

Σχολική ενσωμάτωση: Μια περίπτωση μελέτης.

Της Αικατερίνης Χατζηθεολόγου

Η ειδική αγωγή ως ένας ειδικός εκπαιδευτικός χώρος διέπεται από τη φιλοσοφική θέση της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η φιλοσοφική αυτή θέση οδηγεί σε σχολική ενσωμάτωση, σε κοινωνική ένταξη και αποδοχή. Η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει σήμερα το δικαίωμα κάθε παιδιού να διδάσκεται τα ίδια μαθήματα, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας μαζί με όλα τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. Η σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής Επιστήμης σήμερα στηρίζεται στις αρχές της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. «Ένα σχολείο για όλους» με μαθητές που δε θα διακρίνονται μεταξύ τους εξαιτίας της νοητικής, γλωσσικής, σωματικής ή συναισθηματικής τους ιδιαιτερότητας.

Ο προσανατολισμός για μια εκπαίδευση για όλους ήταν το κύριο χαρακτηριστικό των αρχών που διατυπώθηκαν στη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκας «Πολιτική και Πρακτικές στις Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση» μια διακήρυξη για την οποία συμφώνησαν 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμοί τον Ιούνιο του 1994. (Unesco 1994).

Μακροπρόθεσμος στόχος του προσανατολισμού αυτού είναι η αλλαγή νοοτροπίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην εκπαίδευση. Η αλλαγή στη νοοτροπία βασίζεται στην πεποίθηση ότι μεθοδολογικές και οργανωτικές αλλαγές που έγιναν για να αντιμετωπισθούν αιτήματα μαθητών που είχαν δυσκολίες στην εκπαίδευση είναι προς όφελος όλων των μαθητών. (Ainscow 1995).

Είναι γνωστό ότι το σχολείο αποτελεί πολλές φορές για μερικούς μαθητές μια τραυματική εμπειρία, γεγονός που τους κάνει να αμφιβάλλουν για τις δικές τους ικανότητες. Έτσι κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε πολλές χώρες ένα αυξημένο ενδιαφέρον για μια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές.

Η ενσωμάτωση ως όρος δεν είναι μια καινούργια έννοια. Το ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει τις ρίζες του στη δεκαετία του '60 με την αναζήτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ατόμου. Εάν ερευνήσουμε τη δομή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος περίπου έναν αιώνα πριν θα διαπιστώσουμε ότι υπήρχαν δύο ρεύματα: το ένα της ενσωμάτωσης και το άλλο της απομόνωσης. Από τις αρχές του 20ου αιώνα αλλά ακόμη και μέχρι σήμερα στη χώρα μας καθώς και σε άλλες χώρες παιδιά με ειδικές ανάγκες κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τα προβλήματά τους και εκπαιδεύονται σε διαφορετικά σχολεία από τα κοινά «τα ειδικά», τα οποία έχουν δημιουργηθεί για να εκπαιδεύουν μαθητές οι οποίοι δε μπορούν να διδαχθούν στα «κανονικά» σχολεία και με «κανονικές μεθόδους διδασκαλίας».

Η σχολική ενσωμάτωση θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη μιας ομάδας σχολικής, κοινωνικής, μικρής και μεγάλης. Σχολική ενσωμάτωση σημαίνει αλληλοαποδοχή από ένα σύνολο ή μια ομάδα ενός ατόμου ή μια ομάδα ατόμων. Η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης στρέφεται προς την πεποίθηση ότι ο κόσμος είναι μια μεγάλη κοινωνική ομάδα, η οποία αποτελείται από άτομα τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους τόσο στις ικανότητες, όσο και στην εθνικότητα, την θρησκεία ή την φυλή. (Mercer 1996).

Βασίζεται στην αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους στην ίδια σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με την έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης οι μαθητές προσέρχονται στις «κανονικές τάξεις» μαζί με όλες τις απαιτούμενες εξειδικευμένες ανάγκες, οι οποίες είναι απαραίτητες γι' αυτούς. Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες μάθησης, οι οποίες απαιτούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εμπεριέχει δραστηριότητες και χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών.

Οι ερευνητές Stainback, Sainback, East & Sapon-Shevin (Knight 1999), υποστηρίζουν ότι «σκοπός της ενσωμάτωσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές, αλλά να επιτρέψει σε όλους τους μαθητές να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία επικυρώνει και εκτιμά την ατομικότητά τους.»

Κατά τον ερευνητή Giorcelli μια επαρκής σχολική ενσωμάτωση διέπεται από τις εξής αρχές:

- ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς του μηδενική φιλοσοφία απόρριψης από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου
- ένταξη του μαθητή με ε.α. σύμφωνα με τη χρονολογική και νοητική του ηλικία καθώς και το επίπεδο μάθησής του κατά τάξη όχι τοποθέτηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις ή σχολεία
- συνεργατική μάθηση και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας
- ειδική υποστήριξη του δασκάλου της «κανονικής τάξης» από δάσκαλο ειδικής αγωγής
- καθώς και υλικό υποστήριξης
- συστηματική οργάνωση του σχολείου και της τάξης
- συστηματική και μεθοδική διδασκαλία, η οποία θα περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών αλλά και των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή.

Ωστόσο, η απλή τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες σε μια τάξη του γενικού σχολείου δε σημαίνει ότι και θα επακολουθήσει και σχολική ενσωμάτωση. Αντίθετα, πολλές φορές τέτοιου είδους ενέργειες μπορεί να δημιουργήσουν περαιτέρω προβλήματα όταν δεν υπάρχουν οι ανωτέρω προϋποθέσεις και δεν υφίστανται οι υποστηρικτικές δραστηριότητες, οι οποίες χρειάζονται για τις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Η ετικετοποίηση των μαθητών από τους συμμαθητές τους παραμένει ένα υπαρκτό πρόβλημα, ειδικά όταν δεν υπάρχει προσεκτικός προγραμματισμός διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

Πώς όμως μπορεί να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση και η επιτυχής ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο χωρίς τη θέληση των δασκάλων; Οι δάσκαλοι αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες για την ενσωμάτωση τέτοιων μαθητών στο γενικό σχολείο. Έχουν μεγαλύτερη σημασία και αξία από οποιαδήποτε κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Η ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τη θέληση, τη διάθεση, τις γνώσεις, την εμπειρία και την κατανόηση του δασκάλου που εκπαιδεύει μαθητές με ειδικές ανάγκες. Όμως, για μια επιτυχημένη προσπάθεια ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, είναι απαραίτητο, οι δάσκαλοι να έχουν και επιστημονική κατάρτιση σε θέματα συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες καθώς και επαγγελματική δεξιότητα και πίστη σε αυτό που κάνουν. Οι δάσκαλοι αυτοί πρέπει να έχουν υπόψη τους ένα αναλυτικό πρόγραμμα κατάλληλο για όλους τους μαθητές που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Θα πρέπει επίσης να έχουν τη διάθεση να πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και ένα νέο τρόπο σκέψης με διάφορες εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες μάθησης ή και τις δυσκολίες του κάθε μαθητή.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να φροντίσουν για την αλλαγή των πεποιθήσεων αλλά και των στάσεων τόσο των συμμαθητών της τάξης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και των γονέων τους για να αποφευχθούν οι περιπτώσεις ετικετοποίησης και περιθωριοποίησής τους από αυτούς.

Σχολική οργάνωση και Πρακτικές ενσωμάτωσης.

Στην προσπάθεια της κάθε χώρας για σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο επικρατούν διάφορα επιχειρήματα από υποστηρικτές ή μη της άποψης της ενσωμάτωσης.

Οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης υποστηρίζουν ότι οι ειδικές τάξεις με τα απομονωμένα τους προγράμματα τείνουν να διευρύνουν περισσότερο κι όχι να περιορίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα "κανονικά" παιδιά.

Οι ειδικές τάξεις δημιουργούν μια περιορισμένης δυνατότητας σχολική τάξη η οποία απομονώνει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η οποία δυσκολεύει τους μαθητές αυτούς να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Ο ρόλος του δασκάλου επίσης γίνεται λιγότερο απαιτητικός εφόσον περιορίζεται στις ικανότητες των μαθητών αυτών.

Οι ειδικές τάξεις δεν παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές του γενικού σχολείου να έλθουν σε επαφή με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι έτσι καλλιεργείται η προκατάληψη και η περιθωριοποίηση των μαθητών αυτών.

Τα προγράμματα ενσωμάτωσης προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές τόσο του γενικού σχολείου όσο και στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βιώσουν κοινές σχολικές εμπειρίες, συναισθήματα αλληλοαποδοχής και κοινωνικής ένταξης.

Στη χώρα μας ωστόσο λειτουργούν πολύ λίγα προγράμματα σχολικής ενσωμάτωσης. Οι λόγοι οι οποίοι εμποδίζουν την υλοποίησή τους κυρίως αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην έλλειψη εξειδικευμένου υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και σε διοικητικούς λόγους.

Στην εφαρμογή της ενσωμάτωσης προκύπτουν κάποια ερωτήματα όπως:

Είναι ικανοί οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου να εφαρμόσουν την ενσωμάτωση;

Μπορούν να ικανοποιηθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών σε ένα πρόγραμμα ενσωμάτωσης;

Τι είδους αναλυτικά προγράμματα θα χρησιμοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης;

Σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες ένα σχολείο με προγράμματα ενσωμάτωσης διέπεται από τις αρχές της ισότητας, έχει ηγετικό ρόλο στην εκπαιδευτική κοινότητα, διδάσκει δια μέσου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έχει ευελιξία στους ρόλους των εκπαιδευτικών και μαθητών, συνεργασία με διάφορους φορείς καιθώς και με τους γονείς των μαθητών. Η έννοια της συνεργασίας εμφανίζεται σε ποικίλες μορφές όπως μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, του υποστηρικτικού προσωπικού κ.ο.κ.

Οι διδακτικές στρατηγικές περιλαμβάνουν πολλές μορφές συνεργατικής μάθησης όπως: «τους κύκλους των φίλων», «ο χρόνος του κύκλου», διδασκαλία δια μέσου των συμμαθητών, συστήματα υποστήριξης κ.λ.π. Γενικά προωθούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μαθητών με διάφορους τρόπους επικοινωνίας κοινωνικούς ή σχολικούς. Οι συμμαθητές αποτελούν μια σημαντική δύναμη της σχολικής τάξης, η οποία ενθαρρύνει και προάγει τη συνεργασία και τη διαφορετικότητα. Για να επιτευχθεί όμως αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει και να σχεδιάζει διάφορες ομάδες φίλων, οι οποίες να περιλαμβάνουν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Έτσι μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες της ομάδας ο μαθητής αυτός με ειδικές ανάγκες θα μάθει να συνεργάζεται, θα αντλήσει πληροφορίες από τους συμμαθητές του και τελικά θα ενσωματωθεί με τον καλύτερο τρόπο.

Γενικά η έρευνα αναφέρει ότι βασικοί συντελεστές για την επιτυχία της ενσωμάτωσης είναι οι εκπαιδευτικοί, οι στάσεις, τα πιστεύω τους καθώς και η εκπαίδευσή τους, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο, το προσωπικό υποστήριξης, η πληροφόρηση για υπηρεσίες υποστήριξης, οι

υπηρεσίες υποστήριξης καθώς και η πραγματική συνεργασία μεταξύ των ειδικών και των γενικών εκπαιδευτικών.

Ένα πιλοτικό πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης: Μια περίπτωση μελέτης.

Στην περιφέρεια στην οποία υπηρετώ ως σχολική Σύμβουλος, με την καθοδήγησή μου, εφαρμόστηκε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου και ενός δασκάλου ειδικής αγωγής ένα πιλοτικό πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης με αρκετή επιτυχία. Όμως, για το σκοπό αυτό χρειάστηκε να εργασθούν με αρκετό ζήλο θα λέγαμε, τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής, οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο διευθυντής του σχολείου, καθώς και ο σύλλογος διδασκόντων.

Με την εφαρμογή του προγράμματος αυτού ωστόσο άλλαξαν και οι στάσεις τόσο των μαθητών γενικά της τάξης, αλλά και των υπόλοιπων του σχολείου, καθώς και των περισσότερων αν όχι όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο αυτό. Έγινε κατανοητό από όλους ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συνυπάρξουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να βιώσουν συναισθήματα σχολικής επιτυχίας και αυτοαξίας.

Συγκεκριμένα στο συγκρότημα του 9^{ου} και 13^{ου} Δ.Σ. της 19^{ης} Περιφέρειας Αθηνών στην Δ' και ΣΤ' τάξη φοιτούν δύο μαθητές οι οποίοι έχουν στοιχεία αυτισμού σύμφωνα με την ιατρική γνωμάτευση Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου. Όμως και οι δύο έχουν νοητικές ικανότητες μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια, επαρκή λόγο και δυνατότητα συναλλαγής και προσαρμογής στην ομάδα. Και οι δύο μαθητές έχουν ενταχθεί και ενσωματωθεί πλήρως στην ομάδα της τάξης τους και συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις της τάξης τους, όπως την παρέλαση, τον χορό, στις σχολικές εκδηλώσεις του Ιουνίου, θεατρικές παραστάσεις κ.λ.π.

Εντούτοις, η εικόνα αυτών των μαθητών ήταν εντελώς διαφορετική στην αρχή της φοίτησής τους στην κάθε τάξη. Τόσο οι συμμαθητές τους όσο και οι γονείς ακόμη και οι δάσκαλοι δεν αποδέχονταν αυτούς τους μαθητές. Σύμφωνα με την μαρτυρία της δασκάλας του ενός μαθητή οι συμμαθητές του σε κάθε επαφή τους με τον συμμαθητή τους ένιωθαν αηδία και έτρεχαν να πλυθούν. Προέτρεπαν δε και την δασκάλα τους ακόμη να κάνει το ίδιο. Αλλά και οι γονείς των μαθητών της τάξης είχαν παρέμβει και είχαν ζητήσει τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους Διευθυντές των σχολείων να στείλουν αυτούς τους μαθητές σε ειδικά σχολεία. Αρκεί όμως να σημειωθεί ότι αντίθετα οι γονείς των δύο μαθητών με ειδικές ανάγκες επιθυμούσαν να παραμείνουν τα παιδιά τους στα σχολεία αυτά και δεν δέχονταν να υπογράψουν τα σχετικά έγγραφα για τη μετακίνησή τους. Και οι δύο γονείς είχαν την εμπειρία από το «ειδικό σχολείο» εξαιτίας άλλων παιδιών και η στάση τους ήταν απόλυτα αρνητική. Μετά από πολλές επισκέψεις και συζητήσεις με τους εμπλεκόμενους δασκάλους και Διευθυντές καταλήξαμε ότι κατά πρώτο έπρεπε να δημιουργηθεί στο σχολικό συγκρότημα ένα τμήμα ένταξης, όπου θα διορίζονταν ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής για να μπορεί να βοηθήσει τόσο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και τους δασκάλους τους. Κατά δεύτερο συμφωνήσαμε με τους Διευθυντές ότι τις τάξεις στις οποίες φοιτούσαν οι μαθητές με ε.α. έπρεπε να τις αναλάβουν δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή γνώσεις ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα, άτομα ευαίσθητοποιημένα στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Στη συνέχεια οι δάσκαλοι που ανέλαβαν τις τάξεις αυτές με την καθοδήγησή μου είχαν διάφορες συναντήσεις με τους γονείς όλων των μαθητών της τάξης, κατά τις οποίες οι γονείς ενημερώθηκαν για την λειτουργία της τάξης, την αντιμετώπιση των προβλημάτων της τάξης και την ανάγκη της συνύπαρξης των μαθητών αυτών με τα παιδιά τους στην ίδια τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν διάφορες αντιδράσεις εκ μέρους μερικών γονέων για την απομάκρυνση των μαθητών αυτών, όμως δεν εισακούστηκαν.

Και οι δύο μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς και μέχρι τη χρονική περίοδο των Χριστουγέννων περίπου παρουσίαζαν αρκετά προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Πολλές φορές δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης, δεν έγραφαν τις εργασίες τους ή τις έγραφαν με το δικό τους τρόπο, ενώ είχαν διάσπαση προσοχής και διαταρακτική συμπεριφορά. Αυτό λειτουργούσε εις βάρος τους και δεν γίνονταν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλο της τάξης δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο με συνέπεια την απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους. Χρειάστηκε οι δάσκαλοι να οπλισθούν με περισσότερη υπομονή και επιμονή και ταυτόχρονα να γίνουν κάποιες συζητήσεις μεταξύ του δασκάλου της τάξης και όλων των μαθητών, όταν απουσίαζαν οι μαθητές με ε.α., για να κατανοήσουν πρώτα οι συμμαθητές τους και μετά να συμφωνήσουν ότι τα παιδιά αυτά χρειάζονταν τη βοήθειά τους γιατί είχαν διαφορετικές ανάγκες από αυτούς και σε καμία περίπτωση την απόρριψη. Όταν έγινε κατανοητό από όλους τους μαθητές της τάξης ότι έπρεπε να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες κι ότι αυτοί ζητούσαν την αγάπη και την αποδοχή τους άλλαξε το κλίμα της τάξης. Καλλιεργήθηκε ένα συνεργατικό κλίμα μέσα στην τάξη, όπου οι συμμαθητές έπαιξαν το ρόλο του εκπαιδευτή και του κοινωνικού βοηθού των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τους ερευνητές *Mc Gee, Almeida, Sulzer-Azaroff & Feldman (1992)*, παιδιά που αναπτύσσονται χωρίς διαταραχές μπορούν να χρησιμοποιήσουν μεθόδους διδασκαλίας επ' ευκαιρία για να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των συνομήλικων τους με αυτισμό.

Με την αλλαγή του κλίματος της τάξης οι μαθητές δεν έδιναν σημασία πλέον στη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών με ε.α. αλλά αντίθετα έγενεφαν σιωπηρά και στο δάσκαλο της τάξης να κάνει το ίδιο. Ο τρόπος αυτός αντίδρασης των συμμαθητών και του δασκάλου της τάξης είχε ως αποτέλεσμα να τονωθεί το αυτοσυναίσθημα των μαθητών με ε.α. να νιώσουν ότι είναι αποδεκτοί ως άτομα και να θέλουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης. Οι μαθητές αυτοί άρχισαν να βιώνουν συναισθήματα ικανοποίησης και αξίας.

Παράλληλα δημιουργήθηκε στο σχολικό αυτό συγκρότημα κατά το σχολικό έτος 2001-2002 τάξη ένταξης με ένα δάσκαλο ειδικής αγωγής, ο οποίος έκανε ενισχυτική διδασκαλία μέσα στην τάξη στους μαθητές με ε.α. καθημερινά, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής έπαιρνε τη βοήθεια που χρειαζόταν μέσα στην ίδια του την τάξη.

Οι διδακτικές ενέργειες της τάξης ένταξης περιελάμβαναν υποστηρικτική αγωγή στα κύρια μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Η τάξη ένταξης λειτούργησε μέσα στην κανονική σχολική τάξη για όλο το χρονικό διάστημα του σχολικού 2001-2002. Οι μαθητές με ε.α. χρησιμοποίησαν τα διδακτικά σχολικά εγχειρίδια του Υ.Π.Ε.Π.Θ. με τη βοήθεια του δασκάλου της ειδικής αγωγής, όπου δε κρίθηκε αναγκαίο χρησιμοποιήθηκαν και άλλα διδακτικά βοηθήματα για την κατανόηση της διδακτέας ύλης.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς και οι δύο δάσκαλοι καθώς και ο δάσκαλος της ειδικής αγωγής αξιολογώντας την προσπάθεια των μαθητών με ε.α. στην τάξη τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και οι δύο μαθητές είχαν βελτιώσει τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Ιδιαίτερα η δασκάλα του μικρότερου μαθητή αναφέρει τα εξής: "Φέτος ο Μάρκος πηγαίνει στην Γ' τάξη. Είναι πια ένας κανονικός μαθητής χωρίς εντάσεις. Είναι πολύ καλός στη γραμματική, τα μαθηματικά, την ορθογραφία. Συμπληρώνει τις ασκήσεις μόνος του, τελειώνει από τους πρώτους και δεν αποβλέπει στο χειροκρότημα των συμμαθητών του. Στο σπίτι διαβάζει τα μαθήματά του και θέλει να λέει μάθημα στην τάξη. Δεν θα έλεγα ότι τα ξέρει τέλεια, δείχνει όμως ότι είναι διαβασμένος και συμμετέχει στα μαθήματα. Προσέχει πάντα τι θα πω και ακούει. Δεν έχει όμως καταφέρει να γράψει έκθεση. Πολλές φορές βοηθάει και το διπλανό του..."

Στο πρόγραμμα αυτό υπήρξε πραγματική συνεργασία μεταξύ του δασκάλου της τάξης και του ειδικού δασκάλου με αποτέλεσμα και οι δύο να επιτύχουν τόσο την κοινωνική όσο και τη μαθησιακή

ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στις προτάσεις τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της ύπαρξης τάξης ένταξης καθώς και δασκάλου ειδικής αγωγής σε κάθε σχολικό συγκρότημα και προσθέτουν ότι το μοντέλο της συνεργασίας και της διδακτικής υποστήριξης δύο δασκάλων στην ίδια σχολική αίθουσα έχει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M.(1997).Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 3-6.
- Avramidis, E., Bayliss,P., Burden, R., (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16, 277-293.
- Clark, C., et al., (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the "inclusive school". *British Educational Research Journal*, vol. 25, No. 2.
- Giorcelli, L. (1995). Schools for the 21st Century: Inclusive and collaborative. Paper presented at the Inaugural North-West Special Education Conference, Armidale, June.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 4, 153-162.
- Knight, B. A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, Vol. 14 No. 1.
- Mc Gee, Almeida, C., Sulzer-Azaroff, B., & Feldman, R. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*,25, 176-126.
- Mc Gee, G., Krantz, P.,& Mc Clannahan, L. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 17-31.
- Mercer, C.(1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education* 17, 226-236.
- Ramon, L. (1999). Teacher's support for inclusive forms of classroom management. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3, 269-285.
- Stainback, Stainback, East, et. al. Αναφέρεται στο Knight, B. A. (1999), όπ. π.
- Unesco (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education (Paris, Unesco)