

**ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΗΠΙΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ:
ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ – ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

Αγγελική Γενά
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Φιλοσοφική Σχολή
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Στην αυγή του 21ου αιώνα, οι προοπτικές και οι προβλέψεις για τις μελλοντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση, αφυπνίζουν τις συνειδήσεις, πρώτα των εκπαιδευτικών, ως άμεσων αποδεκτών, καθώς και των επιστημόνων και ερευνητών στους τομείς των επιστημών της αγωγής και τέλος κάθε πολίτη, εφόσον άμεσα ή έμμεσα εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας του. Όπως προβλέπουν οι ερευνητές που μελετούν και αναλύουν το σημερινό σχολείο, η λειτουργία της σχολικής τάξης κατά τον 21ο αιώνα θα αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό από ποτέ άλλοτε (Maheady et al., 2001). Λόγω κυρίως οικονομικών σκοπιμοτήτων, και όχι απαραίτητα από επιστημονική ή ανθρωπιστική ευαισθησία, σήμερα παγκοσμίως καταγράφεται η τάση να αναδιαρθρωθεί το σχολείο ώστε να χωρέσει στους κόλπους του όσο γίνεται περισσότερα παιδιά, χωρίς απαραίτητα να λαμβάνεται μέριμνα για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Οι πολιτικές ηγεσίες διαφόρων κρατών (όπως του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής) έσπευσαν με αδικαιολόγητη βιασύνη να ενστερνιστούν την τάση για «ομαλοποίηση», την ίδρυση «σχολείων για όλους», η οποία ξεκίνησε από τους κόλπους ορισμένων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Πραγματικά, το «άνοιγμα» του γενικού σχολείου σε μαθητές που μέχρι πρόσφατα φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής, έχει ωφελήσει σημαντικά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, και κυρίως αυτών με ηπιότερες δυσλειτουργίες. Παράλληλα, όμως, καθιστά μεγαλύτερη από ποτέ άλλοτε την ανάγκη να προσανατολίζεται η προετοιμασία, η κατάρτιση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε τρόπους διδασκαλίας που απευθύνονται πλέον σε ετερογενείς ομάδες μαθητών, ώστε να προσφέρεται καλύτερη εκπαίδευση σε όλους και επιπλέον η εκπαίδευση αυτή να γίνεται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Κατά την επιλογή διδακτικών μεθόδων που απευθύνονται σε ετερογενείς ομάδες μαθητών στο γενικό σχολείο, εκτός από την παράμετρο της μάθησης, θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και οι παράμετροι της κοινωνικοποίησης και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η συνεργατική διδασκαλία, για παράδειγμα, καθώς και οι συναφείς διδακτικές μέθοδοι όπου μεσολαβούν συνομήλικοι μαθητές, εκτός από την αποτελεσματικότητά τους στους μαθησιακούς στόχους, παράλληλα προάγουν και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Malgrem, 1998).

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η διαπίστωση ότι κάθε ομάδα μαθητών που συνεκπαιδεύονται στη γενική τάξη δεν επωφελείται εξίσου από τη διδακτική μέθοδο που επιλέγει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Χρειάζεται όμως να επισημάνουμε ότι, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης να βελτιώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις, ανεξάρτητα από τα μοντέλα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται ενώ δεν ισχύει το ίδιο για μαθητές με διαταραχές μάθησης. Συγκεκριμένα, σε μια ανασκόπηση των

ερευνών σχετικά με τα μοντέλα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται σε τάξεις συνεκπαίδευσης, οι Manset και Semmel (1997) επισημαίνουν ότι μόνο η μειοψηφία αυτών των μοντέλων έχει σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης, τόσο στα μαθήματα της γλώσσας όσο και των μαθηματικών. Επιπρόσθετες διαφορές σημειώθηκαν μεταξύ παιδιών με ήπιες και βαριές διαταραχές που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο. Οι Waldron και McLeskey (1998) κατέδειξαν ότι τα παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης που φοιτούν στο Δημοτικό σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο στη γενική απ' ό,τι σε ειδικές τάξεις, ενώ τα παιδιά με σοβαρές διαταραχές μάθησης δε διαφοροποιούν τις σχολικές τους επιδόσεις σε συνάρτηση με το είδος της τάξης που φοιτούν. Στην ομάδα των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης που φοίτησαν στο γενικό σχολείο, τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν σημαντική πρόοδο στα μαθήματα συνολικά, καθώς και ειδικότερα σε κάποια μαθήματα, όπως η γλώσσα, πράγμα που δε συνέβη στην αντίστοιχη ομάδα που φοίτησε σε ειδικά σχολεία. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι οι προϋποθέσεις των γενικών τάξεων ήταν εξαιρετικά καλές, εφόσον οι δάσκαλοι των τάξεων αυτών επιμορφώθηκαν σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και είχαν τη συνεχή στήριξη των μελών της ερευνητικής ομάδας, η οποία τους παρέσχε και την επιμόρφωση.

Καίτοι αναγνωρίζεται η σημασία του εξατομικευμένου διδακτικού προγραμματισμού για παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης, καθίσταται πλέον σαφές ότι ο προγραμματισμός αυτός πρέπει να είναι εξίσου αποδοτικός και για τους υπόλοιπους μαθητές του γενικού σχολείου (Malgrem, 1998). Ήδη σε πολλές έρευνες αξιολογούνται τα οφέλη που αποκομίζουν από τις διάφορες διδακτικές στρατηγικές τόσο τα παιδιά με διαταραχές μάθησης όσο και οι συμμαθητές τους. Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα παραδείγματα διδακτικών μεθόδων που συμβάλλουν θετικά στην πρόοδο των μαθητών ολόκληρης της τάξης συνολικά είναι η συνεργατική διδασκαλία (π.χ. Maheady, Harper, & Mallette, 2001), γι' αυτό και είναι μια από τις μεθόδους που θα εξεταστεί αναλυτικά στο παρόν κεφάλαιο.

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας σε θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας στην τάξη ενός γενικού σχολείου που συνεκπαιδεύει παιδιά με και χωρίς διαταραχές μάθησης, και η αναζήτηση μεθόδων και τεχνικών που συμβάλλουν στην ανάδειξη των δυνατοτήτων του συνόλου των μαθητών της τάξης. Ο πλούτος της βιβλιογραφίας σ' αυτά τα ζητήματα καταδεικνύει πόσο σημαντικό και επίκαιρο είναι αυτό το ζήτημα σε επίπεδο διεθνούς παιδαγωγικού προβληματισμού.

Ορισμός, Χαρακτηριστικά και Ταξινόμηση των Παιδιών με Ήπιες Διαταραχές Μάθησης

Τα παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς είναι μια ετερογενής ομάδα μαθητών, τόσο ως προς τα προβλήματα που εμφανίζουν όσο και ως προς την αιτιότητα ή παθογένεση αυτών των προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές τα προβλήματα καθ'αυτά μπορούμε να τα κατατάξουμε σε δύο ευρείες κατηγορίες: στις διαταραχές που σχετίζονται με τη μάθηση και τη σχολική επίδοση του μαθητή και στα ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή τις ψυχοπαθολογικές διαταραχές. Παρότι διαχωρίζουμε αυτές τις δύο κατηγορίες προβλημάτων, δεν αγνοούμε ότι υφίσταται μεταξύ τους μια αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης. Δηλαδή, είναι γνωστό ότι η πλειονότητα των παιδιών με διαταραχές μάθησης εμφανίζουν δευτερογενώς και προβλήματα συμπεριφοράς ή προσαρμογής, αλλά συμβαίνει και το αντίστροφο: δηλαδή, η ύπαρξη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων σχετίζεται με μαθησιακά ελλείμματα και προβλήματα στη σχολική επίδοση. Ως προς την αιτιότητα των

διαταραχών μάθησης, οι παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία μπορεί να είναι είτε εγγενείς, δηλαδή οργανικής φύσεως, είτε επίκτητοι, δηλαδή, να οφείλονται στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Δεδομένης της ετερότητας των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς, δεν είναι εύκολο να δοθεί κάποιος ενιαίος και πλήρης ορισμός αυτής της κατηγορίας παιδιών. Είναι ίσως προτιμότερο να δοθεί ένας ορισμός βάσει των λειτουργικών τους αναγκών στην τάξη και όχι βάσει προκαθορισμένων διαγνωστικών κριτηρίων. Οι Manset και Semmel (1997) ορίζουν τις *διαταραχές μάθησης* ως αναπτυξιακό φαινόμενο που διαμορφώνεται και εκδηλώνεται ως απόρροια της αλληλεπίδρασης εγγενών ιδιοσυμπεριφορών και κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες καθιστούν το παιδί ανήμπορο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Στην κατηγορία των *ήπιων διαταραχών μάθησης* συνήθως εντάσσονται τα παιδιά με διαταραχές επικοινωνίας, ήπια νοητική καθυστέρηση, διαταραχές μάθησης και συναισθηματικές διαταραχές ή διαταραχές συμπεριφοράς (π.χ. Edyburn, 2000. Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Ως διαταραχές επικοινωνίας ορίζονται οι ήπιες δυσκολίες στην εκφορά και κατανόηση του προφορικού λόγου, ενώ οι διαταραχές μάθησης περιλαμβάνουν συγκεκριμένες δυσκολίες στην ανάλυση του γραπτού λόγου που εκδηλώνονται στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά. Οι συναισθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές συμπεριφοράς περιλαμβάνουν συμπτώματα που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού, τα οποία μπορεί να είναι: (α) δυσκολίες μάθησης που δε δικαιολογούνται από νοητικές ή μαθησιακές ανεπάρκειες, (β) αδυναμία σύναψης και διατήρησης ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, (γ) εκδηλώσεις δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς που δε δικαιολογούνται από οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες, (δ) διάχυτη διαταραχή διάθεσης και (ε) τάση ανάπτυξης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων και φοβιών (Edyburn, 2000. Masi, Marcheschi, & Phanner, 1998).

Για τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η Lenah Saleh (1998) υποστηρίζει από μια διαφορετική σκοπιά ότι: «η θεωρία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών πρέπει να διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά, τα οποία για ποικίλους λόγους δεν μπορούν να ωφεληθούν από την παρεχόμενη στο σχολείο εκπαίδευση» (σ.58). Ανεξάρτητα όμως από την οπτική γωνία με την οποία αναλύουμε τις διαταραχές μάθησης και τη μορφή ή τη φύση των δυσλειτουργιών που εμφανίζει ένα παιδί που φοιτά στη γενική τάξη, ο προσανατολισμός μας πρέπει να είναι κοινός: η αναμόρφωση και αναδιοργάνωση της τάξης και του σχολείου γενικότερα, με γνώμονα την εξομάλυνση και όχι τη διαιώνιση των προβλημάτων του μαθητή. Αν ορίσουμε τη διαταραχή μάθησης ως υστέρηση στην εκπλήρωση του μαθητικού ρόλου, η αναμόρφωση του μαθητή θα πρέπει να αναζητηθεί όχι μόνο στην προσωπική του βελτίωση αλλά γενικότερα στην αναβάθμιση της σχέσης μαθητή-σχολείου.

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν στις ΗΠΑ, το ποσοστό των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης που φοιτά σε γενικές τάξεις ξεπερνά το 73%, παρότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν κατά μέσο όρο δύο χρόνια καθυστέρηση στους μαθησιακούς τομείς (Maheady et al., 2001). Το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών που φοιτά στα Ελληνικά σχολεία δεν είναι γνωστό, γνωρίζουμε όμως ότι μόνο 15.000 από τους 175.000 μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε τάξεις ένταξης (Νικόδημος, 1999). Τα μαθησιακά ελλείμματα των μαθητών με διαταραχές μάθησης που φοιτούν στο γενικό σχολείο θα μπορούσαν να μετριαστούν, εφόσον ανέπτυσαν ικανοποιητικές δεξιότητες παρακολούθησης στην τάξη: να κρατούν αναλυτικές σημειώσεις, να προσέχουν κατά την ώρα του μαθήματος, να

οργανώνονται και να μετέχουν ενεργά στο μάθημα. Δυστυχώς, όμως, τα παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης υπολείπονται συνήθως και στις δεξιότητες που προαναφέρθηκαν, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «δεξιότητες επιβίωσης στην τάξη» (Vaughn, Bos, & Schumm, 1997). Συχνά αφήνουν στο σπίτι τα βιβλία ή τα τετράδιά τους, αφαιρούνται στην τάξη και δυσκολεύονται γενικότερα να οργανωθούν. Επιπλέον, κάποιες έρευνες επισημαίνουν τη δυσκολία μετα-γνωσιακής σκέψης στα παιδιά αυτά, πράγμα που συνεπάγεται μειωμένη ικανότητα να διαβάσουν χωρίς επιτήρηση, να συντονίζουν τις σκέψεις και τις επιθυμίες με τις ενέργειές τους και να «επιτύχουν» την «αυτορρύθμιση» σε μαθησιακούς και συναισθηματικούς τομείς (Maheady et al., 2001).

Εκτός από την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, τις οποίες συνήθως εύκολα επισημαίνει ο δάσκαλος, είναι καθοριστικής σημασίας να γίνεται και διάγνωση και αντιμετώπιση των δευτερογενών προβλημάτων που είναι συνήθη στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιγραμματικά, λοιπόν, θα επισημανθούν μερικά από τα συνηθέστερα προβλήματα που εμφανίζονται και τα οποία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο δάσκαλος για μια συνολική αξιολόγηση του προβλήματος που θα συμβάλει στη σφαιρική κάλυψη των αναγκών των παιδιών. Οι τρεις ευρύτερες κατηγορίες προβλημάτων που εμφανίζονται είναι μεν διακριτές, αλλά αλληλεπικαλύπτονται και αλληλεπιδρούν. Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν: (α) έλλειψη κινήτρων για μάθηση και συμμετοχή στο μάθημα, (β) συναισθηματικές διαταραχές και (γ) δυσκολίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η έλλειψη κινήτρων είναι το αποτέλεσμα ενός φαύλου κύκλου εγγενών και επίκτητων προβλημάτων που επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική επίδοση των παιδιών, τη συναισθηματική τους κατάσταση και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης περιγράφονται ως αφηρημένα, παθητικοί δέκτες της μάθησης και με περιορισμένα κίνητρα. Αυτή η αντίληψη επηρεάζει αρνητικά το δάσκαλο με αποτέλεσμα να βαθμολογεί δυσμενώς. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορεί να βιώσουν ματαίωση, εντονότερα συναισθήματα μειονεξίας, τα κίνητρά τους για μάθηση αποδυναμώνουν περαιτέρω και τελικά αποτυγχάνουν στα μαθήματα. Επιπρόσθετα, για να κερδίσουν την προσοχή του δασκάλου και των συμμαθητών τους, συχνά καταφεύγουν σε διασπαστικές αντιδράσεις που προκαλούν τον εκνευρισμό και την αγανάκτησή των άλλων (Maheady, et al., 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να κερδίσουν την εύνοια και τη βοήθεια που χρειάζονται τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους συμμαθητές τους. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι οι δάσκαλοι, όσο έμπειροι και αν είναι, θεωρούν πρόκληση την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ήπιες διαταραχές μάθησης, αλλά και οι συμμαθητές τους σε πολλές περιπτώσεις τους απορρίπτουν και τους αποφεύγουν (Stone & La Greca, 1990. Vaughn et al., 1996).

Γενικά, οι έρευνες που διεξάγονται από τα μέσα της δεκαετίας του '70 μέχρι σήμερα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, με μαθησιακές δυσκολίες και με προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία φοιτούν στο γενικό σχολείο, είναι λιγότερο αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους, δεν αναπτύσσουν τις αναμενόμενες για την ηλικία τους φιλικές και κοινωνικές σχέσεις και εμφανίζουν ψυχοπαθολογικά προβλήματα συχνότερα από τα παιδιά με αντίστοιχες διαταραχές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Σε μακροχρόνια όμως έρευνα που διεξήγαγαν οι Heiman και Margalit (1998) κατέστη σαφές ότι, ενώ οι διαφορές αυτές ισχύουν κατά την παιδική ηλικία των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση, με την έναρξη της εφηβείας δεν υπάρχουν πλέον διαφορές στα επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών είτε φοιτούν σε τάξη ειδικής ή γενικής

αγωγής. Χρειάζεται, λοιπόν, ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση των δευτερογενών προβλημάτων των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και ειδικά όταν λόγω αυτών των προβλημάτων αμφισβητείται η καταλληλότητα της ένταξής τους στο γενικό σχολείο.

Ένα άλλο ζήτημα σχετικά με τα δευτερογενή προβλήματα των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης, που επισημαίνεται από πρόσφατες έρευνες και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, είναι η αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανίσουν. Η αντιμετώπιση τέτοιας συμπεριφοράς επιδιώκεται συνήθως μέσω της βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των ίδιων των παιδιών, παρέμβαση αναμφισβήτητα χρήσιμη, αλλά όχι επαρκής. Σε μια ενδιαφέρουσα μετα-ανάλυση των ερευνών σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης, ο Farmer (2000) υποστηρίζει ότι όσο αποτελεσματική και αν είναι η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, αν το σχολικό περιβάλλον δεν επαυξάνει τις προσπάθειές τους, τότε τα παιδιά κινδυνεύουν να ξεφύγουν μεν από το ρόλο του θύτη, αλλά οδηγούνται στο ρόλο του θύματος ή και το αντίστροφο. Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, σε συνδυασμό με την έλλειψη αποδοχής από συνομηλίκους, τα οδηγούν συχνά σε ακραίες μορφές κοινωνικής συναλλαγής, όπως συμμετοχή σε παραβατικές ενέργειες ή χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, οι οποίες βέβαια πριμοδοτούνται από τους συνομηλίκους με τους οποίους συναναστρέφονται. Για να επέλθει, επομένως, μια μακροπρόθεσμη αλλαγή και ισορροπία στην κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, απαιτείται σφαιρική παρέμβαση που περιλαμβάνει ευαισθητοποίηση των συμμαθητών τους και τροποποίηση της δυναμικής της ομάδας των συνομηλίκων με τους οποίους συναναστρέφονται. Συνοπτικά, λοιπόν, στόχος της παρέμβασης για την εξάλειψη της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης θα πρέπει να είναι η εκμάθηση πιο αποτελεσματικών τρόπων συναλλαγής, που συνοδεύεται από την τροποποίηση της συμπεριφοράς των συμμαθητών, ώστε να πάψουν να ενισχύουν επιθετικές ή άλλες δυσλειτουργικές αντιδράσεις και να ενθαρρύνουν κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συναναστροφής.

Βασικές Προϋποθέσεις για την Ορθή Λειτουργία της Τάξης

Το πλαίσιο της σχολικής τάξης προσφέρει μοναδικής σημασίας ευκαιρίες για την ανάδειξη των μαθησιακών και κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης. Χωρίς όμως τις απαραίτητες προϋποθέσεις, δεν είναι δυνατό να αποφευχθούν ούτε η αποτυχία στη σχολική επίδοση, ούτε ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Η King-Sears (1997), ορίζει με ιδιαίτερα διεισδυτικό τρόπο δέκα βασικές αρχές που αποτελούν οδηγό για τη λειτουργία του σχολείου της συνεκπαίδευσης:

Εφαρμογή μεθόδων συνεργατικής μάθησης: Οι μέθοδοι συνεργατικής μάθησης προσφέρονται όχι μόνο λόγω της αποτελεσματικότητάς τους στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών, όσο ανομοιογενής και αν είναι η σύσταση της τάξης, αλλά και γιατί καλλιεργούν θετικό κλίμα μεταξύ δασκάλου και μαθητών, καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.

Επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής: Η επιλογή διδακτικών μεθόδων βάσει στρατηγικής αναφέρεται σε ειδικούς χειρισμούς, ατομικούς ή ομαδικούς, που βοηθούν το μαθητή με διαταραχές μάθησης να αναπληρώσει τα ελλείμματα μάθησης που προκύπτουν, όταν εφαρμόζονται παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι. Όταν η επιλογή διδακτικών μεθόδων δεν γίνεται βάσει στρατηγικής, τότε ο

δάσκαλος αναγκάζεται να περιορίσει τις απαιτήσεις του από τους μαθητές αυτούς, οπότε διογκώνει παρά εξομαλύνει τις διαφορές τους απ' τους συμμαθητές τους.

Χρήση διαφοροποιημένων τρόπων διδασκαλίας: Όσο ήπια και αν είναι η διαταραχή που εμφανίζει το παιδί με δυσκολίες μάθησης στη γενική τάξη, δεν παύει, σε κάποιες τουλάχιστον περιπτώσεις, να χρειάζεται ειδικούς χειρισμούς για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες του. Σ' αυτές τις περιπτώσεις το πόσο επιτυχώς θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός διαφοροποιημένους τρόπους προσέγγισης, χωρίς να στιγματίσει το μαθητή, εξαρτάται: (α) από τις γνώσεις και την εμπειρία που έχει στην αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων, (β) από το ενδιαφέρον να χρησιμοποιήσει διαφοροποιημένη διδασκαλία, (γ) από τη στήριξη που του παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα και (δ) από τις γνώσεις και τη διάθεση που έχει να μετέχει σε συνδιδασκαλία ή να συνεργάζετε με ειδικούς παιδαγωγούς.

Ενίσχυση της αποφασιστικότητας και του αυτοπροσδιορισμού (self-determination): Η αποφασιστικότητα και ο αυτοπροσδιορισμός οδηγούν το μαθητή σε αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη σχολική επιτυχία. Οι Field και Hoffman (1994) περιγράφουν επιγραμματικά τους πέντε βασικούς άξονες που οδηγούν το μαθητή στην αποφασιστικότητα και τον αυτοπροσδιορισμό:

- Γνώρισε τον εαυτό σου
- Εκτίμησε τον εαυτό σου
- Οργανώσου
- Πράξε
- Μάθε

Οι μαθητές, κινούμενοι σ' αυτούς τους πέντε άξονες, μαθαίνουν να αυτενεργούν και να θέτουν οι ίδιοι στόχους μέσω των οποίων φτάνουν σε αυτοπραγμάτωση.

Χρήση σαφούς και ρητής καθοδήγησης: Ο μαθητής με δυσκολίες μάθησης που φοιτά στη γενική τάξη, τουλάχιστον μέχρι να εξοικειωθεί με τη χρήση ειδικών στρατηγικών μάθησης, χρειάζεται τρόπους άμεσης διδασκαλίας, πολλές επαναλήψεις για την κατάκτηση καινούργιων γνώσεων και επαναλήψεις εφόλης της ύλης, βιωματικά παραδείγματα, στενή καθοδήγηση, ακολουθούμενη από αβοήθητη ενασχόληση με τις εργασίες του και, βέβαια, συστηματική άσκηση στην αυτοκαθοδήγηση, με απώτερο στόχο την ανεξάρτητη ενασχόλησή του και την αυτοδιαχείριση (Gersten, Carnine, & Woodward, 1987). Μόνο με τη συστηματική και σαφή καθοδήγηση εξασφαλίζεται η επιτυχία του παιδιού με ήπιες διαταραχές μάθησης στη γενική τάξη. Ακόμη και στην αυτοδιαχείριση πρέπει να εκπαιδεύεται με σαφή και συστηματικό τρόπο.

Συλλογή δεδομένων βάσει του αναλυτικού προγράμματος: Η συλλογή δεδομένων βάσει του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί ένα συστηματικό τρόπο καταγραφής της προόδου των μαθητών στους στόχους που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Υπάρχει σειρά ερευνών που καταδεικνύουν τη σημασία του συστηματικού αυτού τρόπου συλλογής δεδομένων για τη διδακτική πράξη. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι η συλλογή και μόνο δεδομένων με συστηματικό και δομημένο τρόπο εκ μέρους των δασκάλων, συνέβαλε σε ικανοποιητικότερη πρόοδο των μαθητών απ' ότι όταν οι ίδιοι δάσκαλοι, χρησιμοποιώντας την ίδια διδακτική προσέγγιση, αξιολογούσαν τους μαθητές με λιγότερο συστηματικούς τρόπους (π.χ. προσωπική εκτίμηση) (Wesson, Skiba, Sevcik, King, & Deno, 1984 στο King-Sears, 1997). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη για το ότι οι συστηματικοί τρόποι αξιολόγησης καθαυτοί συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας. Κατά πάσα πιθανότητα, όσο συστηματικότερα μαθαίνει ο δάσκαλος να αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών του, τόσο καλύτερα κατανοεί τη σχέση

διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. πόσο χρειάζεται να απλοποιήσει τον τρόπο διδασκαλίας για να κατανοήσουν οι μαθητές του σύνθετες μαθηματικές έννοιες, ή πόσες επαναλήψεις απαιτεί η εμπέδωση μιας δύσκολης διδακτικής ενότητας) και βοηθείται να επιλέξει διδακτικές μεθόδους που κρίνονται αποτελεσματικότερες.

Χρήση μεθόδων που προάγουν τη γενίκευση: Εκτός από την παροχή νέων γνώσεων, στόχος του δασκάλου θα πρέπει να είναι η γενίκευση των νέων αυτών γνώσεων από το παιδί, η ένταξη και ταξινόμησή τους στο σύνολο των γνώσεων που διαθέτει και η εφαρμογή τους στην πράξη. Εκτός, λοιπόν, από το κατά πόσο οι μαθητές του κατακτούν νέες γνώσεις, τα ερωτήματα που πρέπει να θέσει ο δάσκαλος είναι: πώς σχετίζεται η διδακτική ενότητα που διδάσκεται ο μαθητής με ενότητες που πρόκειται να διδαχτεί μελλοντικά; γιατί είναι χρήσιμη η συγκεκριμένη γνώση που κατακτά ο μαθητής; ποιες οι εφαρμογές της στην καθημερινή ζωή; Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής έχει δυσκολία προσαρμογής στην τάξη και δεν συναναστρέφεται τους συμμαθητές του, κάποια πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαμε να θέσουμε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, ώστε να αξιολογηθούν κατά την πορεία της παρέμβασης, είναι τα ακόλουθα: με πόσους συμμαθητές του θα πρέπει να καλλιεργήσουμε φιλικές σχέσεις, προκειμένου να αρχίσει το παιδί να αναζητά φίλιες με δική του πρωτοβουλία; με ποιους από τους συμμαθητές θα ήταν καλύτερα να τον ενθαρρύνουμε να συναναστρέφεται; ποιους τρόπους συναναστροφής θα πρέπει να καλλιεργήσουμε, κ. ά.

Προώθηση της συνεργατικότητας: Η συνεργατικότητα στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται στη συνεργασία μεταξύ διευθυντών, διδακτικού προσωπικού και άλλων ειδικών, όπως ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών, με απώτερο στόχο την εξεύρεση αποτελεσματικότερων τρόπων διδασκαλίας και αντιμετώπισης πιθανών ψυχογενών προβλημάτων. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ επαγγελματιών διαφορετικής ειδικότητας ή και της ίδιας (π.χ. συνδιδασκαλία) δεν μπορεί παρά να επλουτίζει τους ορίζοντες του δασκάλου που θα κληθεί, μετά από κριτική ανάλυση, να λειτουργήσει στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Χρήση προληπτικών μέτρων για την αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς: Η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να γίνει σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο σχολείου, τάξης ή ατομικά και πάντα σε συνεργασία με την οικογένεια. Τα μέτρα πρόληψης και στα τρία επίπεδα απαιτούν συνέπεια στον τρόπο εφαρμογής τους καθώς και στενή συνεργασία διευθυντών και διδακτικού προσωπικού, ενώ στοχεύουν στη δημιουργία σχολικού περιβάλλοντος που προσφέρει φυσική και συναισθηματική ασφάλεια.

Καλλιέργεια φιλίας και στήριξης μεταξύ μαθητών: Προκειμένου να αποφευχθεί ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλες τεχνικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, την κοινωνική συναναστροφή και τη φιλία μεταξύ όλων των μαθητών. Οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων προάγουν ιδιαίτερα την καλλιέργεια τέτοιων σχέσεων.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις, αν και πολύ σημαντικές για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης, είναι δύσκολο να τηρηθούν λόγω των ποικίλων προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος (όπως κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή) στήριξη από τους προϊσταμένους του, αλλά και λόγω της δυσπιστίας για το πόσο αποτελεσματικές μπορεί να είναι οι αλλαγές που θα κληθεί με κόπο και υπό αντίξοες συνθήκες να πραγματοποιήσει.

Διδακτική Μεθοδολογία

Κριτήρια καταλληλότητας διδακτικών μεθόδων

Αν μπορούσαμε να ορίσουμε κριτήρια για την αξιολόγηση της καταλληλότητας των ποικίλων μεθόδων που χρησιμοποιούνται στη γενική τάξη όπου συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς διαταραχές μάθησης, τα βασικότερα απ' αυτά θα ήταν: (α) κατά πόσο οι μέθοδοι επιλογής ανταποκρίνονται στις μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, (β) πόσο χρόνο χρειάζεται να διαθέσει ο εκπαιδευτικός στην προεργασία και την εφαρμογή αυτών των μεθόδων, (γ) ποιες γνώσεις και δεξιότητες απαιτούνται από το διδάσκοντα και (δ) αν τυχόν προκύπτουν αρνητικές επιπτώσεις από την εφαρμογή τους για κάποιους ή για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Εν ολίγοις, τα κριτήρια που θέτουμε θα πρέπει να σχετίζονται με το *αντικείμενο*, τον *έλεγχο* και την *αποδοτικότητα* κάθε μεθόδου (Keel, Dangel, Owens, 1999).

Σχετικά με το *αντικείμενο*, θα πρέπει να καθίσταται σαφές κατά πόσο η μέθοδος στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού, της συμπεριφοράς του ή και των δύο. Στον τομέα της συμπεριφοράς υπάγονται θέματα προσαρμογής του παιδιού, όπως οι κοινωνικές του δεξιότητες, η υπακοή στο δάσκαλο, η εποικοδομητική συμμετοχή στην τάξη και η ενασχόληση με δραστηριότητες που αναθέτει στους ο δάσκαλος μαθητές.

Το θέμα του *έλεγχου* σχετίζεται με το ποιος θα είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος για την εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων. Αυτός που διδάσκει, κατευθύνει, παρακολουθεί, αξιολογεί και βοηθά γενικά το μαθητή θα μπορούσε να είναι ο δάσκαλος, ο ίδιος ο μαθητής, ή κάποιοι συμμαθητές του. Στις περιπτώσεις που ο ίδιος ο μαθητής έχει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του, τότε αναφερόμαστε σε μεθόδους «αυτορρύθμισης», ενώ όταν οι συμμαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του δασκάλου, πρόκειται για μεθόδους «μεσολάβησης των συμμαθητών». Στο ξεκίνημα της φοίτησης του παιδιού με διαταραχές μάθησης στο σχολείο και όταν πρόκειται για την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, αυτός που κατευθύνει τις προσπάθειες του παιδιού είναι συνήθως ο δάσκαλος, ενώ οι μέθοδοι «αυτορρύθμισης» και «μεσολάβησης συμμαθητών» ενδείκνυνται αντίστοιχα είτε για τον έλεγχο προβλημάτων συμπεριφοράς είτε μετά την εξοικείωση του μαθητή στις διαδικασίες μάθησης στη σχολική τάξη.

Η *αποδοτικότητα* είναι επίσης καίριας σημασίας κριτήριο για την επιλογή διδακτικών μεθόδων, γιατί αναφέρεται τόσο στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου όσο και στην κατάλληλη διαχείριση του χρόνου και των δυνάμεων του δασκάλου. Αποδοτικές είναι οι μέθοδοι εκείνες που ευνοούν τη μάθηση στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα και με τη λιγότερη δυνατόν εμπλοκή του δασκάλου (Keel et al., 1999).

Οι μέθοδοι που θα εξετάσουμε στη συνέχεια θα αξιολογηθούν με βάση το αντικείμενο, τον έλεγχο και κυρίως την αποδοτικότητά τους.

Διδακτικές μέθοδοι

Η **άμεση διδασκαλία** (direct instruction) αποτελεί ένα ευρύτατα πλέον διαδεδομένο σύστημα διδασκαλίας που αποσκοπεί αφενός στην κατάκτηση γνώσεων και αφετέρου στη γενίκευση και ευχερή χρήση τους (fluency). Η άμεση διδασκαλία βασίζεται σε σαφείς, μεθοδικές και συστηματικές διδακτικές διαδικασίες, θέτει σαφείς μαθησιακούς στόχους, παρέχει άμεση και ταχύτατη ανατροφοδότηση στο μαθητή και στοχεύει στη χειραφέτηση και την αυτενέργειά του, ενώ υποστηρίζει τη συστηματική και τμηματική απόσυρση της συμβολής του δασκάλου κατά τη

διαδικασία της μάθησης. Η μεθοδολογία της άμεσης διδασκαλίας έχει εφαρμοστεί στη διδακτική της ανάγνωσης, των μαθηματικών, του γραπτού λόγου, της αναλυτικής σκέψης, του προφορικού λόγου και της ορθογραφίας.

Κατά την άμεση διδασκαλία της ανάγνωσης, ακολουθούνται τα εξής βήματα: Αρχικά τα παιδιά μαθαίνουν την αντιστοίχιση γραμμάτων - ήχων, στη συνέχεια συλλαβίζουν τις λέξεις που πρόκειται να διαβάσουν και αργότερα μαθαίνουν πρώτα να διαβάζουν μία - μία τις καινούργιες λέξεις, που πρόκειται να συναντήσουν σ' ένα κείμενο, και στη συνέχεια να τις διαβάζουν ως συνεχές κείμενο. Τελικό στόχο αποτελεί το σωστό και ευχερές διάβασμα κειμένων. Ο μαθητής πρέπει να διαβάζει σωστά, με ικανοποιητική ταχύτητα και με την κατάλληλη προσωδία (Carnine, Silbert, & Kameenui, 1997).

Στη διδασκαλία των μαθηματικών η άμεση διδασκαλία ακολουθεί εξίσου συστηματική μεθόδευση. Ο Stein και οι συνεργάτες του συστήνουν τα ακόλουθα βήματα για την επίτευξη των διδακτικών στόχων στα μαθηματικά: Πρώτη προσπάθεια του δασκάλου είναι η σαφής περιγραφή των διδακτικών στόχων κάθε ενότητας. Ακολουθεί η επιλογή της στρατηγικής που θα χρησιμοποιήσει για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, η οποία θα πρέπει να χρησιμοποιείται καθημερινά και με συνέπεια. Κατά την επιλογή των στόχων και της μεθοδολογίας, ο δάσκαλος θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις γνώσεις που προαπαιτούνται και επιπλέον να τους ιεραρχήσει με βάση το βαθμό δυσκολίας τους. Έχοντας κάνει αυτή την προεργασία, ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει αβιάστα με τη διδασκαλία των ευκολότερων και θα προχωρήσει στους πιο απαιτητικούς στόχους της διδακτικής ενότητας (Stein, Silbert, & Carnine, 1997).

Υπάρχει πλήθος ερευνών που δείχνουν ότι η χρήση μεθόδων άμεσης διδασκαλίας έχει βοηθήσει σημαντικά τη σχολική επίδοση παιδιών με τυπική ανάπτυξη, παιδιών με σοβαρές διαταραχές, αλλά κυρίως παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης (π.χ. Durch & Carnine, 1986. Kelly, Gersten, & Carnine, 1990. Kuder, 1990, 1991).

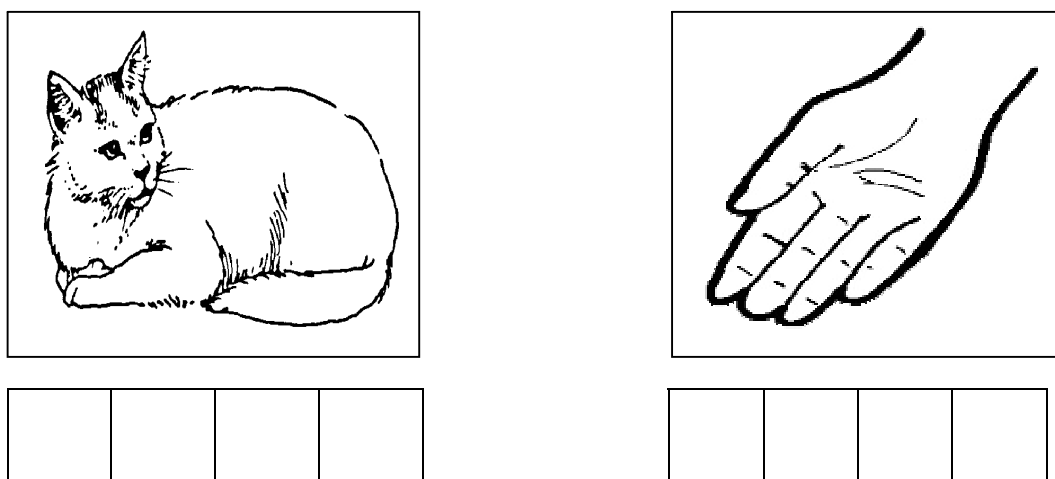
Η διδασκαλία με ακρίβεια (precision teaching) είναι, όπως και η άμεση διδασκαλία, συστηματική μέθοδος στενής παρακολούθησης των επιδόσεων του μαθητή, η οποία υπαγορεύει την αναγκαιότητα συνεχούς αναμόρφωσης και προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή (Lindsley, 1991). Είτε επρόκειτο για απλές μαθησιακές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, είτε για πιο προχωρημένες, όπως η διδασκαλία μαθημάτων με αντικείμενα από τις φυσικές επιστήμες, η διδασκαλία με ακρίβεια συνέβαλε στη βελτίωση των περισσότερων μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία και σε γυμνάσια (π.χ. Lovitt, Rudsit, Jenkins, Pious, & Benedetti, 1985. Stump et al., 1992).

Η διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή, στο πλαίσιο της διδασκαλίας με ακρίβεια, γίνεται σε συνεχή βάση και είναι αλληλένδετα συνδεδεμένη με την επιλογή διδακτικών στόχων και διδακτικής μεθοδολογίας. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας με ακρίβεια απαιτούνται λεπτομερείς χάρτες καταγραφής δεδομένων σχετικά με την πρόοδο του μαθητή και ακριβής ανάλυση των επιδόσεων του μαθητή, τόσο ως προς τις κερτημένες γνώσεις, όσο και ως προς τα λάθη του. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης αποτελούν τη βάση, στην οποία στηρίζεται ο προγραμματισμός της διδασκαλίας, ενώ η πρόοδος του μαθητή αξιολογείται ανά τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της ημέρας. Το σύνολο των δεδομένων που συλλέγονται καθημερινά αποτελούν τη βάση για τον προγραμματισμό των διδακτικών στόχων της επόμενης ημέρας (Mercer & Mercer, 1998).

Διδακτικές Μέθοδοι με Έμφαση στην Αποκωδικοποίηση: Οι διδακτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στην αποκωδικοποίηση είναι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας. Η αποκωδικοποίηση προϋποθέτει διεξοδική ανάλυση των βημάτων που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθεί η ταχύτερη δυνατόν και χωρίς λάθη εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων του λόγου, όπως η αναγνώριση φωνημάτων και λέξεων, η ανάγνωση και η ορθογραφία. Κύριο έργο των μεθόδων αυτών αποτελεί η φωνημική ανάλυση και κατάτμηση ή χωρισμός των λέξεων, όπως και η αποκωδικοποίηση των φωνημάτων, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί αβίαστα στο συλλαβισμό, την ανάγνωση και την ορθογραφική γραφή. Τέτοιες μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και έχουν αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη βελτίωση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα, τόσο για παιδιά με διαταραχές μάθησης όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές. Στη συνέχεια θα δειχθεί με παράδειγμα πώς θα μπορούσε ο δάσκαλος να διδάξει το χωρισμό των λέξεων (κατάτμηση) και να αναλύσει σε συγκεκριμένα και διαδοχικά βήματα μια διδακτική ενότητα που αφορά στην εκμάθηση ανάγνωσης απλών λέξεων, ξεκινώντας από τη διδασκαλία αντιστοίχισης ήχων-συμβόλων (Blackman, 1987).

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε ένα παράδειγμα κατάτμησης, προσαρμοσμένο στα Ελληνικά, που βασίζεται στις ερευνητικές προσπάθειες της Ρωσίδας ψυχολόγου Elkoniñ (Blackman, 1987). Η Elkoniñ έχει προτείνει την παρουσίαση φωτογραφιών πλαισιωμένων από τετραγωνάκια ισάριθμα με τα γράμματα των λέξεων που αντιστοιχούν στις φωτογραφίες. Αυτή η παρουσίαση επιχειρεί να απλοποιήσει τη διαδικασία του χωρισμού των λέξεων σε φωνήματα, ώστε το παιδί να μπορεί αβίαστα να κατανοήσει τις συμβολικές σχέσεις γραμμάτων-φωνημάτων, φωνημάτων-λέξεων καθώς και γραπτών λέξεων με την εννοιολογική τους σημασία. Η παρουσίαση της φωτογραφίας που απεικονίζει τη λέξη κρίνεται σκόπιμη για να βοηθήσει το μαθητή με δυσκολίες ανάγνωσης. Η παρουσία της φωτογραφίας μειώνει τη δυσκολία της ανάγνωσης, γιατί δεν απαιτείται πλέον από το παιδί να χρησιμοποιήσει την ακουστική μνήμη για να ανασύρει τη λέξη που πρόκειται να αναλυθεί σε φωνήματα.

Πίνακας 1 . Παράδειγμα κατάτμησης φωνημάτων



Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται με ένα παράδειγμα πώς θα μπορούσε ο δάσκαλος να αναλύσει μια διδακτική ενότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας σε

διαδοχικά βήματα. Επιδιώκεται βοηθηθεί ο μαθητής στην κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, χωρλίσ δυσκολίες και λάθη. Το πρώτο βήμα περιλαμβάνει τη διδασκαλία αντιστοίχισης φωνημάτων-γραφημάτων με την παρουσίαση μεμονωμένων γραμμάτων. Οι οδηγίες ή ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ο δάσκαλος είναι: «Διάβασέ μου αυτό το γράμμα» ή «ποιος ήχος είναι αυτός;» και «Ποιο γράμμα διαβάζεται _____;» ή «Ποιο γράμμα έχει τον ήχο _____;». Στο δεύτερο βήμα, δίδεται στο μαθητή ένας πίνακας με γράμματα και του ζητείται να αναλύσει ή να συνθέσει φωνήματα. Για παράδειγμα, λέγοντας μια λέξη στο παιδί του ζητούμε είτε να εντοπίσει από τον πίνακα τα γράμματα που την απαρτίζουν, ή να τη γράψει επιλέγοντας τα αντίστοιχα γράμματα που υπάρχουν στον πίνακα. Σε πιο αρχικό στάδιο, ζητούμε από το παιδί να διαλέξει από τον πίνακα το πρώτο γράμμα των λέξεων που προφέρουμε. Στο επόμενο βήμα μπορούμε να διδάξουμε «φωτογραφική» ανάγνωση των λέξεων που συναντώνται συχνά στο αναγνωστικό του παιδιού και τις οποίες δεν έχει μάθει ακόμη να επεξεργάζεται φωνολογικά. Για παράδειγμα, τη λέξη «και» θα πρέπει να τη διαβάζει φωτογραφικά μέχρις ότου να διδαχτεί την ανάγνωση δίψηφων φωνηέντων. Στο τέταρτο βήμα, ο δάσκαλος ζητά από το παιδί να εντοπίσει συγκεκριμένες λέξεις σε κείμενα του Αναγνωστικού του, και τέλος, στο πέμπτο βήμα υπαγορεύονται λέξεις ή ψευδολέξεις με συναφή γραφή. Η ορθογραφημένη γραφή τέτοιων λέξεων δηλώνει ότι το παιδί έχει κατακτήσει πλήρως τη διαδικασία αντιστοίχισης φωνημάτων-γραφημάτων.

Πίνακας 2 . Πέντε βήματα για τη διδασκαλία πρώτης ανάγνωσης χρησιμοποιώντας την αποκωδικοποίηση

1. Διδάσκουμε τις αντιστοιχίες φωνήματος - γραφήματος : «Ποιος ήχος είναι αυτός;» ή «Δείξε μου τον ήχο ____».

γ

ο

σ

ι

ξ

2. Χρησιμοποιώντας τον πίνακα ήχων ζητάμε από το παιδί να αποκωδικοποιήσει μεμονωμένες λέξεις.

α,	δ,	σ,	π,
ν,	ι,	κ,	λ

3. Διδάσκουμε από κάρτες μεμονωμένες λέξεις που συναντώνται συχνά στα κείμενα του αναγνωστικού και οι οποίες δεν ακολουθούν τους κανόνες ανάγνωσης που έχει μάθει ο μαθητής μέχρι την παρούσα στιγμή.

και

οι

τους

των

εμείς

4. Διδάσκουμε την ανεύρεση και ανάγνωση λέξεων από συγκεκριμένα κείμενα :
«*Βρες αυτές τις λέξεις στο βιβλίο σου και διάβασέ μου τις.*»

πάπια,	κρύο
θα,	μαζί

5. Υπαγορεύουμε λέξεις με παρεμφερή γραφή που το παιδί μπορεί να διαβάσει. Οι λέξεις αυτές μπορεί να είναι πραγματικές ή ψευδολέξεις.

κάτι,	λάτι,	μάτι
σάτο,	νάτο,	πάτο

Οι διδακτικές μέθοδοι με έμφαση στην αποκωδικοποίηση έχουν αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμες για όλους τους μαθητές, αλλά ιδιαίτερα για μαθητές που υστερούν στην ανάγνωση, είτε λόγω εγγενών είτε λόγω επίκτητων μαθησιακών προβλημάτων που αποδίδονται σε ένδεια του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η Benita Blackman (1987) στο πλαίσιο του Yale Child Study Center Schools Project, του γνωστού προγράμματος για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, χρησιμοποίησε εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους με έμφαση στην αποκωδικοποίηση, σε δύο δημόσια σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών στο New Haven του Connecticut και όλοι οι μαθητές, ακόμη και αυτοί με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, σημείωσαν σημαντική πρόοδο στις αναγνωστικές τους επιδόσεις.

Τα ειδικά μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με ήπιες δυσκολίες μάθησης συχνά σχετίζονται με γενικότερα προβλήματα στην αναλυτική ή επαγωγική σκέψη. Η επαγωγική σκέψη ορίζεται ως η νοητική διεργασία, κατά την οποία συνάγονται γενικές κρίσεις ή συμπεράσματα μετά από ποικίλες και συγκεκριμένες παρατηρήσεις (Martin, 1997). Οι δυσκολίες στην επαγωγική σκέψη γίνονται αντιληπτές μετά από εντοπισμό των δυσκολιών στη γλώσσα και στα μαθηματικά και μάλιστα είναι εμφανέστερες όταν πλέον διδάσκονται μαθήματα των θετικών επιστημών, όπως φυσική και χημεία. Εάν αναθέσουμε σχολικές δραστηριότητες που απαιτούν επαγωγική σκέψη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση, με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς δυσκολίες μάθησης, θα διαπιστώσουμε ότι οι τελευταίοι σπάνια αποτυγχάνουν να κατανοήσουν και να γενικεύσουν τις έννοιες που περιλαμβάνουν αυτές οι δραστηριότητες. Αντίθετα, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση αντιμετώπισαν πολύ σοβαρές δυσκολίες τόσο στην κατάκτηση όσο και στη γενίκευση τέτοιων εννοιών. Όσο για τους μαθητές με διαταραχές μάθησης, εμφάνισαν μέτριες δυσκολίες, με εμφανή όμως την ανάγκη βοήθειας για την εμπέδωση εννοιών και θεωρημάτων σε μαθήματα που προϋποθέτουν επαγωγική σκέψη (Mastropieri, Scruggs, Butcher, 1997). Για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων έχουν επιλεγεί διδακτικές μέθοδοι που βοηθούν σημαντικά τους μαθητές με διαταραχές μάθησης. Όπως έδειξε η Mastropieri και οι συνεργάτες της (1995, 1997), η «κατασκευαστική» μέθοδος ή μέθοδος της «ανακάλυψης» συνέβαλε θετικά στην κατάκτηση και γενίκευση εννοιών

και αξιωμάτων σχετικών με τις φυσικές επιστήμες. Στόχος της «κατασκευαστικής» μεθόδου είναι η κατάκτηση γνώσεων και η γενίκευσή τους μετά από πειραματισμό του ίδιου του μαθητή, αντί της παθητικής μάθησης και απομνημόνευσης που παρεμποδίζει στη συνέχεια το μαθητή να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά τις γνώσεις του. Ένα παράδειγμα της «κατασκευαστικής» μεθόδου για την κατανόηση της λειτουργίας του εκκρεμούς αποτελεί η ακόλουθη διδασκαλία:

1. Αρχικά ερωτήθηκαν οι μαθητές τι γνώριζαν για το εκκρεμές; αφού διαπιστώθηκε ότι δεν γνώριζαν πώς λειτουργεί, ακολουθήθηκε μια σειρά βημάτων διδασκαλίας.
2. Πρώτο βήμα ήταν η παρατήρηση των ταλαντώσεων του εκκρεμούς; διαπιστώθηκε ότι το εκκρεμές κάνει παλινδρομικές κινήσεις.
3. Ακολούθησε η ερώτηση: «έχετε δει άλλο εκκρεμές;». Τα παιδιά ανέφεραν τα ρολόγια με εκκρεμές.
4. Στη συνέχεια ο δάσκαλος εξήγησε τι είναι η ταλάντωση και ζήτησε από τους μαθητές να μετρήσουν τις ταλαντώσεις που έκανε το εκκρεμές σε χρονικό διάστημα 10΄΄. Τα παιδιά έγραψαν τον αριθμό των ταλαντώσεων σε αυτοκόλλητο που τοποθέτησαν στη βάση του εκκρεμούς.
5. Τη διαδικασία αυτή επανέλαβαν με 3 ακόμη εκκρεμή διαφορετικού μήκους.
6. Στο τέλος του πειραματισμού, τα εκκρεμή τοποθετήθηκαν στη σειρά και ο δάσκαλος ζήτησε από τα παιδιά να περιγράψουν τα μήκη των εκκρεμών, καθώς και τον αριθμό των ταλαντώσεων που έκανε το καθένα σε 10΄΄.
7. Ο δάσκαλος με ποικίλες ερωτήσεις προσπάθησε να εκμαιεύσει από τους μαθητές τη σχέση του μήκους του εκκρεμούς με τον αριθμό των ταλαντώσεων που κάνει.
8. Οι απαντήσεις των μαθητών περιελάμβαναν περιγραφές όπως, «όσο πιο μακρύ είναι τόσο πιο αργά ταλαντεύεται».
9. Στη συνέχεια ο δάσκαλος υπέβαλε σειρά ερωτήσεων, όπως «Αναλύοντας το πείραμα που κάναμε, μπορείτε να σκεφτείτε κάποιο γενικό κανόνα για τα εκκρεμή;», «Με ποιο μήκος εκκρεμούς θα είχαμε X αριθμό ταλαντώσεων;» κ.ά.

Οι μαθητές με διαταραχές μάθησης που κατανόησαν τα χαρακτηριστικά του εκκρεμούς με την αναλυτική διαδικασία που προαναφέρθηκε, εμπέδωσαν και γενίκευσαν τους κανόνες με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία απ' ό,τι οι μαθητές που διδάχτηκαν τους ίδιους κανόνες μόνο θεωρητικά. Χρησιμοποιώντας συναφή μεθοδολογία για τη διδασκαλία απλούστερων, αλλά και συνθετότερων εννοιών και κανόνων, με εξίσου θετικά αποτελέσματα, η Mastropieri και οι συνεργάτες της (1997) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με διαταραχές μάθησης μπορούν ως ένα μεγάλο βαθμό να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους στην επαγωγική σκέψη. Αρκεί οι έννοιες και τα θεωρήματα των θετικών επιστημών να διδάσκονται με αναλυτικό-συμμετοχικό ή «κατασκευαστικό» τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές να «ανακαλύπτουν» αντί να αποστηθίζουν, όπως γίνεται με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους που αρκούνται σε θεωρητική περιγραφή και παθητική παρακολούθηση του μαθήματος.

Αυτορρύθμιση (self-regulation): Η «αυτορρύθμιση» αποτελεί τον απώτερο στόχο διδακτικών μεθόδων κατά τις οποίες ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η μάθηση, και η αξιολόγηση ανατίθενται στον ίδιο το μαθητή και όχι στο δάσκαλο. Η αυτορρύθμιση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά του μαθητή, γιατί απώτερος στόχος κάθε παρέμβασης για τον έλεγχο προβλημάτων συμπεριφοράς είναι να μπορεί το παιδί να ασκεί αυτοέλεγχο. Οι μέθοδοι λοιπόν αυτορρύθμισης βοηθούν το παιδί να αξιολογεί το ίδιο τη συμπεριφορά του και να

λειτουργεί με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, χωρίς την παρέμβαση ενηλίκων. Η αυτορρύθμιση αποτελεί τον κύριο στόχο των προγραμμάτων αυτοδιαχείρισης, στα οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά στη συνέχεια.

Οι μέθοδοι **αυτοδιαχείρισης** (self-management) συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνική προσαρμογή παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συναισθηματικές δυσκολίες, γιατί τα βοηθούν να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να αντιμετωπίζουν τη ματαίωση που βιώνουν λόγω σχολικής αποτυχίας, να ξεπερνούν προβλήματα συμπεριφοράς και γενικά να αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες με δική τους πρωτοβουλία (Keel et al., 1999). Ο δάσκαλος πρέπει να λάβει υπόψη του κάποιες παραμέτρους που μεγιστοποιούν τα οφέλη αυτής της μεθόδου, προκειμένου ο μαθητής να χρησιμοποιεί επιτυχώς μεθόδους αυτοδιαχείρισης και να οδηγείται σταδιακά στην αυτορρύθμιση. Δίνονται οι ακόλουθες οδηγίες για τους δασκάλους (Nelson, Smith, & Colvin, 1995. Shunk & Zimmerman, 1994):

- Αρχίστε να εφαρμόζετε μεθόδους αυτοδιαχείρισης για να τροποποιήσετε συμπεριφορές που και ο ίδιος ο μαθητής επιθυμεί να αλλάξει.
- Να ορίσετε σε συνεργασία με το μαθητή κάποιον αρχικό στόχο, ευπροσδίδριστο και αξιολογήσιμο.
- Να ενθαρρύνετε την αυτοπαρατήρηση και την καταγραφή κάποιας από τις αντιδράσεις που σχετίζονται με το επιλεγέντα στόχο.
- Να δείξετε το συγκεκριμένο τρόπο που θέλετε να ακολουθήσει ο μαθητής για την επίτευξη του στόχου αυτού και να τον παροτρύνετε να επαναλάβει πολλές φορές την προσπάθεια, ώστε να τον επιτύχει το συντομότερο δυνατόν.
- Να επιβραβεύετε τη σταδιακή και επαναλαμβανόμενη πορεία προς την επίτευξη του στόχου, ακόμη και μετά την πλήρη εκμάθηση (overlearning), ώστε να τροφοδοτείτε τον μαθητή με κίνητρα για να επαναλαμβάνει και στο μέλλον τις ίδιες προσπάθειες.
- Να επιλέξετε σαφή και συγκεκριμένα βήματα και να ενισχύσετε τη γενίκευση της συμπεριφοράς που διδάξατε.
- Όταν ο μαθητής διδάσκεται για πρώτη φορά τρόπους αυτοδιαχείρισης, να απλοποιείτε κατά το δυνατό τους επιλεγμένους στόχους, ώστε να εφαρμόζει μέθοδο αυτοδιαχείρισης αντί να επιδίδεται κατά κύριο λόγο στην επίτευξη σύνθετων μαθησιακών στόχων.
- Να τονίσετε τη σημασία της αυτοδιάθεσης, της αφοσίωσης, της προσπάθειας και της προόδου στους στόχους εξηγώντας στο μαθητή τους στόχους που επιλέξατε μαζί του.
- Να διδάξετε το μαθητή πώς να συγκρίνει τη συμπεριφορά του με εκείνη των συμμαθητών και του δασκάλου του.
- Να παρέχεται «ενισχυτές» σε συνάφεια με επιθυμητές αντιδράσεις.
- Να αποσύρετε τη βοήθεια αμέσως μόλις ο μαθητής είναι σε θέση να αυτενεργεί με συνέπεια.

Απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού είναι η εφαρμογή μιας αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας σύμφωνης με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και η παράλληλη καλλιέργεια της αυτενέργειας και της αποδέσμευσης του μαθητή από τη βοήθεια και την προτροπή του δασκάλου. Αν και η συμβολή του δασκάλου είναι πολύ σημαντική, ο μαθητής πρέπει σταδιακά και αφομοιώνει τεχνικές αυτοδιαχείρισης, που θα ενισχύουν την ενεργό του συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης (Keel et al., 1999).

Οι διαταραχές μάθησης συνήθως συνοδεύονται από ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς, για την αντιμετώπιση των οποίων είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές οι

μέθοδοι αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης. Σήμερα ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ποικίλες μεθόδους αυτοδιαχείρισης που μπορούμε να ομαδοποιήσουμε σε τέσσερις κατηγορίες: (α) αυτοπαρατήρηση και καταγραφή ατομικής συμπεριφοράς, (β) αυτο-διδασκαλία, (γ) αυτο-αξιολόγηση και (δ) αυτο-ενίσχυση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει τεχνικές από τις τέσσερις προαναφερθείσες κατηγορίες για να οργανώσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αυτοδιαχείρισης. Ένα παράδειγμα τέτοιου προγράμματος για έφηβους με διαταραχές μάθησης που ήθελαν να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες κατέγραφε τις ακόλουθες οδηγίες-βήματα (Keel et al., 1999):

1. Φέρνω στην τάξη όλα τα αντικείμενα που μου χρειάζονται για το μάθημα
2. Έχω εποικοδομητική συμμετοχή στο μάθημα
3. Δίνω στη δασκάλα μου τις εργασίες μου αμέσως μόλις τις ολοκληρώσω
4. Τελειώνω όλες μου τις εργασίες
5. Γράφω τις εργασίες για κάθε μάθημα στο σωστό τετράδιο.

Με αυτήν την ανάλυση έργου, που αφορά στις ατομικές δυσκολίες του μαθητή, γίνονται σαφείς οι υποχρεώσεις του. Εφόσον ολοκληρωθεί αυτή η προεργασία, ο ίδιος ο μαθητής καλείται να αξιολογεί εάν ανταποκρίθηκε στις υποχρεώσεις του και να εντοπίσει μόνος του τρόπους αυτορρύθμισης. Η συμβολή της δασκάλας του είναι επικουρική και προσφέρεται μόνο εφόσον τη ζητήσει ο ίδιος ο μαθητής.

Ένα άλλο παράδειγμα αυτοδιαχείρισης που δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα, αλλά ερωτήματα που ίσως υποβάλλει το παιδί στον εαυτό του, ή που δίνονται ως οδηγία στο σύνολο των μαθητών της τάξης, είναι τα ακόλουθα ερωτήματα για το γράψιμο μιας φανταστικής ιστορίας:

- Ποιοι (οι ήρωες)
- Πότε (η χρονική περίοδος κατά την οποία διαδραματίζεται η ιστορία)
- Πού (ο χώρος στον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία)
- Τι (τι επιδιώκουν οι κεντρικοί ήρωες; ποια είναι η πλοκή;)
- Πώς (πώς αισθάνονται οι ήρωες; πώς τελειώνει η ιστορία;)

Μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν τα ερωτήματα που προαναφέρθηκαν, οι μαθητές οδηγήθηκαν αβίαστα στο γράψιμο της ιστορίας, χωρίς περαιτέρω βοήθεια από τη δασκάλα. Αφού ολοκλήρωσαν την ιστορία, χρησιμοποίησαν τα ίδια ερωτήματα για να αξιολογήσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους (Danoff, Harris, Graham, 1993).

Υπάρχει σήμερα πλήθος ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης για παιδιά και εφήβους με διαταραχές μάθησης, τόσο στην καλλιέργεια των μαθησιακών δεξιοτήτων όσο και στους τομείς που αφορούν στο συναίσθημα, την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά γενικότερα (π.χ., Harchik, Sherman, & Sheldon, 1992. Reid, 1996 για την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας). Για να είναι όμως επιτυχής η μέθοδος της αυτοδιαχείρισης, ο δάσκαλος πρέπει να λάβει υπόψη ποικίλους παράγοντες, όπως την ικανότητα του παιδιού να διακρίνει τις διαφορές μεταξύ αντιδράσεων κοινωνικά αποδεκτών και μη αποδεκτών, τα κίνητρα για μάθηση ή βελτίωση των δεξιοτήτων του κ.ά. Ο δάσκαλος, λοιπόν, πριν εφαρμόσει μεθόδους αυτοδιαχείρισης θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το μαθητή, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, καθώς και ψυχολογικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά την ανταπόκριση του παιδιού. Αν το πρόγραμμα αυτοδιαχείρισης ανταποκρίνεται στις γνωστικές δυνατότητες του παιδιού, αλλά δεν είναι επιτυχές, τότε πρέπει να διερευνηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες (όπως η έλλειψη κινήτρων για μάθηση) που ίσως δυσχεραίνουν την πρόοδο του παιδιού. Σύμφωνα με τους Adelman και Taylor (1993), δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν τα κίνητρα για τη σχολική επιτυχία:

αν το παιδί θεωρεί σημαντική την πρόοδό του στο σχολείο και αν πιστεύει ότι οι δυνατότητές θα του εξασφαλίσουν ικανοποιητική σχολική επίδοση.

Συνεργατική μάθηση (Cooperative Learning): Συγκρίνοντας τις μεθόδους διδασκαλίας που απευθύνονται από το δάσκαλο στο μαθητή με αυτές που απευθύνονται από μαθητή σε μαθητή δεν τίθεται ζήτημα εάν οι μεν είναι καλύτερες από τις δε, αλλά υπό ποιες συνθήκες θεωρείται η κάθε μια καταλληλότερη. Συνήθως, όταν το παιδί με διαταραχές μάθησης αρχίζει να φοιτά στο σχολείο ή όταν πρόκειται να διδαχτεί για πρώτη φορά κάποιες απαιτητικές ενότητες, είναι ιδιαίτερα βοηθητική η άμεση βοήθεια του δασκάλου. Όταν όμως τίθενται στόχοι εμπέδωσης ή γενίκευσης κεκτημένων γνώσεων, είναι συνήθως προτιμητέα η συνεργατική διδασκαλία ή γενικότερα η διδασκαλία που περιλαμβάνει τη μεσολάβηση συνομηλίκων (Keel et al., 1999).

Η συνεργατική μάθηση ορίζεται ως η διδασκαλία σε μικρές ομάδες που ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, με απώτερο στόχο τη μέγιστη δυνατή κατάκτηση γνώσεων απ' όλα τα μέλη κάθε ομάδας (Kamps, Barbetta, Leonard & Delquardi, 1994). Η συνεργατική μάθηση δρομολογείται με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να δομηθεί έτσι ώστε να απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη ή σε μικρές ομάδες εργασίας που λειτουργούν ως αυτοτελείς μονάδες, πάντα, βέβαια, στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Malmgren, 1998). Μια άλλη διαφοροποίηση στη μεθόδευση της συνεργατικής μάθησης είναι η ομοιογένεια των ομάδων εργασίας. Για τα μαθηματικά και άλλα μαθήματα που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, η επίδοση των μαθητών, είτε μετείχαν σε ομοιογενείς είτε σε ανομοιογενείς ομάδες, δεν παρουσίασε συστηματικές διαφορές, ενώ για τα μαθήματα της γλώσσας, η ομοιογένεια της ομάδας επέδρασε θετικά στην επίδοση των μαθητών (Lou et al., 1996). Μια από τις δημοφιλέστερες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας είναι η *διδασκαλία με τη μεσολάβηση συμμαθητών* (peer-mediated instruction), στην οποία υπάγεται και η *καθοδήγηση από συνομηλίκους* (peer tutoring). Η διδασκαλία με τη μεσολάβηση συμμαθητών, ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι συμμαθητές παιδιών με διαταραχές μάθησης, ή άλλοι ομήλικοί τους, συνεργάζονται με το δάσκαλο προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος. Η εμπλοκή των συνομηλίκων μπορεί να είναι άμεση (π.χ. βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων) ή έμμεση (π.χ. ο συνομήλικος λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση ή ενθαρρυντικά) (Maheady, Harper, & Mallette, 2001). Η καθοδήγηση από συνομηλίκους αποτελεί μορφή διδασκαλίας με άμεση μεσολάβηση συμμαθητών η οποία έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική σε διάφορα μαθήματα, τόσο σε μαθητές δημοτικού όσο και γυμνασίου και λυκείου με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

(Α) Οι εφαρμογές της συνεργατικής μάθησης

Οι εφαρμογές της συνεργατικής μάθησης είναι πολυάριθμες, αλλά θα αρκεστούμε στην αναφορά των σημαντικότερων (π.χ. Greenwood, Delquardi, & Carta, 1999. Kamps, et al., 1994. Mortweet et al., 1999). Με συνεργατική μάθηση διδάχτηκαν:

- Στοιχειώδεις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας σε μαθητές με διαταραχές μάθησης
- Στοιχειώδεις δεξιότητες γλώσσας και μαθηματικών σε παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης κατά την ένταξή τους στη γενική τάξη
- Σχολικές και διαπροσωπικές δεξιότητες σε μαθητές με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς
- Κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με προβλήματα ακοής
- Μαθησιακές και κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και με φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης

- Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό και νοητική καθυστέρηση
- Ασκήσεις γυμναστικής σε παιδιά με ποικίλες αναπτυξιακές διαταραχές για να ενταχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

(B) Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τη μεσολάβηση συμμαθητών

Λόγω του μεγάλου αριθμού τεχνικών που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τη μεσολάβηση συμμαθητών, δεν είναι δυνατό να αναφερθούμε σε όλες. Ενδεικτικά, όμως, θα περιγράψουμε τη χρήση κάποιων από τις πιο διαδεδομένες (βλέπε Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997, για μια διεξοδική παρουσίαση και ανάλυση μεγάλου αριθμού τεχνικών).

Παρουσίαση προτύπου. Η παρουσίαση προτύπου προϋποθέτει τη συμμετοχή συνομηλίκου με ικανοποιητικές δεξιότητες στους τομείς εκείνους που υστερεί το παιδί με ήπιες διαταραχές μάθησης. Ο συνομήλικος καλείται να παράσχει πρότυπα συμπεριφοράς προς μίμηση, ενώ το παιδί με διαταραχές μάθησης καλείται να μιμηθεί τη συμπεριφορά του συνομηλίκου του. Συνήθως οι συνομήλικοι που επιλέγονται για την παροχή προτύπου, εκτός από ικανοποιητικές μαθησιακές δεξιότητες, χρειάζεται επιπλέον να διαθέτουν την απαιτούμενη ωριμότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες που προάγουν τη σύναψη αρμονικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων. Μάλιστα, η παρουσίαση προτύπου έχει χρησιμοποιηθεί κατεξοχήν για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με διαταραχές μάθησης (π.χ., Guralnick, 1976. Odom & Strain, 1984).

Εκπαίδευση συμμαθητών για πρωτοβουλίες επικοινωνίας. Η χρήση αυτής της τεχνικής προϋποθέτει αντίστοιχες συνθήκες με αυτές που αναφέρθηκαν σχετικά με την παρουσίαση προτύπου. Επιπλέον, εκπαιδευόμενοι να παίρνουν πρωτοβουλίες επικοινωνίας οι συμμαθητές μαθαίνουν: (α) να επιτυγχάνουν βλεμματική επαφή με το παιδί με διαταραχές μάθησης, (β) να του προτείνουν τρόπους συνεργατικού παιχνιδιού, (γ) να ξεκινούν διάλογο μαζί του, (δ) να του προσφέρουν ή να του ζητούν βοήθεια, (ε) να περιγράφουν τις κοινωνικές τους συναναστροφές, (στ) να συμβάλλουν στη βελτίωση του προφορικού λόγου του παιδιού με διαταραχές μάθησης, (ζ) να εκδηλώνουν τρυφερότητα (Utley, et al., 1997).

Καθοδήγηση από συνομηλίκους (peer tutoring): Η καθοδήγηση από συνομηλίκους προϋποθέτει την ανάθεση συγκεκριμένου ρόλου στο συμμαθητή που καθοδηγεί. Η σχέση μεταξύ καθοδηγητή και καθοδηγούμενου δεν είναι ισότιμη. Ο καθοδηγητής αναλαμβάνει ουσιαστικά το ρόλο του δασκάλου, με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή με δυσκολίες μάθησης να ανταποκριθεί στις μαθησιακές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Συγκεκριμένα, ο καθοδηγητής προσφέρει, σε αναλογία ενός προς ένα, εξατομικευμένη διδασκαλία και συχνές επαναλήψεις, ενώ παράλληλα βοηθά το συμμαθητή του να κατανοήσει ενότητες που του προκαλούν σύγχυση, έτσι ώστε να εμπεδώσει την ύλη του μαθήματος (Greenwood & Delquardi, 1995). Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα των ερευνών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της μεθόδου της καθοδήγησης από συνομηλίκους, η Utley και οι συνεργάτες της (1997) διαπιστώνουν τα ακόλουθα: (α) η μέθοδος αυτή βοηθά σημαντικά τόσο τους καθοδηγούμενους όσο και τους καθοδηγητές, (β) στο ρόλο του καθοδηγητή μπορεί να λειτουργήσει και ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες και (γ) η καθοδήγηση συνήθως αντικατοπτρίζει τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Καθοδήγηση από παιδιά διαφορετικής ηλικίας (cross-age tutoring): Εκτός από προγράμματα καθοδήγησης που απευθύνονται σε ομηλίκους, υπάρχουν και προγράμματα στα οποία καθοδηγητής και καθοδηγούμενος έχουν διαφορά ηλικίας

δύο περίπου ετών. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν κατά παρόμοιο τρόπο με τα προγράμματα καθοδήγησης από συνομηλίκους, αλλά μπορεί να ωφελήσουν περισσότερο την κοινωνική εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Βέβαια, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε τα προγράμματα να λειτουργήσουν προς όφελος και των δύο συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, δεν πρέπει ο καθοδηγητής να χάνει χρόνο από το μάθημά του για να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο. Όταν ο καθοδηγητής είναι μεγαλύτερης ηλικίας από τον καθοδηγούμενο, μπορεί συνήθως να αποτελέσει πολύ καλό παράδειγμα σε θέματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στην τάξη, να κινητοποιήσει τον καθοδηγούμενο, να γεφυρώσει το ηλικιακό χάσμα μεταξύ μαθητή και δασκάλου και να βοηθήσει τον καθοδηγούμενο τόσο σε μαθησιακά ζητήματα, όσο και σε συναισθηματικά, όπως στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην υπέρβαση φοβιών που σχετίζονται με τη σχολική ζωή (Utley et al., 1997).

Καθοδήγηση με αντεστραμμένους ρόλους (Reverse-role tutoring). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η καθοδήγηση με αντεστραμμένους ρόλους, γιατί το ρόλο του καθοδηγητή αναλαμβάνει ο μαθητής με δυσκολίες μάθησης, ο οποίος καλείται να βοηθήσει παιδιά μικρότερης ηλικίας με παρόμοιες δυσκολίες ή και παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης (Maheady, Harper, & Mallette, 1991). Αυτού του είδους η καθοδήγηση βοηθά σημαντικά τον καθοδηγούμενο στην κατάκτηση σχολικών γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα αποκαθιστά την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του καθοδηγούμενου (Top & Osguthorpe, 1987).

Καθοδήγηση από συμμαθητές προς το σύνολο της τάξης (Classwide peer tutoring). Αυτή η μορφή καθοδήγησης προϋποθέτει στενή συνεργασία του δασκάλου με όλους τους μαθητές οι οποίοι εργάζονται ανά ζεύγη ή ανά μικρές ομάδες. Οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες και συστηματικά δομημένες οδηγίες σε ποικίλες παραλλαγές. Ένα παράδειγμα αυτού του είδους της καθοδήγησης από συμμαθητές προς το σύνολο της τάξης αποτελεί η παρέμβαση της Mortweet και των συνεργατών της (1999), κατά την ένταξη παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στη γενική τάξη. Με τη μέθοδο αυτής της καθοδήγησης από συμμαθητές, τόσο τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση όσο και οι συμμαθητές τους βελτιώθηκαν τόσο στην ορθογραφία, όσο και στη συμμετοχικότητα που επέδειξαν στην τάξη. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα με την ίδια μέθοδο σε παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης (Sideridis et al., 1997).

(Γ) Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης

Εξετάζοντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται από μαθητή σε μαθητή, διαπιστώνουμε ότι, εκτός από μεθοδολογικοί, εντοπίζονται και ψυχολογικοί παράγοντες. Η συνεργατική μάθηση είναι ιδιαίτερα ευχάριστη στους περισσότερους μαθητές, αλλά κυρίως στους μαθητές με διαταραχές μάθησης. Άρα, η μέθοδος αυτή ενισχύει τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση (Maheady et al., 2001). Η συνεργασία με συμμαθητές δεν συνοδεύεται από πλήξη, φόβο και άγχος, όπως συχνά συμβαίνει να βιώνουν οι μαθητές με διαταραχές μάθησης όταν διδάσκονται και αξιολογούνται από το δάσκαλο. Μπορούμε να συνοψίσουμε τους μεθοδολογικούς, γνωσιακούς και ψυχολογικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης ως εξής (Maheady et al., 2001. Malmgren, 1998):

- Η καλύτερη αναλογία διδασκόντων διδασκόμενων
- Ο περισσότερο χρόνος επικοινωνιακής ενασχόλησης των μαθητών με διαταραχές μάθησης
- Οι περισσότερες ευκαιρίες να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο μάθημα

- Οι περισσότερες ευκαιρίες να αξιολογηθούν όλα τα παιδιά
- Οι περισσότερες ευκαιρίες για εξατομικευμένη βοήθεια και ενθάρρυνση
- Η καλύτερη εμπέδωση των διδακτικών ενοτήτων από τους μαθητές που αναλαμβάνουν διδακτικό ρόλο, γιατί η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου απαιτεί βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου αυτού
- Τα βιώματα ικανοποίησης εφόσον ο μαθητής έχει συμβάλει ενεργά στην κατάκτηση των μαθησιακών του στόχων, αλλά και των στόχων των συμμαθητών του. Τα μέλη της ομάδας λειτουργούν με «ομαδική αλληλεξάρτηση» η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργατικότητας και της αλληλεγγύης. Η θετική αυτή αλληλεξάρτηση προκύπτει επειδή τίθενται ομαδικά και όχι ατομικά κριτήρια για τη λήψη ενίσχυσης.

Όταν η συνεργατική μάθηση οργανώνεται με μικρές ομάδες και όχι με το σύνολο της τάξης, τότε τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα ενισχύονται περαιτέρω. Μπορούν να προστεθούν θετικά στοιχεία, όπως η σύσταση ομάδων με στρατηγικό τρόπο, ώστε να αποφεύγεται η πλήξη που βιώνουν οι μαθητές με ταχύτερους ρυθμούς μάθησης και η απογοήτευση που νοιώθουν μαθητές με πιο αργούς ρυθμούς. Χρήσιμη είναι και η επιδίωξη να συμμετέχουν σε κάθε ομάδα μαθητές που μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους συνομηλίκους τους με διαταραχές μάθησης. Η διαδικασία αυτή είναι πιο αποτελεσματική από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, γιατί ο μαθητής-πρότυπο που παρακολουθεί το παιδί με διαταραχές μάθησης είναι σε υψηλότερο επίπεδο απ' ό,τι μπορεί το ίδιο να καταφέρει, αλλά σαφώς πιο προσιτό από το πρότυπο που παρέχει ο δάσκαλος (Vygotsky, στο Malmgren, 1998).

(Δ) Επιφυλάξεις και προϋποθέσεις για την ορθή λειτουργία της συνεργατικής διδασκαλίας

Με τη συνεργατική διδασκαλία, είναι μεν μεγαλύτερη η συμβολή των μαθητών στη διδακτική πράξη, δεν παύει όμως να απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος και χρήση πρόσθετου εποπτικού υλικού, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται ο δάσκαλος. Επιπλέον, η λειτουργία μικρών ομάδων εργασίας μπορεί να προκαλεί περισσότερο θόρυβο στην τάξη, καθώς και εμφάνιση ήπιων προβλημάτων συμπεριφοράς, που προκύπτουν συνήθως λόγω των αποκλίσεων από το διδακτικό πλάνο που ορίζει ο δάσκαλος (Maheady et al., 2001). Μπορεί όμως να προκληθούν και κάποια άλλα προβλήματα που δεν οφείλονται στη δομή ή στον τρόπο λειτουργίας της συνεργατικής μάθησης, αλλά απορρέουν από λάθη ή παραλείψεις στον τρόπο οργάνωσης και εφαρμογής της. Για να αποφευχθούν τέτοια λάθη, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη τα ακόλουθα (Keel et al., 1999. Malmgren, 1998):

- i. Η σύσταση των ομάδων συνεργατικής μάθησης πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή. Είναι συνήθως πλεονέκτημα να υπάρχουν διαφορές στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών που απαρτίζουν τις ομάδες, ενώ πρέπει να αποφεύγεται η συνύπαρξη μαθητών που εύκολα εμπλέκονται σε έντονες αντιπαραθέσεις.
- ii. Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνει κάθε ομάδα πρέπει να προσφέρονται για ομαδική συνεργασία.
- iii. Πρέπει να υπάρχει «ομαδική θετική αλληλεξάρτηση». Δηλαδή, ο σχεδιασμός των εργασιών να είναι τέτοιος που να προϋποθέτει τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας προκειμένου να ολοκληρωθεί κάθε εργασία και να λάβει η ομάδα την επιβράβευση που προβλέπεται.
- iv. Εκτός από την ομαδική εξέταση πρέπει να υπάρχει και ατομική. Να μην θεωρούνται, δηλαδή, ολοκληρωμένες οι εργασίες παρά μόνο όταν ο κάθε μαθητής έχει περάσει επιτυχώς από εξέταση.

- v. Ο δάσκαλος να κατανέμει τις εργασίες ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μην είναι υπέρμετρες οι απαιτήσεις από το μαθητή με ήπιες διαταραχές μάθησης.
- vi. Η συνεργατική μάθηση, όπως κάθε διδακτική μέθοδος, απαιτεί τη συνεχή εποπτεία του δασκάλου, τόσο για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών όσο και για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς που συχνά προκύπτουν στην τάξη.
- vii. Ο δάσκαλος πρέπει να αφιερώσει αρκετό χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος, προκειμένου η συνεργατική διδασκαλία να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές επί ίσοις όροις.

Παρά τις επιφυλάξεις που προαναφέρθηκαν, οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών και βοηθούν εξίσου τους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, καθώς και τους μαθητές που έχουν μεγάλες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβλήματα μάθησης και προσαρμογής (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997). Η θετική συμβολή της μεθόδου αυτής για το σύνολο των μαθητών της τάξης είναι το στοιχείο που την καθιστά ιδιαίτερα ελκυστική για τον εκπαιδευτικό που απευθύνεται σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών (Maheady et al., 2001).

Συμπεράσματα και Προοπτικές

Όπως γνωρίζουμε σήμερα, τα παιδιά σε ηλικία μόλις 8 ετών διαθέτουν ήδη τη γνωστική δομή που τους επιτρέπει να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους αλλά και τις δικές τους σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς (Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002). Σ' ένα σχολείο για όλους είναι δεδομένη τόσο η ανομοιογένεια των μαθητών όσο και η παρουσία μαθητών με ιδιαιτερότητες μάθησης και συμπεριφοράς. Στο παρόν κεφάλαιο επισημάνθηκαν αποκλειστικά οι προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία ενός τέτοιου σχολείου, καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι που ενδείκνυνται για το σύνολο των μαθητών μιας πιο ετερογενούς τάξης απ' αυτή που γνωρίζαμε στο παρελθόν. Οι στάσεις δασκάλων και συμμαθητών, οι ενδεδειγμένες περιβαλλοντικές τροποποιήσεις, οι τρόποι αξιολόγησης της λειτουργίας μιας τάξης για όλους, καθώς και η ελληνική πραγματικότητα σε θέματα συνεκπαίδευσης – πολύ σημαντικά ζητήματα για το θεσμό της συνεκπαίδευσης – δεν ήταν δυνατό να χωρέσουν σε ένα κεφάλαιο περιορισμένης έκτασης. Αυτό να σημαίνει ότι αγνοείται η σπουδαιότητά τους.

Συνοπτικά, αυτό που τονίστηκε κατεξοχήν στο παρόν κεφάλαιο είναι ότι ο εκπαιδευτικός που θέλει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του επί ίσοις όροις, εκτός από τις ανάγκες των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης, χρειάζεται να γνωρίζει κάποια βασικά στοιχεία και για τους μαθητές που είναι ευάλωτοι και επιρρεπείς στη σχολική αποτυχία. Συνοψίζοντας επιγραμματικά τις παραμέτρους που βοηθούν το δάσκαλο να επιλέξει διδακτικές μεθόδους, που ευνοούν γενικά το σύνολο της τάξης, αλλά και ειδικότερα τους μαθητές με διαταραχές μάθησης επισημαίνουμε τα ακόλουθα:

- Οι αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών
- Η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον
- Η επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών
- Η επιλογή σαφών διδακτικών στόχων και ρεαλιστικών απαιτήσεων από τους μαθητές
- Η χρήση αποδοτικών διδακτικών διαδικασιών

- Η παροχή ατομικής διδακτικής στήριξης για τους μαθητές που τη χρειάζονται
- Ο καταμερισμός του διδακτικού χρόνου με τρόπο που ευνοεί τη μέγιστη δυνατή απόδοση δασκάλου και μαθητών
- Η παροχή πολλών ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές (π.χ. να υποβάλλει όσο το δυνατό περισσότερες ερωτήσεις στους μαθητές)
- Η συνεχής και ενεργός παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών στις ενότητες που έχουν διδαχτεί.
- Η συχνή αναμόρφωση των διδακτικών στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών

Στην εποχή μας, εποχή των ταχύτερων ρυθμών εξέλιξης που παρατηρούνται σε όλες τις επιστήμες, και, φυσικά, και στις επιστήμες της αγωγής, στην εποχή της πληροφόρησης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δε μπορεί παρά να παρακολουθεί τις εκάστοτε επιστημονικές και κοινωνικές αλλαγές και να λαμβάνει υπόψη τις σύνθετες ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Ένα καλύτερο σχολείο προϋποθέτει εκσυγχρονισμένη εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών, εκπαίδευση που αντικατοπτρίζει τη συνάφεια θεωρίας και πράξης. Χρειάζεται ακόμη προετοιμασία του σχολείου και συνεχής στήριξη του εκπαιδευτικού. Σ' αυτό το πλαίσιο, το σχολείο για όλους μπορεί να λειτουργήσει υπέρ του συνόλου των μαθητών και να αποτελέσει όαση ψυχικής και πνευματικής καλλιέργειας σε κοινωνίες που το παιδί και ο έφηβος παρακολουθεί διαρκώς μηνύματα βίας και εξευτελισμού του ανθρώπου.

Βιβλιογραφία

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Carnine, D. W., Silbert, J., & Kameenui, E. J. (1997). *Direct instruction reading* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Christenson, S. L., Ysseldyke, J. E. & Thurlow, M. L. (1989). Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrated review. *Remedial & Special Education, 10* (5), 21-31
- Danoff, B., Harris, K., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects of the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior, 25*, 295-322.
- Darch, C. & Carnine, D. W. (1986). Teaching content area material to learning disabled students. *Exceptional Children, 53*, 240-246.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a mode of self-determination. *Career development of Exceptional Individuals, 17*, 159-169.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal, 34*, 174-206.
- Gersten, R., Carnine, D., & Woodward, J. (1987). Direct instruction research: The third decade. *Remedial & Special Education, 8*(6), 48-56.
- Greenwood, C. R. & Delquadri, J. C. (1995). Classwide peer tutoring and the prevention of school failure. *Preventing School Failure, 39*(4), 21-25.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Carta, J. J. (1988). *Classwide peer tutoring (CWPT)*. Delray Beach, FL: Educational Achievement Systems.

- Guralnick, M. J. (1976). The value of integrating handicapped and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 42, 236-245.
- Harchik, A., Sherman, J., & Sheldon, J. (1992). The use of self-management procedures by people with developmental disabilities: A brief review. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 211-227.
- Heiman T., & Margalit M. (1998). Loneliness, Depression, and Social Skills Among students with Mild Mental Retardation in Different Educational Settings. *The Journal Of special Education*, 32, 154-163.
- Kamps, D. M, Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquardi, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 49-61.
- Keel M., Dangel H. & Owens S. (1999). Selecting Instructional Interventions for Students with Mild Disabilities in Inclusive Classrooms. Focus on Exceptional Children, 31, 1-16.
- Kelly, B., Gersten, R., & Carnine, D. (1990). Student error patterns as a function of instructional design: Teaching fractions to remedial high school students and high school students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 124-127.
- Kuder, S. J. (1990). Effectiveness of the DISTAR reading program for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 69-71.
- Kuder, S. J. (1991). Language abilities and progress in a direct instruction reading program for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 124-127.
- Lindsley, O. R. (1991). Precision teaching's unique legacy from B. F. Skinner. *Journal of Behavioral Education*, 2, 253-266.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-485.
- Lovitt, T., Rudsit, J., Jenkins, J., Pious, C., & Benedetti, D. (1985). Two methods of adapting science materials for learning disabled and regular seventh graders. *Learning Disabilities Quarterly*, 8, 275-285.
- Magiati I., Dockrell J., & Logotheti A. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. Applied Developmental Psychology, 23, 409-430.
- Maheady, L., Harper, G., F., & Mallette, B. (1991) Peer-mediated instruction: A review of potential applications for special education. *Reading, Writing, & Learning Disabilities*, 7, 75-103.
- Manset, G. & Semmel, M. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*. 31, 155-180.
- Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Albany, NY: Delmar.
- Masi, G., Marcheschi, M. & Pfanner, P. (1998). Adolescents with borderline intellectual functioning: Psychopathological risk. *Adolescence*, 33, 415-424.
- Mercer, C. D. & Mercer, A. R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed.). New York: Merrill/Macmillan.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., & Colvin, G. (1995). The effects of a peer-mediated self-evaluation procedure on the recess behavior of students with behavior problems. *Remedial & Special Education*, 16(2), 117-126.

Γενά, Α. (2004). Στο: Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών* (σελ. 194-221). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νικόδημος, Σ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ.465-475). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Odom, S. L. & Strain, P. S. (1984). Peer-mediated approaches to promoting children's social interaction: A review. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 544-577.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 317-331.
- Saleh, L. (1998). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.55-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sideridis, G. D., Utley, C., Greenwood, C. R., Delquardi, J., Dawson, H., Palmer, P., & Reddy, S. (1997). Classwide peer tutoring: Effects on the spelling performance and social interactions of students with mild disabilities and their typical peers in an integrated instructional setting. *Journal of Behavioral Education*, 7, 435-362.
- Stein, M., Silbert, J., & Carnine, D. (1997). *Designing effective mathematics instruction*: Columbus, OH: Merrill.
- Stone, W. & La Greca, A. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Stump, C. S., Lovitt, T.C., Fister, S., Kemp, K., Moore, & Schroeder, B. (1992). Vocabulary intervention for secondary-level youth. *Learning Disability Quarterly*, 15, 207-222.
- Sullivan, G.S., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1995). Reasoning and remembering: Coaching thinking with students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 29, 310-322.
- Top, B. L. & Osguthorpe, R. T. (1987). Reverse-role tutoring: The effects of handicapped students tutoring regular class students. *Elementary School Journal*, 87(4), 414-423.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (1997). *Teaching mainstreamed, diverse, and at risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

Γλωσσάρι

Άμεση Διδασκαλία (direct teaching): Σύστημα διδασκαλίας που βασίζεται στη χρήση άμεσων, μεθοδικών και συστηματικών διαδικασιών διδασκαλίας με στόχους την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών αντικειμένων, την άμεση και ταχύτερη ανατροφοδότηση του μαθητή, τη συχνή άσκηση και επανάληψη και τέλος τη σταδιακή απόσυρση της καθοδήγησης του δασκάλου.

Αυτοδιαχείριση (self-management): Η δυνατότητα του μαθητή να αξιολογεί, να καταγράφει και να ρυθμίζει ο ίδιος τη συμπεριφορά του

Αυτορρύθμιση (self-regulation): η ικανότητα του μαθητή να συντονίζει τη συμπεριφορά του χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου,.

Διδακτικές Μέθοδοι με Έμφαση στην Αποκωδικοποίηση: Εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, οι οποίες επικεντρώνονται στη φωνημική ανάλυση και το χωρισμό (κατάτμηση) των λέξεων (αποκωδικοποίηση των φωνημάτων), για να βοηθήσουν στην αναγνώριση συλλαβών και λέξεων, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, κυρίως μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Διδασκαλία με τη Μεσολάβηση Συνομηλίκων (Peer-Mediated Instruction): Η διδακτική μέθοδος κατά την οποία οι συμμαθητές παιδιών με διαταραχές μάθησης, ή άλλοι ομήλικοί τους, συνεργάζονται με το δάσκαλο προκειμένου να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος για τους ίδιους και για τους συμμαθητές τους με διαταραχές μάθησης. Η εμπλοκή των συνομηλίκων μπορεί να είναι άμεση (π.χ. παροχή λύσεων ή επεξηγήσεων) ή έμμεση (π.χ. παροχή προτύπου προς μίμηση ή ενθάρρυνση).

Θετική Ομαδική Αλληλεξάρτηση (Positive Group Interdependence): Η διαδικασία κατά την οποία η ολοκλήρωση των εργασιών προϋποθέτει τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας και η ενίσχυση προσφέρεται μόνο όταν όλα τα μέλη της ομάδας έχουν ολοκληρώσει το έργο τους.

Καθοδήγηση από Συνομηλίκους (Peer Tutoring): Μια μορφή συνεργατικής διδασκαλίας που προϋποθέτει την άμεση μεσολάβηση συμμαθητών. Χρησιμοποιείται επιτυχώς στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων για παιδιά με και χωρίς διαταραχές μάθησης κάθε ηλικίας.

Κατασκευαστική Μέθοδος ή Μέθοδος της Ανακάλυψης (Constructivist or Discovery Method): Η διδακτική μέθοδος κατά την οποία ο μαθητής καλείται να «κατασκευάσει» ή να ανακαλύψει έννοιες, νόμους ή θεωρήματα μετά από δικό του πειραματισμό και όχι μέσω απομνημόνευσης και παθητικής παρακολούθησης του μαθήματος.

Συνεργατική Μάθηση ή Διδασκαλία (Cooperative Learning/Cooperative Teaching): Η διδακτική διαδικασία κατά την οποία η διδασκαλία οργανώνεται σε μικρές ομάδες και ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με απώτερο στόχο τη μέγιστη δυνατή κατάκτηση γνώσεων απ' όλα τα μέλη της ομάδας.