

Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο δημοτικό σχολείο

Θάλεια Χατζηγιάννου, Αγγελική Γενά

Η συνεκπαίδευση

Η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες οποτελεί το αποκορύφωμα μιας μακράς ιστορίας, η οποία σχετίζεται με τρόπους αντιμετώπισης της διαφορετικότητας από την κοινωνία, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ανάλογα με τις αξίες, τις κοινωνικές στάσεις και γενικότερα τη φιλοσοφία της κάθε εποχής.

Ιστορικά, η αντιμετώπιση των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες πέρασε από τέσσερα βασικά στάδια (Schloss, 1994):

1. Της επιβίωσής τους σε ένα εχθρικό και επικίνδυνο περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούσε ο ωφελιμισμός.
2. Των προκαταλήψεων, βάσει των οποίων η αναπηρία-μειονεξία αποδιδόταν σε παρασημικά φαινόμενα, όπως την παρέμβαση διαμονικών πνευμάτων ή την εξιλέωση αμαρτημάτων.
3. Της επιστημονικής έρευνας, κατά την οποία αναπτύχθηκε η προσπάθεια κατανόησης των μειονεξιών-αναπηριών.
4. Της εκπαίδευσης, της πρόνοιας και της φροντίδας, κατά την οποία παρέχονταν υπηρεσίες αποκατάστασης και εκπαίδευσης στα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες.

Παρά την ανθρωπιστική αντιμετώπιση των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες, η εκπαίδευσή τους μέχρι τον 20ό αιώνα παρέμεινε ελλιπής, αν όχι απύρκτη. Κατά τη δεκαετία του 1950 καθιερώνεται νομοθετικά το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες στις ΗΠΑ, ενώ οι ειδικές τάξεις παραμένουν ο κυρίαρχος τρόπος εκπαίδευσής τους μέχρι το 1960. Στη δεκαετία του 1960 σημειώνεται μετατόπιση από το διαχωρισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τάση για ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο (Winzer, 1993).

Το έναυσμα για την ενσωμάτωση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη δόθηκε το 1968 με τη δημοσίευση δύο ερευνών, οι οποίες υποστήριξαν ότι τα παιδιά με αναπηρίες/μειονεξίες δεν ωφελούνται ιδιαίτερα από την παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικές τάξεις (Dunn, 1968·

Rosenthal & Jacobson, 1968) και αποτέλεσαν την αφορμή για την επανεξέταση του θεσμού των ειδικών τάξεων. Ο Dunn (1968) υποστήριξε ότι ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των παιδιών με ήπιες νοητικές μειονεξίες είναι καταστροφικός για την αυτοεκτίμησή τους, καθώς δημιουργεί συναισθήματα κατωτερότητας και προβλήματα αποδοχής από τους συνομηλίκους και πρότεινε τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες. Οι Rosenthal και Jacobson (1968) απέδειξαν ότι ο διαχωρισμός και ο στιγματισμός των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες οδηγεί στη λεγόμενη «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικές τάξεις θα αναπτύξουν το νοητικό δυναμικό τους ανάλογα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και όχι βάσει των πραγματικών τους δυνατοτήτων.

Αρχισε να εξετάζεται ενδελεχώς η διαδικασία παραπομπής των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες σε ειδικές τάξεις, υποβλήθηκαν διάφορες προτάσεις και μια σειρά νόμων, εντέλει όμως κυριάρχησε η άποψη της εκπαίδευσης των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στο «μικρότερο δυνατό περιοριστικό περιβάλλον» (least restrictive environment) (Deno, 1970), το οποίο δεν ήταν απαραίτητα το περιβάλλον της «κανονικής» τάξης, αλλά θα μπορούσαν να είναι και άλλα σχολικά σχήματα, όπως η παράλληλη παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων και μαθημάτων στην «κανονική» τάξη (Γενά, 1998· Γενά, 2004).

Στις αρχές του 1980 κυριαρχεί η Πρωτοβουλία για την «Κανονική» Εκπαίδευση (The Regular Education Initiative) (Will, 1986), προάγγελος της συνεκπαίδευσης, η οποία δέχεται ποικίλες αντιδράσεις: Οι υποστηρικτές της μιλούν για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων των ειδικών τάξεων (Reynolds & Wang, 1983), υποστηρίζοντας ότι «όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην “κανονική” τάξη» (Stainback & Stainback, 1996). Αυτοί που αντιτίθενται στην Πρωτοβουλία για την «Κανονική» Εκπαίδευση εκφράζουν επιφυλάξεις και σκεπτικισμό για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη, υπογραμμίζοντας ότι «δεν υπάρχουν εμπειριστατωμένες έρευνες που να καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες ωφελούνται περισσότερο από την παρακολούθηση μαθημάτων στην “κανονική” τάξη σε σχέση με την ειδική» (Fuchs & Fuchs, 1988). Υποστηρίζουν ότι η επιστροφή των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη θα οδηγήσει σε χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση και σε περιορισμένη υποστήριξη, συγκριτικά με αυτή που παρέχεται στην ειδική αγωγή. Μια άλλη ομάδα ειδικών υποστηρίζει το θεσμό της συ-

νεκπαίδευσης, αλλά δεν τον θεωρεί αποκλειστικό τρόπο εκπαίδευσης για τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο για την ένταξη του παιδιού στην ειδική τάξη ή στο ειδικό σχολείο (Kauffman, Gerber, & Semmel, 1988) ή την παρακολούθηση μαθημάτων για ορισμένες μόνο ώρες ημερησίως στην ειδική τάξη (Winzer & Mazurek, 2000).

Αν και η Πρωτοβουλία για την «Κανονική» Εκπαίδευση δεν θεσπίστηκε ποτέ νομοθετικά, προκάλεσε το θερμό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ώσπου τελικά αντικαταστάθηκε από τον όρο «ένταξη» (inclusion), ο οποίος από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 χρησιμοποιείται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία, παράλληλα με άλλους όρους (integration, incorporation, mainstreaming).

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της συνεκπαίδευσης αποτελεί η αποδοχή και εκτίμηση της διαφορετικότητας και η παροχή βοήθειας και υποστήριξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο «κανονικό» σχολείο, ώστε να τους παρέχονται, σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο, ίσες ευκαιρίες με αυτές των συμμαθητών τους. Στηρίζεται στις αρχές της συνεργατικής μάθησης, στη συνεργασία εκπαιδευτικών «κανονικής» και ειδικής αγωγής και στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού (Stainback, Stainback, & Ayres, 1996).

Στην Ελλάδα, με το νόμο πλαίσιο 1566/85 θεσμοθετείται η συνεκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Δελλασούδας, 2004), ενώ με το Νόμο 2817/14-3-2000 λαμβάνονται μέτρα για την προετοιμασία και ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο (Γενά, 2002). Αν και η υφιστάμενη νομοθεσία υποστηρίζει το δικαίωμα του παιδιού να συνεκπαιδευτεί στο γενικό σχολείο, μέχρι στιγμής δεν έχουν εξασφαλιστεί οι συνθήκες που θα οδηγούσαν στην αποτελεσματική ένταξη του στην «κανονική» τάξη (Γενά, 2002).

Τεχνικές συνεκπαίδευσης

Σε κάποιες έρευνες επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της «κανονικής» αγωγής μπορεί, εφόσον διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει στη διάθεσή του την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, να τροποποιήσει ή να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών του, ώστε αυτοί να σημειώσουν πρόοδο τόσο σε μαθησιακό όσο και κοινωνικό επίπεδο κατά την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη (Stainback, Stainback, Courtneage, & Jaben, 1985· Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Οι πρακτικές αυτές εστιάζουν στην ανάπτυξη των μαθησιακών και κοι-

νωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, μπορούν να εφαρμοστούν σε μια ευρεία γκάμα ειδικών αναγκών και έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές, σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Οι τεχνικές της συνεκπαίδευσης μπορεί να είναι διδακτικές (instructional techniques), να αφορούν σε τρόπους ή τεχνικές διαχείρισης της τάξης (management techniques) ή να σχετίζονται με αναπροσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Διδακτικές τεχνικές (instructional techniques)

Ιδιαίτερη έμφαση στη διεθνή βιβλιογραφία έχει δοθεί στις διδακτικές τεχνικές, οι οποίες περιλαμβάνουν (Mastropieri & Scruggs, 1992):

1. Διδακτικές μεταβλητές (instructional variables), όπως π.χ. η εκπαίδευση του παιδιού σε δεξιότητες μελέτης (study skills training).
2. Προσαρμογή του κειμένου (text adaptation), ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, όπως π.χ. η υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων του κειμένου.
3. Μνημονικές τεχνικές (mnemonics), οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας των παιδιών, όπως π.χ. τα ακρωνύμια και οι λέξεις-κλειδιά.

Για παράδειγμα, η Γενά (2004) προτείνει «την άμεση διδασκαλία» (direct instruction), «τη διδασκαλία με ακρίβεια» (precision teaching) και «τις διδακτικές μεθόδους με έμφαση στην αποκωδικοποίηση» ως διδακτικές τεχνικές για τη διδασκαλία παιδιών με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς.

Οι Munk, Bruckert και Call (1998) προτείνουν τις παρακάτω τεχνικές για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

1. Ιεράρχηση του υλικού (π.χ. υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων και διανομή του υλικού σε φωτοτυπίες).
2. Επεξήγηση δύσκολων λεξιλογικών όρων πριν από την παράδοση του μαθήματος, για την καλύτερη κατανόηση του υλικού.
3. Παράφραση σημαντικών σημείων ή περιληπτική απόδοση του μαθήματος.
4. Χρήση γραφημάτων ή άλλων βοηθημάτων για την εμπέδωση του υλικού.
5. Διδασκαλία μέσω συνεργατικής μάθησης.

Οι Marzano, Pickering και Pollock (2001), με βάση τη μετα-ανάλυση πολλών ερευνών που αφορούσαν στις στρατηγικές βελτίωσης της επίδοσης

των μαθητών, κατέληξαν ότι ο. τεχνικές που κατεξοχήν ενισχύουν τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών είναι οι ακόλουθες:

1. Προσδιορισμός ομοιοτήτων και διαφορών (π.χ. η σύγκριση αποτελεί μια διαδικασία προσδιορισμού ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ πραγμάτων ή αφηρημένων εννοιών).
2. Περίληψη και κράτηση σημειώσεων.
3. Αναγνώριση, έπαινος και ενίσχυση των προσπαθειών του παιδιού.
4. Ασκήσεις για το σπίτι, ώστε να γίνεται καλύτερη εμπέδωση του υλικού.
5. Χρήση οπτικού υλικού, όπως εικόνες ή γραφήματα.
6. Διδασκαλία μέσω συνεργατικής μάθησης.
7. Προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων και συχνή ανατροφοδότηση για την επίτευξή τους.
8. Δημιουργία και έλεγχος υποθέσεων (π.χ. η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων αποτελεί μια τεχνική δημιουργίας και ελέγχου υποθέσεων).
9. Υποβολή όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτήσεων στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό.

Τέλος, ο Gardner (1983, 1993), με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, προτείνει την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να δίνει ίση έμφαση σε όλους τους τύπους νοημοσύνης (χωροταξική, σωματική-αισθησιοκινητική, μουσική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, νιτουραλιστική) και όχι μόνο στη γλωσσική και λογικο-μαθηματική.

Τεχνικές διαχείρισης της τάξης (Class Management techniques)

Ειδικότερα για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, οι μέθοδοι της αυτορρύθμισης (self regulation) –η ικανότητα του μαθητή να συντονίζει τη συμπεριφορά του χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου– και της αυτοδιαχείρισης (self management) –η δυνατότητα του μαθητή να αξιολογεί, να καταγράφει και να ρυθμίζει ο ίδιος τη συμπεριφορά του– έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικές, παράλληλα με την ανάπτυξη μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά και εφήβους με διαταραχές μάθησης (Γενά, 2004).

Άλλες τεχνικές

Άλλες τεχνικές αφορούν στον τρόπο αξιολόγησης των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Οι Black και William (1998) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την ποιότητα των εργασιών και

την πρόοδό τους, ενώ θα πρέπει να αποφεύγεται η σύγκριση με τους συνομηλίκους και η καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπως η δημιουργία ατομικού φακέλου εργασιών του παιδιού (portfolio) ή με την ανάθεση εργασιών τύπου project κ.λπ. (Jørgensen, 1997· Σούλης, 2000).

Ωστόσο, για την αποτελεσματική εφαρμογή όλων των προαναφερθέντων τεχνικών απαιτείται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες, βιώνοντας συναισθήματα σεβασμού, θετικής αλληλεπίδρασης, ασφάλειας, επιτυχίας, αποδοχής, φροντίδας (Rogers & Renard, 1999).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εύρεση των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να συνεκπαιδεύσουν τα παιδιά με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 40 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας «Κανονικής» Εκπαίδευσης, χωρίς ειδικευση στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν από τους σχολικούς συμβούλους και διευθυντές/ντριες ως αποτελεσματικοί, όσον αφορά στην συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες.

Απαραίτητη παράμετρος για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν η προϋπηρεσία τουλάχιστον 5 ετών και η παρουσία ενός τουλάχιστον παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες στην τάξη τους κατά τα τελευταία 2 χρόνια.

Η εμπειρία θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του δείγματος, καθώς η απουσία της θα οδηγούσε πιθανόν σε εικασίες και όχι σε απαντήσεις που βασίζονταν σε προσωπική εμπειρία, όπως επιδιωκόταν από την παρούσα έρευνα.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η ατομική ελεύθερη συνέντευξη πάνω στο ερώτημα «Ποιες διδακτικές ή άλλες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στην “κανονική” τάξη» αποτέλεσε το μέσο συλλογής των δεδομένων.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στους κανόνες ανάλυσης περιεχομένου και ακολούθησε την εξής διαδικασία (Stempel, 1981a, b):

1. Διαμόρφωση θεμάτων και υποκατηγοριών.
2. Κωδικοποίηση.
3. Αξιολογία.

Το θέμα καθορίστηκε από το ερευνητικό ερώτημα «Ποιες διδακτικές ή άλλες τεχνικές χρησιμοποιείτε για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες», ενώ η ενδεδειγμένη μελέτη και εξέταση των δεδομένων καθόρισε τις υποκατηγορίες.

Η κωδικοποίηση ξεκίνησε αφού δόθηκαν αναλυτικοί και σαφείς ορισμοί για το θέμα και κάθε υποκατηγορία.

Η αξιοπιστία των ευρημάτων ως προς την κωδικοποίηση ελέγχθηκε από δύο ανεξάρτητους ελεγκτές (independent coders): μια δασκάλα ειδικής αγωγής και υποψήφια διδάκτορα, καθώς και τις δύο συγγραφείς.

Ο Πίνακας 1 απεικονίζει το βαθμό αξιοπιστίας για την κωδικοποίηση των δεδομένων που αφορούσαν το θέμα «διδασκτικές ή άλλες τεχνικές». Η συμφωνία μεταξύ ελεγκτών/παρατηρητών κυμάνθηκε από 88-100% σε όλες τις κατηγορίες, καθιστώντας την κατηγοριοποίηση αξιόπιστη (Kazdin, 1984).

Πίνακας 1.

Συμφωνία μεταξύ ελεγκτών: Τεχνικές συνεκπαίδευσης

Τεχνικές	Συμφωνία
Διαφοροποίηση εργασιών και διδακτέας ύλης	93%
Διαφοροποίηση μορφής διδασκαλίας	92%
Επιμετέστερη αξιολόγηση	100%
Εποπτικό υλικό	88%
Περιβαλλοντικές τροποποιήσεις	100%
Συνεργασία με γονείς και ειδικούς επιστήμονες	94%
Ψυχολογική στήριξη του παιδιού	93%

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ευρύ φάσμα τεχνικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες

ανάγκες στην «κανονική» τάξη. Ορισμένες από αυτές τις τεχνικές αποσκοπούν κυρίως στη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού με ειδικές ανάγκες, όπως για παράδειγμα η διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης ή της μορφής διδασκαλίας, ενώ άλλες στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του, όπως η ψυχολογική στήριξη και η συνεργασία μεταξύ ειδικών.

Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση των ανατιθέμενων εργασιών και της διδακτέας ύλης, δηλαδή η προσαρμογή τους στις ανάγκες του παιδιού σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε από 28 (70%) εκπαιδευτικούς, ενώ με μικρή διαφορά ακολουθεί η διαφοροποίηση της μορφής διδασκαλίας, δηλαδή η προσαρμογή της διδασκαλίας αντίστοιχα με τις ανάγκες του παιδιού, η οποία προτιμήθηκε από 26 (65%) εκπαιδευτικούς.

Η χρήση επιπρόσθετου εποπτικού υλικού προτιμήθηκε από 5 (12%) εκπαιδευτικούς, ενώ 4 (10%) μόνο εκπαιδευτικοί προέβησαν σε περιβαλλοντικές τροποποιήσεις που αφορούν την τοποθέτηση του παιδιού στο πρώτο θρανίο, στον τρόπο διαμόρφωσης θρανίων σε σχήμα Π κ.ά.

Η ψυχολογική στήριξη του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες επιλέχθηκε από 28 (70%) εκπαιδευτικούς, ενώ ακολουθεί με σημαντική διαφορά η συνεργασία με το δάσκαλο της ειδικής αγωγής, το σχολικό σύμβουλο και τον ψυχολόγο που επιλέχθηκαν από 14 (35%) εκπαιδευτικούς. Την επεικέστερη βαθμολόγηση επέλεξαν 4 (10%) εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 2. Συχνότητες για τη μεταβλητή: Διδακτικές ή άλλες τεχνικές

	Διαφοροποίηση εργασιών και διδακτέας ύλης	Διαφορο-εργασιών μορφής διδασκαλίας	Επεικέστερη βαθμολόγηση	Εποπτικό υλικό	Περιβάλλοντικές τροποποιήσεις	Συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς επιστήμονες	Ψυχολογική στήριξη
Αριθμός εκπαιδευτικών	28	26	4	5	4	14	28
Ποσοστό %	70	65	10	12	10	35	70

Σημείωση: N=40

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η διαφοροποίηση των εργασιών και της διδακτέας ύλης, καθώς και η ψυχολογική στήριξη του παιδιού αποτελούν τις δύο συχνότερα επιλεγμένες τεχνικές συνεκπαίδευσης. Ακολουθεί με μικρή διαφορά η τροποποίηση της μορφής διδασκαλίας, ενώ

σημαντική τεχνική θεωρείται και η συνεργασία με γονείς και ειδικούς επιστήμονες. Λιγότερη έμφαση δίνεται στο εποπτικό υλικό, στην επιεικέστερη βαθμολόγηση και στις περιβαλλοντικές τροποποιήσεις.

Αξιοσημείωτη είναι η ανάλυση περιεχομένου/ποιοτική ανάλυση που έγινε για τις σημαντικές μεταβλητές. Σχετικά με τη **διαφοροποίηση των εργασιών και της διδασκίας ύλης**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γίνονται με τους ακόλουθους τρόπους:

Πίνακας 3

Τεχνικές διαφοροποίησης εργασιών και διδασκίας ύλης
Επιλέγοντας διαφορετικούς τρόπους εξέτασης, σύμφωνα με το επίπεδο του παιδιού.
Τροποποιώντας το διδακτικό υλικό (π.χ. επισημαίνοντας τα βασικά στοιχεία της διδασκίας ύλης και διανεμώντας το υλικό σε φωτοτυπίες).
Διδάσκοντας στους μαθητές να εντοπίζουν και να υπογραμμίζουν τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος.
Δίνοντας απλά σχεδιαγράμματα για καλύτερη κατανόηση της διδασκίας ύλης.
Δίνοντας περισσότερες ασκήσεις για το σπίτι, ώστε να ενισχύεται η εξάσκηση και η εμπέδωση της διδασκίας ύλης.
Δίνοντας λιγότερη εργασία (π.χ. λιγότερες λέξεις για ορθογραφία), για να μπορεί το παιδί να ανταποκριθεί και να μην απογοητεύεται.

Οι τρόποι **διαφοροποίησης της μεθοδολογίας της διδασκαλίας**, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ήταν οι ακόλουθοι:

Πίνακας 4

Τεχνικές διαφοροποίησης της μεθοδολογίας της διδασκαλίας
Χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας.
Χρήση της ομαδικο-συνεργατικής διδασκαλίας.
Χρήση της διδασκαλίας από ονομαστικούς.
Παροχή συχνής ανατροφοδότησης.
Ενομάτωση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία.
Παράφραση σημαντικών σημείων της ύλης.
Ανακεφαλαίωση του μαθήματος κατά το τέλος της διδακτικής ώρας.
Χρήση ξεκάθαρων και σύντομων οδηγιών για τις ανατιθέμενες εργασίες.
Παροχή επαρκούς χρόνου για δραστηριότητες γραφής.
Επεξήγηση δύσκολων λεξιλογικών όρων κατά την παράδοση του μαθήματος.
Σύνδεση των καινούργιων και κεκτημένων γνώσεων.
Παροχή λεκτικών διευκρινίσεων ή επεξηγήσεων.
Αξιοποίηση της τέχνης, της μουσικής, της κίνησης κ.λπ. στη μαθησιακή διαδικασία.

Συχνή επανάληψη.
Παροχή ευκαιριών για εργασίες τύπου project (μακροπρόθεσμες συνθετικές εργασίες).
Χρήση διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία (π.χ. διδασκαλία ιστορίας μέσω του μαθήματος της γλώσσας).
Κατάτμηση εργασιών.
Παροχή ευκαιριών για συζητήσεις την ώρα του μαθήματος, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να μεταφέρουν προσωπικά βιώματα.
Χρήση του πειράματος για διδασκαλία χωροταξικών εννοιών.
Χρήση ενισχυτικής διδασκαλίας.
Παροχή μοντέλων σωστών απαντήσεων, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να αναλύει τα λάθη του.

Η **ψυχολογική στήριξη** του παιδιού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, επιτεύχθηκε με τους ακόλουθους τρόπους:

Πίνακας 5

Τεχνικές ψυχολογικής στήριξης
Συχνή ενθάρρυνση του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες.
Επιβράβευση των προσπαθειών του παιδιού, ανεξαρτήτως του αποτελέσματος.
Έμφαση στα δυνατά σημεία του παιδιού.
Αποφυγή της χρήσης τιμωρητικών μεθόδων.
Αποφυγή στιγματισμού του παιδιού.
Αποφυγή παρεκκλίσεων από τους κανόνες που έχουν τεθεί από κοινού με τους μαθητές.
Ήρεμη αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς.
Δημιουργία σχέσεων ζεστασιάς, σεβασμού και αποδοχής του παιδιού.
Υιοθέτηση θετικών προσδοκιών για το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες.

Οι **περιβαλλοντικές τροποποιήσεις** που συνήθως κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 6

Τεχνικές περιβαλλοντικών τροποποιήσεων
Τοποθέτηση του παιδιού στο πρώτο θρανίο, για να διευκολύνεται η επίβλεψή του και να του παρέχεται ευκολότερα βοήθεια.
Τοποθέτηση του παιδιού δίπλα στην έδρα, για να διευκολύνεται η επίβλεψή του και να του παρέχεται ευκολότερα βοήθεια.
Διαμόρφωση θρανίων σε σχήμα Π, για να υπάρχει άμεση οπτική επαφή δασκάλου και μαθητών.

Όσον αφορά στο θέμα της **συνεργασίας**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιτεύχθηκε με τους ακόλουθους τρόπους:

Πίνακας 7

Τεχνικές συνεργασίας
Τακτική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής.
Τακτική συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής.
Τακτική συνεργασία με το διευθυντή και τους υπόλοιπους συναδέλφους.
Τακτική συνεργασία με τους γονείς του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες.
Τακτική συνεργασία με επιστημονικό προσωπικό διαφορετικών ειδικοτήτων (π.χ. ψυχολόγο, φυσιοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό, γιατρό κ.λπ.).

Τέλος, όσον αφορά στη χρήση **εποπτικού υλικού**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εξής:

Πίνακας 8

Εποπτικό υλικό
Χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή
Χρήση καρτελών ή άλλου είδους οπτικού υλικού.
Χρήση βίντεο ή τηλεόρασης.
Χρήση επιδεικτικού (projector).
Προτροπή των μαθητών για χρήση της βιβλιοθήκης.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κρίνονται από τους διευθυντές και σχολικούς συμβούλους τους ως αποτελεσματικοί κατά τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες, χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα τεχνικών, προκειμένου να διευκολύνουν τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική πρόοδο των μαθητών τους.

Αν και η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί της «κανονικής» εκπαίδευσης προβαίνουν σε ελάχιστες τροποποιήσεις της μεθοδολογίας της διδασκαλίας τους σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Baker & Zigmond, 1990· Munson, 1986· Schumm & Vaughn, 1991· Bender, Vail, & Scott, 1995), στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πλήθος τεχνικών

για την υποστήριξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη, χωρίς βέβαια να έχουμε διασταυρώσει αν οι αναφορές αυτές ταυτίζονται με τη διδακτική πράξη καθατή.

Οι αναφορές σε χρήση πλήθους τεχνικών μπορεί να οφείλονται στο ειδικό δείγμα που επιλέχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν χαρακτηρίστηκαν από τους προϊστάμενους τους (διευθυντές και σχολικούς συμβούλους) ως αποτελεσματικοί στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την ορθότητα της κρίσης των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων, καθώς η εικόνα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, όπως περιγράφεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνάδει με αυτή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με αυτά, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν ποικιλία αποτελεσματικών τεχνικών για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στην «κανονική» τάξη, χωρίς να παραμένουν προσκολλημένοι στις «συνηθισμένες» τεχνικές που χρησιμοποιούν συνήθως οι συνάδελφοί τους (π.χ. τακτικές επαναλήψεις) (Bender, Vail, & Scott, 1995). Ταυτόχρονα, η ποικιλία των τεχνικών που παρέθεσαν οι εκπαιδευτικοί δείχνει και τη θετική τους στάση για τη συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να υποστηρίξουν και να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, προέβησαν σε μεθοδολογικές τροποποιήσεις στη διδακτική πράξη που ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι τροποποιήσεις αυτές απαιτούν ιδιαίτερη ευελιξία, η οποία ως γνωστόν χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Ornstein, 1995).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση των εργασιών και της διδακτέας ύλης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση τεχνικών, οι οποίες σε προγενέστερες έρευνες οδήγησαν σε βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Αναλυτικότερα: Η υπογράμμιση των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος αποτελεί διδακτική τεχνική της περίληψης. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη μαθησιακή επίδοση (μέγεθος επίδρασης = 1¹) (Marzano, Pickering, & Pollock 2001). Οι ασκήσεις για το σπίτι οδηγούν όχι μόνο σε καλύτερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης και κατά συνέπεια βελτίωση της σχολικής επίδοσης (μέγεθος επίδρασης 0,77) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Τέλος, η χρήση σχεδιαγραμμάτων κατά τη διδασκαλία αποτελεί σημα-

νική τεχνική για την κατανόηση της ύλης και μπορεί να βελτιώσει την πρόσληψή της από το μαθητή (μέγεθος επίδρασης 0,75) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Όσον αφορά στη διαφοροποίηση της μεθοδολογίας της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν τεχνικές οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Αναλυτικότερα, η ανατροφοδότηση (feedback) αποτελεί αποτελεσματική τεχνική βελτίωσης της ποιότητας των εργασιών του μαθητή (Black & William, 1998), ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από πρότυπα σωστών απαντήσεων, ώστε ο μαθητής να μπορέσει ο ίδιος να εντοπίσει τα λάθη του. Όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η ανατροφοδότηση μπορεί να αυξήσει σημαντικά την επίδοση του μαθητή (μέγεθος επίδρασης 0,61) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001). Επιπλέον, η χρήση πειραμάτων κατά τη διδασκαλία πρακτικών μαθημάτων έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για την κατανόηση φυσικών και μαθηματικών εννοιών κυρίως για παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (Scruggs, Mastropieri, & Boon, 1998). Η συγκεκριμένη τεχνική συμβάλλει στο να παραχθούν και να ελεγχθούν υποθέσεις εκ μέρους των μαθητών, βελτιώνει σημαντικά την πρόσληψη του διδακτικού αντικείμενου και βελτιώνει τη σχολική επίδοση του παιδιού γενικότερα (μέγεθος επίδρασης 0,61) (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι η χρήση συγκεκριμένων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως η ομαδο-συνεργατική μάθηση και η διδασκαλία από συνομηλίκους, οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, καθώς προάγουν την ανάπτυξη μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (Γενά, 2004), ακόμη και στην περίπτωση που ο «εκπαιδευτής» (το παιδί που παίρνει το ρόλο του δασκάλου) είναι παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες (Stainback & Stainback, 1990). Ειδικότερα για τη διδασκαλία από συνομηλίκους, οι έρευνες δείχνουν τα παρακάτω οφέλη για τους «εκπαιδευτές»: Ο «εκπαιδευτής» εμποδώνει καλύτερα το αντικείμενο που διδάσκει, με την επανάληψη ή την επαναδιατύπωση, και επιπλέον αναλύει τη διαδικασία της μάθησης παρατηρώντας τον «εκπαιδευόμενο» (Stainback & Stainback, 1990). Στον ψυχοκοινωνικό τομέα, βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του, η στάση του για το διδασκόμενο μάθημα και το σχολείο γενικότερα και βοηθιέται στην κοινωνικοποίηση με τους συνομηλίκους του (Stainback & Stainback, 1990). Παρόμοια οφέλη έχουν και οι «εκπαιδευό-

μενοι», ιδιαίτερα στο μαθησιακό τομέα, λόγω της εξατομικευμένης διδασκαλίας και του επιπλέον χρόνου που τους παρέχεται για την εκπόνηση δραστηριοτήτων (Stainback & Stainback, 1990). «Εκπαιδευτές» και «εκπαιδευόμενοι» αποκτούν βαθύτερη γνώση για την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, συνεργασιμότητα κ.λπ.) (Damon, 1984) και καλλιεργείται το έδαφος για μελλοντικούς, πολλά υποσχόμενους εκπαιδευτικούς (Hedin, 1987). Οι συμμετέχοντες προσαρμόζονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον, μειώνοντας τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και των αδικαιολόγητων απουσιών (Lazerson, Foster, Brown, & Hummel, 1988) και αποκτούν δεξιότητες που αργότερα τους κάνουν αποτελεσματικότερους στο γονεϊκό τους ρόλο (π.χ. ενθάρρυνση, έπαινος) (Strayhorn, Strain, & Walker, 1993).

Όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση, τα οφέλη είναι συναφή. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έχουν υψηλότερη επίδοση στις εξετάσεις (Slavin, 1990), καλύτερης ποιότητας εργασίες (Johnson, Johnson, & Stanne, 2000) και βαθύτερη κατανόηση της διδασκτέας ύλης (Johnson & Johnson, 1998). Επιπλέον, βελτιώνεται η στάση τους για το διδασκόμενο μάθημα και το σχολείο γενικότερα και αναπτύσσουν δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Johnson & Johnson, 1998). Όσον αφορά στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, στην ανάδειξη της αυτοεκτίμησης, σε μια ουσιαστική εκτίμηση της διαφορετικότητας και σε στενότερη συνεργασία μεταξύ συμμαθητών (Johnson & Johnson, 1998· Γενά, 2004) προσδίδοντάς τους την πεποίθηση ότι «κανένας μας δεν είναι τόσο έξυπνος, όσο όλοι μαζί» (Shevin, 1990: 77). Επιπλέον, ευαισθητοποιούνται ιδιαίτερα στις εθνικές/φυλετικές διαφορές, αλλά και στα προβλήματα που υφίστανται κάποιες «ευάλωτες» κοινωνικά ομάδες (Hurtado, Milem, Clayton-Pederson, & Allen, 1998).

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει, επιπλέον, ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοκοινωνική πρόοδο των μαθητών, την οποία επιτυγχάνουν τόσο μέσω της χρήσης συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών (π.χ. ομαδο-συνεργατική διδασκαλία) όσο και μέσω μη διδακτικών (π.χ. υιοθέτηση υψηλών προσδοκιών για το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες). Η υιοθέτηση θετικών προσδοκιών για το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ο οποίος αγωνίζεται με υπευθυνότητα για την υλοποίηση των προσδοκιών του, θέτοντας υψηλούς στόχους για τους μαθητές του (Stronge, 2001) και παρέχο-

ντας ενδιαφέρουσες και κατανοητές δραστηριότητες, που βελτιώνουν το κίνητρο για μάθηση (Smith, 1996). Επιπλέον, η ψυχολογική στήριξη του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες επιτυγχάνεται με τη δημιουργία σχέσεων ζεστασιάς, φροντίδας, σεβασμού και αποδοχής του παιδιού. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δείχνει σεβασμό στους μαθητές του, δεν τους γελοιοποιεί και τους φέρεται με δικαιοσύνη, κατανόηση, ζεστασιά και αγάπη (Stronge, 2001). Επιπλέον η ενθάρρυνση, καθώς και η επιβράβευση των προσπαθειών του παιδιού ως τεχνικές ψυχολογικής στήριξης συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και βελτιώνουν τη μαθησιακή του επίδοση (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001).

Τέλος, η παρούσα έρευνα ενισχύει την έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία με γονείς, συναδέλφους και άλλους επιστήμονες της ειδικής αγωγής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και βιώνουν περισσότερο επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό πιθανώς οφείλεται στην ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα καθώς και στην καλόπιστη κριτική και ανατροφοδότηση (Cross & Walker-Knight, 1997). Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς αποτελεί παράγοντα ζωτικής σημασίας για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης για τους εξής λόγους: Αφενός οι γονείς γνωρίζουν πολύ καλά το παιδί τους, μπορούν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες ή να παράσχουν ανατροφοδότηση για το έργο του εκπαιδευτικού (Duckworth & Kostell, 1999: Working Forum on Inclusive Schools, 1994) και αφετέρου, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οικειότητας με τον εκπαιδευτικό (Stewart, 1999). Αξιοσημείωτη επίσης είναι η σημασία της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, φυσιοθεραπευτές, παιδίατρος, ψυχιάτρος κ.λπ.) που τον βοηθά να κατανοήσει σαφειότερα τις ανάγκες του παιδιού, ώστε να του παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Turnbull & Turnbull, 1990).

ΠΑΡΑΠΟΜΠΗ

1. Το μέγεθος επίδρασης (effect size) εκφράζει την αύξηση ή τη μείωση της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε μονάδες τυπικής απόκλισης και μπορεί να είναι αρνητικό ή θετικό. Το μέγεθος επίδρασης της τάξης του 0,20 θεωρείται μικρό, του 0,50 μέτριο και του 0,80 μεγάλο (Cohen, 1988).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**Ξενόγλωσση**

- Baker, J. M. & Zigmond, N. (1990). "Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities?", *Exceptional Children*, 56, 515-526.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). "Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94 & 120.
- Black, P. & William, D. (1998) Inside the black box. Raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Byrnes, M. (1990). "The regular education initiative debate: A view from the field", *Exceptional Children*, 56(4), 345-349.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cross, L. & Knight-Walker, D. (1997 Spring). "Inclusion: Developing Collaborative and Cooperative School Communities", *The Educational Forum*, 61(3), 269-277.
- Damon, W. (1984). "Peer education: the untapped potential", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.
- Deno, E. (1970). "Special education as developmental capital", *Exceptional Children*, 37, 229-237.
- Duckworth, S. V., & Kostell, P. H. (1999). "The parent panel: Supporting children with special needs", *Childhood Education*, 75(4), 199-203.
- Dunn, L. M. (1968). "Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justified?", *Journal of Exceptional Children*, 35, 5-24.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1988). "Response to Wang and Walberg", *Exceptional Children*, 55(2), 138-146.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Hedin, D. (1987). "Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity", *Social Policy*, 17(3), 42-47. EJ 355 106
- Hurtado, S., Milem, J. F., Clayton-Pederson, A., & Allen, W. R. (1998). "Enhancing Campus Climates for Racial/Ethnic Diversity: Educational Policy and Practice", *The Review of Higher Education*, 21(3), 279-302.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved July, 2000 from the World Wide Web: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- Jorgensen, C. M. (1997). *Curriculum and its impact on inclusion and the achievement of students with disabilities*. Consortium on Inclusive Schooling Practices Issue Brief. Retrieved on 1st December, 2003 from <http://www.asri.edu/CFSP/brochure/curricib.htm>.
- Kauffman, J. M., Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1988). "Arguable assumptions underlying the Regular Education Initiative", *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kazdin, A. E. (1984). *Behavior modification in applied settings*. Illinois: The Dorsey Press.
- Lazerson, D.B., Foster, H. L., Brown, S. I., & Hummel, J. W. (1988). "Low-Achieving: The

- Effectiveness of Cross-Age Tutoring with Truant, Junior High School Students with Learning Disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 21(4), 253-255.
- Marzano, R. J., Pickering D., Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1992). "Science for students with disabilities", *Review of Educational Research*, 62(4), 377-411.
- Munk, D., Bruckert, J., & Cal, D. (1998). "Strategies for enhancing the performance of students with LD in inclusive science class", *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 73-8.
- Munson, S. M. (1986). "Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students", *The Journal of Special Education*, 20, 489-502.
- Ornstein, A. C. (1995). *Strategies for effective teaching*. USA: Brown & Benchmark.
- Reynolds, M., & Wang, M. C. (1983). "Restructuring 'special' school programs: A position paper", *Policy Studies Review*, 2, 189-212.
- Rogers, S., & Renard, L. (1999). "Relation-driven teaching", *Educational Leadership*, 57(1), 34-37.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Schloss, P. J. (1994). "Historical and legal foundations for parent advocacy", στο S. K. Alper, P. J. Schloss & C. N. Schloss (eds), *Families of students with disabilities: Consultation and advocacy*, σσ. 17-49. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1991). "Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives", *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-25.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Smith, F. (1996). "Let's declare education a disaster and get on with our lives", *Phi Delta Kappan*, 76(8), 584-590.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, S., Stainback, W., & Ayres, B. (1996). "Schools as inclusive communities", στο W. Stainback & S. Stainback (eds), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2nd ed.), σσ. 29-43. Boston: Allyn & Bacon.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Stainback, W., Stainback, S., Courtneage, L., & Jaben, T. (1985). "Facilitating mainstreaming by modifying the mainstream", *Exceptional Children*, 52, 144-152.
- Stempel III, G. H. (1981a). "Content analysis", στο G. H. Stempel & B. H. Wesley (eds), *Research methods in mass communication*, σσ. 122-131. New Jersey: Prentice Hall.
- Stempel III, G. H. (1981b). "Statistical designs for content analysis", στο G. H. Stempel & B. H. Wesley (eds), *Research methods in mass communication*, σσ. 131-143. New Jersey: Prentice Hall.
- Stewart, S. L. (1999). "Good questions to ask: When a child with development delay joins your class", *Young Children*, 54(5), 25-27.

- Strayhorn, J. M., Jr., Strain, P. S., & Walker, H. M. (1993). "The Case for Interaction Skills Training in the Context of Tutoring as Preventative Mental Health Intervention in Schools", *Behavioral Disorders*, 19(1), 11-26.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals and exceptionality: A special partnership*. Merrill, New York: McMillan Publishing Company.
- Will, M. C. (1986). "Educating children with learning problems: A shared responsibility", *Exceptional Children*, 51(1), 11-16.
- Winzer, M. A. & Mazurek, K. (2000). *Special education in the 21st century: issues of inclusion and reform*. Washington D. C. : Gallaudet University Press.
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education from isolation to integration*. Washington DC: Callaudet University Press.
- Working Forum on Inclusive Schools (1994). *Creating schools for all our students: What twelve schools have to say*. Reston VA: Council for Exceptional Children.

Ελληνικά

- Γενά, Α. (2004). «Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στην γενική τάξη», στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Η γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση στο σχολείο*, σσ. 193-221. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (1998). «Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα», στο Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, σσ. 231-259. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Δελλασούδας, Α. Γ. (2004). «Σχολικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία». Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέως.
- Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (2000). *Ατομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Abstract

The present study was designed to investigate the inclusion techniques used by state primary school educators.

Personal interviews provided the data for this research. Forty primary school educators, recommended by school advisors and principals as effective in teaching students with special needs in inclusive settings reflected on the techniques they have been using to successfully support

students with special needs in the inclusive classrooms.

Content analysis was used to analyse the data. The results of the present study indicate that the academic as well as emotional and social needs of students with special needs are carefully analyzed by educators who instruct such students in inclusive settings.

Θάλεια Χατζηγιάννου

Υποψ. Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής
Δελφινιάνη 13, 13562 Άγιοι Ανάργυροι, Αθήνα
e-mail: hadzigiannoglou@netscape.net

Αγγελική Γενά

Κλινική Ψυχολόγος, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Αθηνών
Φιλοσοφική Σχολή (τομέας Παιδαγωγικής)
Πανεπιστημιούπολη, Πίσια
e-mail: agena@ppp.uoa.gr