν επιχειρήσει κανείς να συγκρίνει τις βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού μάθησης με τις προτάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, θα διαπιστώσει ότι η δεύτερη προσέγγιση μοιάζει να υλοποιεί με πάρα πολλούς τρόπους τις βασικές αυτές αρχές και να αξιοποιεί το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο (Παντελιάδου, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρόλο που έχει προταθεί ως ένας τρόπος για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης ή τουλάχιστον την υποστήριξή της, δεν αποτελεί εγγύηση για αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές ανάγκες. Η Tomlinson, κύρια εκφραστής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχει επισημάνει ότι σήμερα δεν γνωρίζουμε εάν η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η απάντηση για όλους τους μαθητές ή για ποιο συγκεκριμένο εύρος διαφορών και ικανοτήτων είναι αποτελεσματική (Tomlinson et al., 2003), αφήνοντας ερωτηματικά σχετικά με τη δυνατότητα της αποτελεσματικής διδασκαλίας παιδιών με κάθε είδους αναπηρίες στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Και άλλοι ειδικοί έχουν καταθέσει παρόμοιους προβληματισμούς, ιδιαίτερα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως αποκλειστικής προσέγγισης, και χωρίς την υποστήριξη από δομές ειδικής αγωγής ή ειδικούς εκπαιδευτικούς, για μαθητές της ειδικής αγωγής (Johnsen, 2003).

Μοντέλα Υποστήριξης

Τα πιο συνηθισμένα μοντέλα υποστήριξης για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης που έχουν σχετική εμπειρική τεκμηρίωση από το χώρο της ειδικής αγωγής είναι το μοντέλο της συνδιδασκαλίας και αυτό του σύμβουλου-εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, δύο ή και περισσότεροι επαγγελματίες (εκπαιδευτικός γενικής και εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής) αναλαμβάνουν τη διδασκαλία σε έναν κοινό χώρο. Αυτή μπορεί να είναι παράλληλη διδασκαλία των δύο εκπαιδευτικών σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, εναλλαγή διδασκαλίας μεταξύ των δύο ή των τριών εκπαιδευτικών, πραγματική συνδιδασκαλία από τους δύο στο ίδιο αντικείμενο, την ίδια ομάδα, τον ίδιο χρόνο και χώρο, ή λειτουργία του ενός εκπαιδευτικού από τους δύο ως βοηθού στη διδασκαλία (Cook & Friend, 1995). Στην περίπτωση της συμβουλευτικής, ένας ειδικός εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να βοηθήσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες παρέχοντας υποστήριξη και κατάλληλη συμβουλευτική στον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης. Σχετική έρευνα διαπίστωσε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής, η συμβουλευτική από έμπειρους συναδέλφους και η πρακτική σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης αποτελούν ικανή και αναγκαία συνθήκη ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να υλοποιήσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης (Barber, & Turner, 2007). Το μοντέλο της συμβουλευτικής είναι το πλέον διαδεδομένο με όλες τις πιθανές εκδοχές του. Η πιο συχνή ρύθμιση είναι η παροχή άμεσης υποστήριξης σε μικρή ομάδα ή ατομικά από τον επαγγελματία της ειδικής αγωγής (Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007) και ο κοινός σχεδιασμός με τον εκπαιδευτικό της τυπικής τάξης (Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010). Δυστυχώς, η συνδιδασκαλία, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στη λογική της συνεκπαίδευσης αλλά και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιείται σπανιότερα.

Παράλληλη στήριξη

Στην Ελλάδα, το πλέον πρόσφατο μοντέλο ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου που έχει επιλεγεί, είναι η «Παράλληλη Στήριξη». Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, η «Παράλληλη Στήριξη» ορίζεται ως η «δυνατότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με Παράλληλη Στήριξη, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό

επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» (Νόμος 3699/2008).

Η μέθοδος της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα, εντάσσεται συχνά στο θεωρητικό πλαίσιο της συνδιδασκαλίας, η οποία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής να συνεργάζονται για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Οι έξι συνηθέστερες μορφές συνδιδασκαλίας είναι:

α) *Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (one teach, one observe)*. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο ο ένας δάσκαλος διδάσκει όλη την τάξη και ο άλλος παρατηρεί. Η παρατήρηση έχει ως στόχο την υποστήριξη των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες και όχι μόνο τον έλεγχο των δραστηριοτήτων τους (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

β) *Διδασκαλία ως ομάδα (Team teaching)*. Στο μοντέλο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας, από τον σχεδιασμό μέχρι την υλοποίηση. Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν μαζί ολόκληρη την τάξη, εναλλάσσοντας ρόλους και δράση, ανάλογα με την εξειδίκευσή τους ή το προσωπικό τους προφίλ (Murawski & Dieker, 2008).

γ) *Εναλλασσόμενη Διδασκαλία (Alternative teaching)*. Σε αυτή τη μορφή συνδιδασκαλίας οι μαθητές χωρίζονται σε δύο άνισες σε αριθμό ομάδες, όπου ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια μικρή ομάδα 3-8 μαθητών, ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός σε όλη την τάξη (Sileo & Garderen, 2010). Υπογραμμίζεται ότι σε αυτό το μοντέλο, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών με τις ομάδες αλλά και η σύνθεση των ομάδων, εναλλάσσονται, ώστε να μην υπάρχουν φαινόμενα στιγματισμού.

δ) *Παράλληλη Διδασκαλία (Parallel teaching)*. Σε αυτή την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την τάξη σε δύο ετερογενείς ομάδες με ίσο αριθμό μαθητών και διδάσκουν το ίδιο περιεχόμενο, την ίδια χρονική στιγμή, σε μία ομάδα μαθητών (Friend & Bursuck, 1999).

ε) *Διδασκαλία σε σταθμούς μάθησης (Station teaching)*. Οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζουν το περιεχόμενο σε δύο ενότητες και προετοιμάζονται για μία από αυτές. Η τάξη χωρίζεται συνήθως σε τρεις ομάδες. Όταν η μία ομάδα διδάσκεται ένα μέρος του περιεχομένου, στον έναν σταθμό, η δεύτερη διδάσκεται το άλλο μέρος (από τον άλλο εκπαιδευτικό) στον άλλο σταθμό και η τρίτη, εργάζεται αυτόνομα. Οι ομάδες περνούν με τη σειρά από σταθμό σε σταθμό (Sileo & Garderen,

2010) στη διάρκεια της διδασκαλίας. Η διδασκαλία σε σταθμούς μάθησης προσφέρεται όταν το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πολύπλοκο και δεν είναι ιεραρχικά δομημένο (Hanover Research, 2012).

στ) Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (*One teach, one assist*). Στο μοντέλο αυτό, όταν ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ο άλλος εκπαιδευτικός περιφέρεται στην τάξη για να παρέχει διακριτικά βοήθεια σε μαθητές όταν αυτοί το χρειάζονται. Σημειώνεται, ότι ο δεύτερος εκπαιδευτικός βοηθάει όποιον χρειάζεται και όχι έναν ή δύο συγκεκριμένους μαθητές.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι παρά το ότι η ελληνική εκδοχή της παράλληλης στήριξης εντάσσεται συχνά θεωρητικά στη συνδιδασκαλία, στην πράξη δεν αντιστοιχεί σε καμία μορφή από τις παραπάνω. Η ελληνική εκδοχή της παράλληλης, προσομοιάζει περισσότερο με το μοντέλο «διδασκαλία-σκιά» (*shadow teaching*, Manansala & Dizon, 2009). Σε αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής είναι ο υπεύθυνος για τη διδασκαλία όλων των παιδιών της τάξης, και ο δάσκαλος-σκιά, μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο δάσκαλος-σκιά έχει ως καθήκον να βοηθά τον μαθητή συστηματικά στην τάξη, να προάγει την υπευθυνότητά του, να ενθαρρύνει τη μάθησή του και να τον ωθεί προς την αυτονομία. Επιπλέον, παρεμβαίνει σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο και ασχολείται με τον προγραμματισμό του εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, τη διδασκαλία, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τον συντονισμό ομάδας ειδικών.

Ο δάσκαλος-σκιά -«*the shadow teacher*»- είναι ένας εξειδικευμένος εκπαιδευτικός, και εργάζεται μαζί με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης για να παρέχει ακαδημαϊκή, κοινωνική, συμπεριφορική και συναισθηματική στήριξη σε μαθητές με εεα. Η «Διδασκαλία – Σκιά» αναφέρεται σπανιότατα στην ελληνική βιβλιογραφία, -ίσως γιατί δεν προέρχεται από τον δυτικό κόσμο- αλλά αντιστοιχεί σε πάρα πολλά σημεία με το μοντέλο της Παράλληλης Στήριξης, που είναι το κυρίαρχο μοντέλο εφαρμογής της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα τα τελευταία 10 χρόνια. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, ο αρμόδιος εκπαιδευτικός της «Παράλληλης Στήριξης» (ΠΣ), αξιολογεί τις δυνατότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή και έπειτα συντάσσει και υλοποιεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) σε συνεργασία με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος, τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και Γενικής Αγωγής.

Στην πραγματικότητα, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, μπορεί να αποκλίνει από τους δηλωμένους στόχους και τα μειονεκτήματα του διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος να αναπαράγονται και στις δομές της συνεκπαίδευσης. Σε πρόσφατη έρευνα, επισημαίνονται σημαντικές δυσκολίες στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης μέσα από την Παράλληλη στήριξη. Σύμφωνα με τον Μαυροπαλιά (2013), και με βάση απαντήσεις εργαζόμενων στην παράλληλη στήριξη, αναδείχθηκε ότι η Παράλληλη Στήριξη έχει κυρίως το περιεχόμενο της εξατομικευμένης διδασκαλίας και υποστήριξης και λιγότερο μιας τυπικής συνδιδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης, δήλωναν ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τυπικής τάξης, ήταν πολύ περιορισμένη. Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι Παντελιάδου, Παπανικολάου και Γιαζιτζίδου (2014), όπου φαίνεται α) ότι υπάρχει μια απόκλιση μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και του τρόπου με τον οποίο τον υλοποιούν, β) ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη συνεργασίας σε ορισμένες διαστάσεις κατά την υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, γ) ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, διαφέρουν ως προς τις αντιλήψεις τους και σε σχέση με το περιεχόμενο της υλοποίησης και σε σχέση με τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φαίνεται πως θεωρούν τους εαυτούς τους ως το κυρίαρχο πρόσωπο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στην τάξη και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως στήριξη και βοήθεια μόνο για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ενδιαφέρουσα διαπίστωση της έρευνας αποτελεί επίσης, η πλήρης διάσταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία μεταξύ τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής εκλαμβάνουν ως κυρίαρχο εμπόδιο την έλλειψη χρόνου, σε αντιπαράθεση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι οποίοι επισημαίνουν εμπόδια όπως η διαφορετική αντίληψη για τη διεξαγωγή και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, καθώς και η ανησυχία για την απώλεια του ελέγχου της τάξης.

Η επιτυχής μελλοντική υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης ως ένα μοντέλο υποστήριξης της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες, οφείλει να λάβει υπόψη της τη σημερινή πραγματικότητα. Εάν η Παράλληλη Στήριξη, συνεχίσει να περιορίζεται σε μια ατομική υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες και δεν εξελίσσεται σε ένα πραγματικό τρόπο συνδιδασκαλίας και συνύπαρξης παιδιών και εκπαιδευτικών στο ίδιο πλαίσιο, δε θα μπορέσει να

ολοκληρώσει την προσφορά της. Ως εκ τούτου, το αίτημα για συνδιδασκαλία καθιστά αναγκαία όχι μόνο την αλλαγή στους ρόλους και στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και την υιοθέτηση ενταξιακών αντιλήψεων και στάσεων σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία. Η συνδιδασκαλία δε θα πρέπει να προσεγγίζεται ως στατική, αλλά ως δυναμική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει κι εντάσσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη μάθηση και στη σχολική ζωή, συνεισφέροντας ενεργητικά στην προοπτική της συνεκπαίδευσης. Σε μια τέτοια προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικής αγωγής συνεργάζονται σε πλαίσιο ισοτιμίας με τελικό στόχο να παρέχουν από κοινού κατάλληλες και πλούσιες σε νόημα μαθησιακές εμπειρίες, ώστε όλοι οι μαθητές να πετύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τέλος, η τεχνογνωσία δεκαετιών από το χώρο της ειδικής αγωγής, για την αποτελεσματική διδασκαλία και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες, καθώς και οι δομές της ειδικής αγωγής αποτελούν τον ουσιαστικό αρωγό οποιασδήποτε υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Barber, N. & Turner, M. (2007). Even while they teach, newly-qualified teachers learn. *British Journal of Special Education*, 34(1), 33-39.
- Bryant, D., Smith, D., & Bryant, B. (2008). *Teaching students with special needs: In inclusive classrooms*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Fortini, M. & Fitzpatrick, M. (2000). The universal design for promoting self-determination. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (2nd edn) (pp. 575-589). Baltimore: P. H. Brookes Publishing Co.
- Friend, M. and Bursuck, W.D. (1999) *Including Students with Special Needs*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 9–27.
- Hockenburry, J.C., Kauffman, J.K., & Hallahan, D.P. (1999-2000). What is right about special education. *Exceptionality*, 8, 3-11.
- Johnsen, S. (2003). Adapting instruction with heterogenous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5-6.
- Kilanowski-Press, L., Foote, C J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56.
- Lampropoulou, V. and Padeliadou, S. (1995). Inclusive Education: the Greek experience. Στο Christine O' Hanlon (Ed.), *Inclusive Education in Europe: Critical Perspectives*, 49-60. David Fulton, U.K.
- Manansala & Dizon, (2009). Shadow Teaching Scheme for Children with Autism and Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Regular Schools, *Education Quarterly*, 37.
- Mathes, P. G., & Fuchs, L. S. (1993). Peer-mediated reading instruction in special education resource rooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 233-243.
- Mittler, P. (2001) *Working Towards Inclusive Education, Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Moore, D.F. (1996). *Educating the deaf*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Murawski, W.W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, 40 (4), 40-49.
- Padeliadu, S. & Lampropoulou, V. (1997) Attitudes of special and regular teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.
- Roach, V., Salisbury, C., & McGregor, G. (2002). Applications of a policy framework to evaluate and promote large scale change. *Exceptional Children*, 68, 451-464.
- Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

- Sileo, J.M. & Garderen, D. (2010), Creating Optimal Opportunities to Learn Mathematics: Blending Co-Teaching Structures With Research-Based Practices. *Teaching Exceptional Children*, v. 42(3), p.p. 14-21.
- Slee, R. (1996). Disability, class and poverty: School structures and policing Identities. In C. Christensen and F. Rizvi (eds.), *Disability and the Dilemmas of education and Justice*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, L. & Loxley, A. (2001) *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fullfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.
- Βουρλιώτη, Α. (2004) *Το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών και στην Προσχολική αγωγή*. Πτυχιακή Εργασία. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση «Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής», (σελ. 156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία της Παράλληλης Στήριξης: Απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Προφορική Ανακοίνωση στο 18^ο Συνέδριο Κοινωνικής Παιδαγωγικής «Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή», 15-17 Νοεμβρίου, Πάτρα.

- Παντελιάδου, Σ. (2001) Η παρουσία των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία: αποκλεισμός ή ένταξη; *Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση*, Κ.Ε.Ε., 21-23 Σεπτεμβρίου, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004) Χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην Ημερίδα *«Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής»*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ, 25 Απριλίου, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Α. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πεδίο*, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ., & Νικολαραϊζή, Μ. (2000) Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) *«Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, (σελ. 184-205). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.