

Περιεχόμενα

Πρόλογος	11
Ευχαριστίες	17
Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή	19
Μέρος I: Θεμελιώδεις Άξονες	33
Κεφάλαιο 2 Επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση	35
Κεφάλαιο 3 Νευροεπιστήμες	58
Κεφάλαιο 4 Ενταξιακή εκπαίδευση	81
Κεφάλαιο 5 Ένα οικολογικό μοντέλο	110
Κεφάλαιο 6 Ένα Μοντέλο Μάθησης και Διδασκαλίας	113
Μέρος II: Στρατηγικές	135
A. Συμπεριφορικές στρατηγικές	137
Κεφάλαιο 7 Στρατηγική 1: Συμπεριφορική αξιολόγηση και σχετικές προσεγγίσεις	139
Κεφάλαιο 8 Στρατηγική 2: Επανάληψη και εξάσκηση	153
Κεφάλαιο 9 Στρατηγική 3: Άμεση διδασκαλία	168
Κεφάλαιο 10 Στρατηγική 4: Διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση	181
Κεφάλαιο 11 Στρατηγική 5: Θετική υποστήριξη της συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου	195
B. Κοινωνικές στρατηγικές	209
Κεφάλαιο 12 Στρατηγική 6: Διδασκαλία συνεργατικής μάθησης	211
Κεφάλαιο 13 Στρατηγική 7: Διδασκαλία μέσω συνομηλίκων - επιδράσεις συνομηλίκων	225
Κεφάλαιο 14 Στρατηγική 8: Εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων	238

Κεφάλαιο 15	Στρατηγική 9: Συνεργατική διδασκαλία	250
Κεφάλαιο 16	Στρατηγική 10: Γονική εμπλοκή και υποστήριξη της οικογένειας	264
Κεφάλαιο 17	Στρατηγική 11: Σχολική κουλτούρα	280
Κεφάλαιο 18	Στρατηγική 12: Κλίμα σχολικής τάξης	294
Κεφάλαιο 19	Στρατηγική 13: Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση	311
Κεφάλαιο 20	Στρατηγική 14: Συνεργασία μεταξύ διαφορετικών υπηρεσιών και φορέων	329
Γ. Γνωστικές στρατηγικές		349
Κεφάλαιο 21	Στρατηγική 15: Διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών	351
Κεφάλαιο 22	Στρατηγική 16: Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση	366
Κεφάλαιο 23	Στρατηγική 17: Μνημονικές στρατηγικές	380
Κεφάλαιο 24	Στρατηγική 18: Αναγνωστική κατανόηση	395
Κεφάλαιο 25	Στρατηγική 19: Ολοκληρωμένα προγράμματα ανάγνωσης	406
Κεφάλαιο 26	Στρατηγική 20: Φωνολογική ενημερότητα	418
Δ. Μικτές στρατηγικές		431
Κεφάλαιο 27	Στρατηγική 21: Γνωστική συμπεριφορική θεραπεία	433
Κεφάλαιο 28	Στρατηγική 22: Υποστηρικτική τεχνολογία	449
Κεφάλαιο 29	Στρατηγική 23: Επαυξημένη και εναλλακτική επικοινωνία	467
Κεφάλαιο 30	Στρατηγική 24: Ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος	483
Κεφάλαιο 31	Στρατηγική 25: Οπτική μάθηση και επικοινωνία	502
Κεφάλαιο 32	Στρατηγική 26: Έγκαιρη παρέμβαση	517
Κεφάλαιο 33	Στρατηγική 27: Μετάβαση από το σχολείο σε μετασχολικά περιβάλλοντα	531
Κεφάλαιο 34	Στρατηγική 28: Ανταπόκριση στην παρέμβαση	549
Κεφάλαιο 35	Στρατηγική 29: Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση	563
Μέρος III: Συμπέρασμα		575
Κεφάλαιο 36	Από την έρευνα στην πράξη	577
Ευρετήριο		589

Πρόλογος

Στις περισσότερες χώρες του κόσμου, τα παιδιά καλούνται να περάσουν 10.000 με 15.000 ώρες σε μαθησιακούς χώρους που ονομάζονται «σχολεία» και «σχολικές τάξεις». Κατά τη διάρκεια αυτής της σημαντικής περιόδου της ανάπτυξής τους, θα αλληλεπιδράσουν με τις οικογένειές τους και με πολλούς εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, καθώς και με ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακής ύλης, και θα εκτεθούν σε πολλές διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές. Επίσης, ολοένα και περισσότερο αλληλεπιδρούν με εικονικούς κόσμους μέσω υπολογιστών και μαθαίνουν μέσα από πολλαπλές πηγές από όλο τον κόσμο.

Προκειμένου αυτές οι εμπειρίες να οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση, είναι σημαντικό τα φυσικά και ψυχολογικά περιβάλλοντα που δημιουργούμε για τα παιδιά να είναι ασφαλή, ενδιαφέροντα και εκπαιδευτικά. Είναι, επίσης, ουσιαστικό να διασφαλίζουμε ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν πράγματι αυτό που αναμένεται να μάθουν, ότι η εκπαίδευσή τους συμβάλλει στην ενίσχυση της ποιότητας της ζωής τους, ότι επιτυγχάνουν μια ισορροπία μεταξύ ανεξαρτησίας και αλληλεξάρτησης, και ότι προετοιμάζονται να ζήσουν μια πλήρη και ικανοποιητική ζωή ως πολίτες και ως μέλη της κουλτούρας τους. Στο ταξίδι αυτό έχουν δικαίωμα να προσδοκούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν τις καλύτερες διαθέσιμες, επιστημονικά τεκμηριωμένες διδακτικές στρατηγικές.

Οι συγκεκριμένες προκλήσεις δεν είναι λιγότερο σημαντικές για τα παιδιά τα οποία για διάφορους λόγους έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Τα παιδιά αυτά αποτελούν ίσως το 10% με 15% του σχολικού πληθυσμού. Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους προκύπτουν από διάφορους παράγοντες: αισθητηριακούς, σωματικούς, νοητικούς και συναισθηματικούς. Αυτοί οι παράγοντες εκφράζονται ως δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο σε επίπεδο σχολικού αναλυτικού προγράμματος, στην κατάκτηση κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατάλληλων για την κουλτούρα τους, καθώς και στην επίτευξη μιας ολοκληρωμένης αίσθησης αυτοεκτίμησης. Οι ειδικές ανάγκες τους κυμαίνονται από σημαντικές έως ελάχιστες και αντανακλούν

παράγοντες σε επίπεδο φυσιολογίας του σώματος ή σε επίπεδο περιβάλλοντος, ή έναν συνδυασμό τους. Τα συγκεκριμένα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο αυτού του βιβλίου, παρότι, όπως θα ανακαλύψετε, πολλές από τις διδακτικές στρατηγικές που παρουσιάζονται εδώ είναι καθολικά εφαρμόσιμες.

Στο βιβλίο θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα ερευνητικά πορίσματα και τις υποκείμενες ιδέες για ένα σύνολο 29 διδακτικών και συναφών στρατηγικών. Οι στρατηγικές αυτές οργανώνονται σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτα παρουσιάζονται οι συμπεριφορικές στρατηγικές, που εστιάζονται κυρίως στις αλλαγές στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά των μαθητών και στον ρόλο που παίζουν τα εξωτερικά ερεθίσματα στη διαμόρφωσή της. Μια δεύτερη ομάδα είναι οι κοινωνικές στρατηγικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στον σημαντικό ρόλο που παίζουν τα κοινωνικά πλαίσια –οικογένειες, συνομήλικοι, σχολικές τάξεις και σχολεία– στη διευκόλυνση της μάθησης. Η τρίτη κατηγορία βασίζεται στα γνωστικά μοντέλα μάθησης, που επικεντρώνονται στο πώς συλλέγουμε, αποθηκεύουμε, ερμηνεύουμε, κατανοούμε, θυμόμαστε και χρησιμοποιούμε πληροφορίες. Η τέταρτη ομάδα αποτελείται από μικτές στρατηγικές, που βασίζονται σε διάφορους συνδυασμούς των προηγούμενων τριών κατηγοριών.

Σε όλες αυτές τις κατηγορίες θα εξετάσουμε διεξοδικά τα ερευνητικά πορίσματα (πολλά από τα οποία δεν είναι άμεσα διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων) και θα επιχειρήσουμε να τα ερμηνεύσουμε με τρόπο φιλικό προς τον χρήστη. Θα βασιστούμε σε έρευνες από πολλούς διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους –εκπαίδευση, ψυχολογία, υγεία και τεχνολογία– και διαφόρων μεθόδων και τεχνικών.

Γνωρίζουμε καλά ότι στις περισσότερες χώρες, η επιμονή για κριτήρια και υπευθυνότητα σημαίνει ότι αναμένεται ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς να είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τα αποτελέσματα/την πορεία των μαθητών, αλλά και για τη χρήση των πλέον έγκυρων επιστημονικά μεθόδων με στόχο την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων. Ελπίζουμε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Το βιβλίο αντλεί δεδομένα από ποικίλες πηγές. Πρώτον, έχουμε βασιστεί σε περισσότερα από 3.000 ερευνητικά άρθρα για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην προσπάθειά μας να διασφαλίσουμε ότι το βιβλίο έχει διεθνές πεδίο εφαρμογής, κάνουμε αναφορές σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε χώρες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Κύπρος, η Δανία, η Φινλανδία, η Γερμανία, το Χονγκ Κονγκ, η Ιρλανδία, το Ισραήλ, η Ιταλία, η Ιαπωνία, η Ολλανδία, η Νέα Ζηλανδία, η Νορβηγία, η Σιγκαπούρη, η Ισπανία, η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες. Δεύτερον, έχουμε επεξεργαστεί τις εμπειρίες μας από προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων και, στην περίπτωση του David Mitchell, την εμπειρία του ως συμβούλου ενταξιακής εκπαίδευσης σε πολλές χώρες. Τρίτον, έχουμε βασιστεί στις δικές μας έρευνες και δημοσιεύσεις.

Μετά την ανατροφοδότηση που λάβαμε σχετικά με τη δεύτερη έκδοση του βιβλίου και την εκτεταμένη περαιτέρω μελέτη μας, έχουμε επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην τρέχουσα έκδοση. Μια αξιοσημείωτη αλλαγή είναι η εστίαση στην εκπαίδευση κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Το βιβλίο περιλαμβάνει, επίσης, οκτώ νέα κεφάλαια: επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση, νευροεπιστήμη, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ολοκληρωμένα προγράμματα ανάγνωσης, οπτική μάθηση και επικοινωνία, έγκαιρη παρέμβαση, μετάβαση από το σχολείο σε μετασχολικά περιβάλλοντα, καθώς και ένα συμπέρασμα: από την έρευνα στην πρακτική. Επιπλέον, τα περισσότερα κεφάλαια έχουν υποστεί σημαντικές τροποποιήσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες έρευνες, με περισσότερες από 400 νέες βιβλιογραφικές αναφορές.

Προσεγγίζοντας το έργο της επιλογής στρατηγικών με στόχο τη συμπερίληψή τους σε αυτό το βιβλίο, διατηρήσαμε την πολιτική των «ερευνητικών πορισμάτων». Πέρα από τη συγκεκριμένη δέσμευση για επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία, δεν χρησιμοποιήσαμε κάποιο θεωρητικό εργαλείο, ούτε είχαμε προκαθορισμένες ιδέες σχετικά με το πού θα μας οδηγήσουν τα ερευνητικά στοιχεία.

Όπως και στις προηγούμενες εκδόσεις, το πλαίσιο οργάνωσης του βιβλίου ακολουθεί την εξής λογική: συνεχίζουμε να εστιάζουμε πρωτίστως σε διδακτικές στρατηγικές και δευτερευόντως στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα εξηγήσουμε τους λόγους αυτής της επιλογής μας στην εισαγωγή.

Πρωταρχικός σκοπός μας είναι, μέσω της συγγραφής του βιβλίου, να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία και εκπαιδευόμενους/υποψήφιους εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βοηθούς διδασκαλίας) και τους επαγγελματίες που τους συμβουλεύουν (π.χ. σχολικούς ψυχολόγους, συντονιστές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, συμβούλους ειδικής αγωγής) να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε φοιτούν σε πλαίσια ειδικής αγωγής είτε σε ενταξιακά πλαίσια.

Αναγνωρίζουμε ότι οι πολυάσχολοι εκπαιδευτικοί είναι πρακτικά αδύνατον να παρακολουθούν τον συνεχώς αυξανόμενο όγκο της ερευνητικής βιβλιογραφίας, την οποία στη συνέχεια πρέπει να μεταφράσουν σε διδακτικές πρακτικές. Ελπίζουμε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο θα τους βοηθήσει να γεφυρώσουν το αυξανόμενο χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής. Ευελπιστούμε, επίσης, ότι θα εξοικειωθούν με ορισμένες από τις τελευταίες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ή διεξάγονται σε όλο τον κόσμο σχετικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Τέλος, as συστηθούμε.

Είμαι ο David Mitchell, Νεοζηλανδός που έχει εργαστεί ως σύμβουλος στην ενταξιακή και ειδική εκπαίδευση σε πολλές χώρες. Ξεκίνησα τη σταδιοδρομία μου στην εκπαίδευση ως δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με

κύρια εστίαση στα παιδιά με πολύ υψηλή ευφυΐα. Στη συνέχεια ειδικεύτηκα ως εκπαιδευτικός ψυχολόγος με στόχο να βοηθήσω τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το επόμενο βήμα στην καριέρα μου ήταν να εργαστώ ως εκπαιδευτής εκπαιδευτικών σε πανεπιστήμια, κυρίως στη Νέα Ζηλανδία, αλλά και ως επισκέπτης καθηγητής και σύμβουλος της UNESCO σε χώρες τόσο διαφορετικές μεταξύ τους όσο οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ιαπωνία, η Σιγκαπούρη, το Καζακστάν, η Νότιος Αφρική, η Αιθιοπία και το Ουζμπεκιστάν. Έχω διενεργήσει εκτεταμένες έρευνες στην ειδική και την ενταξιακή εκπαίδευση, και έχω συν-διευθύνει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στην ενταξιακή εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Στις πιο πρόσφατες εκδόσεις μου (όλες από τον εκδοτικό οίκο Routledge) συγκαταλέγονται η τετράτομη σειρά *Special education needs and inclusive education* (2004)· το βιβλίο *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives* (2005)· η πρώτη και η δεύτερη έκδοση αυτού του βιβλίου, *What really works in special and inclusive education* (2008 και 2014)· ένα βιβλίο που επιμελήθηκα από κοινού με τη Valerie Karr, *Crises, conflict and disabilities* (2014)· το έργο *Diversities in education: Tackling the crisis in educating diverse learners* (2017)· και το έργο *The ecology of inclusive education: Strategies to tackle the crisis in educating diverse learners* (2018).

David Mitchell, Pegasus, Νέα Ζηλανδία

Είμαι ο Dean Sutherland, Νεοζηλανδός που εργάζεται ως επίκουρος καθηγητής στο University of Canterbury στο Christchurch. Πριν ξεκινήσω την ακαδημαϊκή μου σταδιοδρομία, η οποία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και διερεύνηση ποικίλων εκπαιδευτικών πλαισίων και πληθυσμών, εκπαιδεύτηκα ως λογοθεραπευτής/λογοπαθολόγος. Η ερευνητική μου πορεία εστιάστηκε στην επαυξημένη και εναλλακτική επικοινωνία για παιδιά με σύνθετες επικοινωνιακές ανάγκες, στην ενταξιακή εκπαίδευση σε χώρες όπως το Μπαγκλαντές και η Νέα Ζηλανδία, στην υποστήριξη παιδιών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, καθώς και στις ανάγκες και εμπειρίες των γονέων που έχουν παιδιά με δυσκολίες σε επίπεδο επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Η καριέρα μου στον ακαδημαϊκό χώρο περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός νέου προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά τα οποία παρουσιάζουν ένα εύρος επιπρόσθετων μαθησιακών αναγκών, συμπεριλαμβανομένων Κωφών και ατόμων με προβλήματα ακοής, το πεδίο της έγκαιρης παρέμβασης και το πεδίο των σύνθετων μαθησιακών

και συμπεριφορικών αναγκών. Έχω, επίσης, διδάξει μαθήματα που αφορούν τις επιστημονικά τεκμηριωμένες πρακτικές, την επαυξημένη και εναλλακτική επικοινωνία, καθώς και τη συμβουλευτική, την καθοδήγηση και τις πρακτικές που είναι κατάλληλες για το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Στις πιο πρόσφατες δημοσιεύσεις μου περιλαμβάνονται ένα κεφάλαιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας στο βιβλίο *Inclusion in action* (2017), καθώς και το *Learning and connecting in school playground* (2019), το οποίο επιμελήθηκα από κοινού με τη Llywleen Couper και εκδόθηκε από τον εκδοτικό οίκο Routledge.

Dean Sutherland, Kirwee, Νέα Ζηλανδία

Ευχαριστίες

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε όλους τους αναγνώστες της πρώτης και της δεύτερης έκδοσης του βιβλίου, που μας παρείχαν πολύτιμη ανατροφοδότηση και προτάσεις, πολλές από τις οποίες ενσωματώθηκαν στην παρούσα έκδοση.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις συζύγους μας, Dana και Jill, για τη συνεχή τους υποστήριξη κατά τη συγγραφή του βιβλίου και για την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης όσο πλησίαζαν οι καταληκτικές ημερομηνίες παράδοσης. Ευχαριστούμε την κόρη του Dean, Alexis, για τη δημιουργία των σχεδιαγραμμάτων στο κεφάλαιο για την οπτική μάθηση και επικοινωνία, καθώς και για το ότι βοήθησε έτσι ώστε το Σχεδιάγραμμα 6.1 να καταστεί πολύ πιο σαφές.

Τους συναδέλφους και τους φοιτητές του Dean στο University of Cunterbury, που ρωτούσαν «Πώς πηγαίνει το γράψιμο;» – σας ευχαριστούμε για την ενθάρρυνση και την υποστήριξή σας.

Τέλος, ευχαριστούμε την Alison Foyle και όλη την ομάδα στον εκδοτικό οίκο Routledge και τις εκδόσεις Newgen, που υποστήριξαν τη διαδικασία συγγραφής και επιμέλειας, η οποία οδήγησε στην υλοποίηση αυτής της τρίτης έκδοσης.

Εισαγωγή

Παράλληλα με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί είναι τα σημαντικά άτομα που εξασφαλίζουν μια καλή ποιότητα ζωής για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ε.ε.α./α.), ανεξαρτήτως του πού πραγματοποιείται η εκπαίδευσή τους. Το βιβλίο αυτό υποστηρίζει την ιδέα ότι, προκειμένου να είναι πιο αποδοτικοί, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και πρέπει να βασίζονται στα καλύτερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν τη διδασκαλία τους.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ Ή/ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Παρότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνιστά έναν από τους κύριους παράγοντες για τον εντοπισμό των παιδιών με ε.ε.α./α., πολύ λίγες πληροφορίες για την πραγματική τους επίδοση περιλαμβάνονται στα επίσημα εκπαιδευτικά στατιστικά στοιχεία. Ωστόσο, δύο τουλάχιστον χώρες, οι Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, έχουν ξεκινήσει να διαχωρίζουν τα δεδομένα που αφορούν τις σχολικές επιδόσεις, για να διευκολύνουν την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων. Στο μεγαλύτερο μέρος τους, τα δεδομένα αυτά αποτελούν πηγή ανησυχίας και προβληματισμού. Στις Ηνωμένες Πολιτείες,¹ σχεδόν τα δύο τρίτα των μαθητών με ε.ε.α./α. είχαν βαθμολογία ίση ή χαμηλότερη της 25ης εκατοστιαίας τιμής στα σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης και μαθηματικών. Από τις διάφορες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηρίας, το 73% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και το 85% των μαθητών με νοτική αναπηρία ή πολλαπλές αναπηρίες² είχαν βαθμολογία χαμηλότερη της 25ης εκατοστιαίας τιμής.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Έρευνα Lamb (Lamb Inquiry)* το 2009 ανέφερε ότι «η

* Για την αποφυγή παρερμηνειών, σε ορισμένες περιπτώσεις παραθέτουμε τον ξενόγλωσσο όρο σε παρένθεση δίπλα στην ελληνική απόδοσή του (Σ.τ.Ε.).

εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών με ε.ε.α./α. είναι εξαιρετικά χαμηλή και το χάσμα με τους συνομηλίκους τους ιδιαίτερα μεγάλο».³ Η έρευνα απέδωσε το εύρημα αυτό στις μακροχρόνιες επιδράσεις του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά και σε μια κοινωνία που δεν εκτιμά εξίσου την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων για τα παιδιά με ε.ε.α./α., καθώς και στο γεγονός ότι πολλά σχολεία αξιοποιούν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς τους για να διδάξουν τα παιδιά με τις υψηλότερες ικανότητες ή/και επιδόσεις. Πέρα από τη χαμηλή επίδοση, η Έρευνα Lamb ανέδειξε τον δυσανάλογα μεγάλο αποκλεισμό των παιδιών με ε.ε.α./α. από τα γενικά σχολεία, επισημαίνοντας ότι τα παιδιά αυτά ήταν οκτώ φορές πιο πιθανό να αποκλειστούν σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Παρά την έλλειψη δεδομένων επίδοσης σε εθνικό επίπεδο, υπάρχουν επαρκή στοιχεία σχετικά με τη χαμηλή επίδοση σε διάφορες ομάδες μαθητών με ε.ε.α./α., συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες,⁴ των μαθητών με κώφωση ή βαρηκοΐα⁵ και των μαθητών με τραυματική εγκεφαλική βλάβη.⁶

Ένας άλλος δείκτης της χαμηλής επίδοσης των μαθητών με ε.ε.α./α. είναι η μειονεκτική τους θέση όσον αφορά την εργασιακή απασχόληση (βλ. **Στρατηγική 27**). Ακόμα και στις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, τα ποσοστά απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία είναι πολύ χαμηλά. Για παράδειγμα, σε μια αμερικανική μελέτη, από τα άτομα με αναπηρία των οποίων η ηλικία τούς επέτρεπε να εργαστούν (18-64 ετών), μόνο 21% δήλωσε ότι εργαζόταν με πλήρη ή μερική απασχόληση, έναντι του 59% των ατόμων χωρίς αναπηρία που βρίσκονταν σε ηλικία κατάλληλη για εργασία. Στην Αγγλία, μια επισκόπηση ερευνητικών μελετών σχετικά με τη μετάβαση των ατόμων με αναπηρία στην ενήλικη ζωή έδειξε ότι τα άτομα αυτά: (α) διέτρεχαν υψηλό κίνδυνο να ζήσουν σε συνθήκες φτώχειας, (β) ήταν λιγότερο πιθανό, συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία, να επιτύχουν στόχους της ενήλικης ζωής που αφορούν την εργασιακή απασχόληση, την οικονομική ανεξαρτησία, την προσωπική αυτονομία και την ανεξάρτητη στέγαση, και (γ) ήταν λιγότερο πιθανό, σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρία, να ζήσουν ανεξάρτητα από τους γονείς τους.⁷ Τα συγκεκριμένα προβλήματα προκαλούνται ή εντείνονται από το γεγονός ότι πολλά παιδιά δεν παρακολουθούν το σχολείο ή εγκαταλείπουν την πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που αναμφίβολα οδηγεί στην ανεργία ή στην υποαπασχόλησή τους.⁸ Ακόμα και όσοι ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της ανεργίας ή της υποαπασχόλησης, που απορρέει από τις χαμηλές προσδοκίες και τις διακρίσεις από πλευράς εργοδοτών και κοινότητας. Πρόκειται για μια τόσο κοινωνική όσο και οικονομική απώλεια, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί και να επανεξεταστεί ενεργητικά.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΧΑΣΜΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ/ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Παρότι το σύνολο των ερευνητικών στοιχείων στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει προβλήματα και παρότι είναι πολλά τα θέματα που απομένουν να διερευνηθούν, θεωρούμε ότι έχει διαμορφωθεί μια χρήσιμη και αξιόπιστη βάση γνώσεων και δεδομένων σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που είναι αποτελεσματικές για μαθητές με ε.ε.α./α. Δυστυχώς, είναι σαφές ότι υπάρχουν σημαντικά κενά στα ερευνητικά πορίσματα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς,⁹ με πολλούς επαγγελματίες συχνά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εφαρμογή επιστημονικά τεκμηριωμένων πρακτικών.¹⁰ Για παράδειγμα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, η Προεδρική Επιτροπή για την Αριστεία στην Ειδική Εκπαίδευση (President's Commission on Excellence in Special Education) το 2002 τόνισε την έλλειψη έμφασης στη «δυναμική παρέμβαση μέσω της χρήσης ερευνητικά τεκμηριωμένων προσεγγίσεων».¹¹ Παρομοίως, δύο πιο πρόσφατες αναφορές από το Ηνωμένο Βασίλειο επισήμαναν ότι οι πληροφορίες που βασίζονται στην ακαδημαϊκή έρευνα ασκούν μόνο μικρή έως μέτρια επίδραση στη λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών.¹² Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πολύ πιθανότερο να αντλήσουν ιδέες και υποστήριξη από τις δικές τους εμπειρίες (σύμφωνα με το 60% των ερωτηθέντων) ή από τις εμπειρίες άλλων εκπαιδευτικών/σχολείων (42%), όταν έπαιρναν αποφάσεις σχετικά με τις προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιήσουν για να ενισχύσουν την πρόοδο των μαθητών τους.

Το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι πολλά σχετικά ερευνητικά πορίσματα δεν είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς σε άμεσα προσβάσιμη μορφή – μια κατάσταση που ελπίζουμε ότι το βιβλίο αυτό θα μπορέσει ως έναν βαθμό να αντιμετωπίσει (για παράδειγμα, στο Κεφάλαιο 36 θα ανταποκριθούμε στην πρόκληση της εφαρμογής επιστημονικά τεκμηριωμένων διδακτικών στρατηγικών).

ΤΙ ΕΝΝΟΟΥΜΕ ΜΕ ΤΟΝ ΟΡΟ «ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ»;

Εν συντομία, ορίζουμε τις επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές διδασκαλίας ως *σαφώς προσδιορισμένες διδακτικές μεθόδους που έχει καταδειχθεί από ελεγχόμενες/πειραματικές μελέτες ότι είναι αποτελεσματικές και επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε έναν συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών*.¹³ Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε περαιτέρω αυτόν τον ορισμό και θα παρουσιάσουμε ορισμένες κριτικές που έχουν γίνει αναφορικά με την επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση.

Σκοπός αυτού του βιβλίου είναι να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους, αξιοποιώντας τα καλύτερα διαθέσιμα ερευνητικά πορίσματα με απώτερο στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη διαδικασία της μάθησης.

Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κρίνεται από:

- την αξία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην απόκτηση πληροφοριών, εννοιών, δεξιοτήτων και αξιών από τους μαθητές·
- τον βαθμό της ανεξαρτησίας που οι μαθητές μπορούν να ασκήσουν στη διαχείριση της μάθησής τους στο παρόν και στο μέλλον· και
- τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν μια αίσθηση ευζωίας.

Παρουσιάζοντας τις στρατηγικές αυτού του βιβλίου, θέλουμε να τονίσουμε εξ αρχής ότι δεν υποστηρίζουμε μία συγκεκριμένη στρατηγική ή ένα σχέδιο που όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν όταν εργάζονται με μαθητές με ε.ε.α./α. – ή με οποιουσδήποτε άλλους μαθητές. Πράγματι, οι ανάγκες των μαθητών ποικίλλουν σε τέτοιο βαθμό (ακόμα και εντός συγκεκριμένων κατηγοριών αναπηρίας) που μία μόνο στρατηγική δεν μπορεί να ταιριάζει σε όλους. Αντιθέτως, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα είναι αυτά που ενσωματώνουν ένα εύρος καλών πρακτικών. Θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να αναπτύξει ένα ρεπερτόριο στρατηγικών οι οποίες θα εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία, την προσωπικότητα, τις τεχνικές γνώσεις, τη στοχαστική πρακτική, την επαγγελματική σοφία και, πάνω από όλα, τις γνώσεις του για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και για τις συνθήκες και τις περιστάσεις του πλαισίου εντός του οποίου καλείται να λειτουργήσει.

Παρότι είμαστε ένθερμοι υποστηρικτές της ιδέας ότι η διαμόρφωση πολιτικής και οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να βασίζονται σε αξιόπιστα ερευνητικά πορίσματα, αναγνωρίζουμε επίσης ότι η λήψη αποφάσεων στην πραγματική ζωή συχνά εξαρτάται και από άλλους παράγοντες πέρα από τα ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με τον Philip Davies,¹⁴ στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται:

- η εμπειρία, οι ειδικές γνώσεις και η κρίση των ατόμων που λαμβάνουν τις αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών·
- οι πόροι, καθώς αποτελούν παράγοντα που αναδεικνύει την ανάγκη για αναλύσεις κόστους-οφέλους·
- οι αξίες, συμπεριλαμβανομένων της ιδεολογίας και των πολιτικών πεποιθήσεων·
- οι συνθήκες και η παράδοση, που συνιστούν μια σημαντική πρόκληση για την επιστημονικά τεκμηριωμένη πολιτική και πρακτική·

- οι εκπρόσωποι διαφορετικών ομάδων συμφερόντων, οι ομάδες πίεσης και οι σύμβουλοι που μπορεί να χρησιμοποιούν δεδομένα, αλλά συχνά με λιγότερο συστηματικό και περισσότερο επιλεκτικό τρόπο από ό,τι οι υποστηρικτές της επιστημονικά τεκμηριωμένης πολιτικής και πρακτικής·
- τα πρακτικά ζητήματα και τα κάθε είδους ενδεχόμενα, συμπεριλαμβανομένων των διεργασιών που αφορούν τη διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής, των δυνατοτήτων των θεσμών (π.χ. των σχολείων) και άλλων απρόβλεπτων ζητημάτων που ανακύπτουν.

Παρότι παρουσιάζουμε ένα εύρος ξεχωριστών στρατηγικών προς μελέτη, αναγνωρίζουμε ότι, επειδή οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικούς μαθητές, είναι αρκετά συνηθισμένο να εφαρμόζουν ταυτόχρονα ένα εύρος ποικίλων στρατηγικών. Ίσως η πιο γνωστή πολύπτυχη στρατηγική σε διεθνές επίπεδο είναι το πρόγραμμα *Επιτυχία για Όλους* (Success for All). Η στρατηγική αυτή εφαρμόζοταν σε περισσότερα από 1.300 σχολεία σε 48 πολιτείες στις ΗΠΑ το 2008, καθώς και σε σχολεία στην Αυστραλία, τη Βρετανία, τον Καναδά, το Ισραήλ και το Μεξικό.¹⁵ Βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε παιδί μπορεί και πρέπει να επιτύχει στις πρώτες τάξεις του σχολείου, ανεξαρτήτως κόστους, προκειμένου να αποτραπεί εξαρχής η εκδήλωση ακαδημαϊκών ελλειμμάτων.

Τα σημαντικότερα στοιχεία αυτού του προγράμματος είναι τα εξής:

- **Ένα αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάγνωση σε επίπεδο σχολείου:** Κατά τη διάρκεια των περιόδων ανάγνωσης, οι μαθητές χωρίζονται εκ νέου σε ομάδες, έτσι ώστε κάθε τμήμα ανάγνωσης να περιλαμβάνει μαθητές που βρίσκονται στο ίδιο αναγνωστικό επίπεδο, ανεξαρτήτως ηλικίας.
- **Ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί:** Στις τάξεις από Α΄ έως Γ΄ Δημοτικού, ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και βοηθοί εργάζονται εξατομικευμένα με κάθε μαθητή που δεν συμβαδίζει με τους συμμαθητές του στην ανάγνωση. Η ενισχυτική διδασκαλία εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση, διαρκεί περίπου 20 λεπτά και εναρμονίζεται με τη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στη γενική τάξη.
- **Τριμηνιαίες αξιολογήσεις:** Συλλέγονται πληροφορίες για την αναγνωστική πρόοδο, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για να προταθούν εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας, αλλαγές στην ομάδα ανάγνωσης, παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας κ.ά.
- **Ομάδα Υποστήριξης:** Σε κάθε σχολείο δραστηριοποιείται μια Ομάδα Υποστήριξης προκειμένου να συνδράμει τις οικογένειες στη διαδικασία ενίσχυσης της μάθησης των παιδιών τους, εστιάζοντας στην εκπαίδευση και την ενεργό εμπλοκή των γονέων, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν τη φοίτηση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

- **Διευκολυντής:** Ένας διευκολυντής του προγράμματος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσει να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ανάγνωσης· επιπλέον, διαχειρίζεται τις τριμηνιαίες αξιολογήσεις, συζητά με την Ομάδα Υποστήριξης, φροντίζει ώστε όλα τα μέλη του προσωπικού να επικοινωνούν μεταξύ τους και βοηθά το προσωπικό ως σύνολο να πιστοποιεί ότι κάθε παιδί σημειώνει επαρκή πρόοδο.

Μια αρχική μελέτη του προγράμματος *Επιτυχία για Όλους* βρήκε ότι, για τους μαθητές γενικά, τα μεγέθη επίδρασης (ΜΕ) υπέρ του προγράμματος ισοδυναμούσαν κατά μέσο όρο με μισή τυπική απόκλιση σε όλα τα επίπεδα τάξης. Πιο σημαντικό ήταν το εύρημα ότι τα μεγέθη επίδρασης για τους μαθητές που βρίσκονταν στο χαμηλότερο 25% των τάξεων τους ήταν ιδιαίτερα θετικά και κυμαίνονταν από +1,03 για την Α΄ Δημοτικού έως +1,68 για την Δ΄ Δημοτικού.¹⁶

Άλλες ερευνητικές μελέτες έχουν εξετάσει τον αντίκτυπο δύο ή περισσότερων διδακτικών στρατηγικών στην ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, χωρίς να δίνουν στο πρόγραμμα κάποια συγκεκριμένη ονομασία. Επιπλέον, τα ερευνητικά πορίσματα από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία μη προνομιούχων μαθητών (disadvantaged learners) επιδεικνύουν δεξιότητες σε ένα σύνολο στρατηγικών.¹⁷ Για παράδειγμα:

- Έχουν *εξαιρετικές δεξιότητες οργάνωσης*: Οι εκπαιδευτικοί θέτουν σαφείς μαθησιακούς στόχους για τα μαθήματα και βεβαιώνονται ότι οι μαθητές τούς κατανοούν. Επίσης, οργανώνουν με κατάλληλο τρόπο τους πόρους τους και ακολουθούν σαφείς, καλά εδραιωμένες και ομαλές ρουτίνες στη σχολική τάξη.
- Εδραιώνουν ένα *θετικό κλίμα στην τάξη*: Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές και δημιουργούν τάξεις που διαπνέονται από αμοιβαίο σεβασμό και θετικές προσδοκίες για την επίδοση και τα επιτεύγματα.
- *Προσωποποιούν τη διδασκαλία τους*: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και αξιοποιούν ένα εύρος βοηθημάτων (πόρων και υλικών) που ταιριάζουν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.
- Χρησιμοποιούν *διαλογική διδασκαλία και μάθηση*: Οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά, λαμβάνουν αξιολογική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς (και τους συμμαθητές τους) και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μάθηση.
- Κάνουν πιο συχνή *χρήση της «ολομέλειας»*: Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεθόδους σε επίπεδο τάξης που τους επιτρέπουν να παρέχουν ανατροφοδότηση και να διευκολύνουν την περαιτέρω συζήτηση.

ΠΩΣ ΓΝΩΡΙΖΟΥΜΕ ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ;

Ως εκπαιδευτικοί μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποθέτουμε ότι έχετε συναντήσει πολλές στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά νιώθετε αβέβαιοι για τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους. Υποθέτουμε, επίσης, ότι έχετε απογοητευτεί από ιδέες που αποδείχθηκαν ότι δεν είναι παρά τάσεις της μόδας, και ότι αναρωτιέστε συχνά ποια είναι τα ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα αυτών των ιδεών.¹⁸ Ως εκπαιδευτικοί έχετε την ανάγκη να προβείτε σε επιλογές από ένα σύνολο εναλλακτικών στρατηγικών που ολοένα και διευρύνεται. Ελπίζουμε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο θα σας βοηθήσει να κάνετε τις βέλτιστες επιλογές στρατηγικών έτσι ώστε να ανταποκριθείτε στις ανάγκες των μαθητών σας.

ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι και «Ναι» και «Όχι».

Η πρώτη απάντηση, *ναι*: Ορισμένοι μαθητές –ειδικά όσοι έχουν μεγάλες ή πολύ μεγάλες ανάγκες– χρειάζονται στρατηγικές διδασκαλίας σημαντικά διαφορετικές από εκείνες που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συνήθως στις γενικές τάξεις. Για παράδειγμα:

- Ορισμένοι μαθητές με οπτική αναπηρία βασίζονται στις αισθήσεις της αφής και της ακοής για να μάθουν, γι' αυτό χρειάζονται εξειδικευμένες τεχνικές, όπως η εκπαίδευση στη γραφή Braille, στον προσανατολισμό και στην κινητικότητα.
- Ορισμένοι μαθητές με κώφωση θα χρειαστούν συγκεκριμένες προσαρμογές, όπως η ολική επικοινωνία (συμπεριλαμβανομένης της νοηματικής), τα συστήματα FM και η βοήθεια για τη συντήρηση των ακουστικών βοηθημάτων.
- Ορισμένοι μαθητές με δυσκολίες λόγου και ομιλίας θα χρειαστούν εξειδικευμένη λογοθεραπεία για να αντιμετωπίσουν ζητήματα όπως οι αντικαταστάσεις, οι διαστρεβλώσεις και οι παραλείψεις στον λόγο τους.
- Για ορισμένους μαθητές με νοητική αναπηρία τα έργα θα πρέπει να επιμερίζονται σε μικρότερα μέρη/βήματα ή να εμπλουτίζονται, προκειμένου να είναι κατανοητά.
- Ορισμένοι μαθητές με κινητική αναπηρία χρειάζονται βοήθεια με τη θέση τους στον χώρο και την κίνηση –η οποία παρέχεται συνήθως από ειδικούς, όπως φυσικοθεραπευτές και εργοθεραπευτές– ή βοήθεια για να καλύψουν ανάγκες προσωπικής φροντίδας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ειδικοί εκπαιδευτικοί ή θεραπευτές αναλαμβάνουν να εφαρμόσουν τέτοιου είδους εξειδικευμένες πρακτικές, οι οποίες δεν θα συζητηθούν περαιτέρω στο βιβλίο.

Η δεύτερη απάντηση, *όχι*: Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται ποιοτικά αναβαθμισμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία. Όπως αναφέρουν κάποιοι συγγραφείς, υπάρχουν λίγα ερευνητικά στοιχεία που υποστηρίζουν την ιδέα εφαρμογής συγκεκριμένων, σε σχέση με την αναπηρία, διδακτικών στρατηγικών, αλλά όλοι οι μαθητές ωφελούνται από ένα κοινό σύνολο στρατηγικών, ακόμα κι αν αυτές πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφορετικές γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες.¹⁹ Αυτό που απαιτείται είναι η συστηματική, σαφής και εντατική εφαρμογή ενός μεγάλου εύρους αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών –μέρα τη μέρα, λεπτό το λεπτό– στις σχολικές τάξεις. Ως επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα έχετε στη διάθεσή σας πολλές στρατηγικές οι οποίες είναι κατάλληλες για όλους τους μαθητές, όπως άλλωστε θα αντιληφθείτε καθώς θα διαβάζετε για τις στρατηγικές που έχουμε επιλέξει να παρουσιάσουμε σε αυτό το βιβλίο.

ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ;

Το βιβλίο διαρθρώνεται σε τρία βασικά μέρη. Το Μέρος I παρουσιάζει τους πέντε θεμελιώδεις άξονες του βιβλίου: την επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση, τη νευροεπιστήμη, την ενταξιακή εκπαίδευση, μια οικολογική προσέγγιση και ένα Μοντέλο Μάθησης και Διδασκαλίας. Στο Μέρος II περιγράφουμε 29 στρατηγικές, τις οποίες μπορείτε να μελετήσετε. (Δεν έχουμε συμπεριλάβει φαρμακευτικές αγωγές, όπως Ritalin και αντικαταθλιπτικά, ειδική διατροφή ή ιδιαίτερα εξειδικευμένες παρεμβάσεις, όπως φυσικοθεραπεία ή Braille.) Το Μέρος III περιλαμβάνει τα κεντρικά συμπεράσματα, τα οποία αφορούν την εφαρμογή των στρατηγικών.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Παρότι ελπίζουμε ότι το βιβλίο αυτό θα αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες, αναγνωρίζουμε τη σημαντικότητα των διαφορετικών πλαισίων. Πρέπει να σημειώσουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών στις οποίες αναφερόμαστε έχει διεξαχθεί σε βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, και συνεπώς μπορεί να μην είναι άμεσα εφαρμόσιμες σε αναπτυσσόμενες χώρες με διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, πόρους, επίπεδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή διαφορετικά μοντέλα αναπηρίας.²⁰ Παράγοντες όπως οι πολυπληθείς τάξεις, η υπερβολική φτώχεια, η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, η παρουσία HIV/AIDS, οι φτωχές κτιριακές

υποδομές, η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ελλιπής ή ανύπαρκτη υποστήριξη ενδέχεται να περιορίζουν την εφαρμογή της επιστημονικά τεκμηριωμένης διδασκαλίας. Όπου είναι δυνατόν, θα παρουσιάζουμε τις δυσκολίες εφαρμογής των στρατηγικών σε τέτοια πλαίσια, αναγνωρίζουμε όμως ότι μένουν πολλά να διερευνηθούν σχετικά με το πώς η επιστημονικά τεκμηριωμένη διδασκαλία μπορεί να ενσωματωθεί στα σχολικά συστήματα διαφορετικών χωρών, ειδικά των αναπτυσσόμενων.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο παροχών για μαθητές με επιπρόσθετες μαθησιακές ανάγκες το οποίο να ταιριάζει στις συνθήκες κάθε χώρας, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί με ορισμένα μοντέλα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού. Παρότι κάθε χώρα μπορεί και πρέπει να μαθαίνει από τις εμπειρίες των άλλων χωρών, είναι σημαντικό να εξετάζει με σοβαρότητα τις δικές της κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες. Η δυσκολία είναι να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο οι εγχώριες φιλοσοφίες, ιδεολογίες και πρακτικές κάθε χώρας πρέπει να ενθαρρύνονται, να γίνονται σεβαστές, να αμφισβητούνται, να ανατρέπονται ή να συνδυάζονται με εκείνες που προέρχονται από το «εξωτερικό». Στη διαδικασία αυτή πρέπει να φροντίσουμε να αποφύγουμε τον εκπαιδευτικό νεοαποικισμό.²¹

Η εφαρμογή επιστημονικά τεκμηριωμένης διδασκαλίας πρέπει, επίσης, να λαμβάνει υπόψη της το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και των οικογενειών τους. Ειδικότερα, πρέπει να εξετάσουμε τις διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις και τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις που πηγάζουν από αυτές· τις πεποιθήσεις για τα αίτια και τη φύση της αναπηρίας· την επικοινωνία και τα στυλ αλληλεπίδρασης· τη γλώσσα· και τον βαθμό εκπολιτισμού.²²

ΠΩΣ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΕΤΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ

Είμαστε βέβαιοι ότι θα αναπτύξετε τη δική σας στρατηγική για τη χρήση ενός βιβλίου όπως αυτό, παραθέτουμε όμως και τις δικές μας προτάσεις. Δεδομένου ότι διαβάσατε αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο, σας προτείνουμε να διαβάσετε το κεφάλαιο για την επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση (Κεφάλαιο 2) και το κεφάλαιο για το Μοντέλο Μάθησης και Διδασκαλίας (Κεφάλαιο 6). Κατόπιν αυτού, θεωρούμε ότι είναι ζήτημα διερεύνησης των στρατηγικών που φαίνονται να έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζετε. Αν το σημείο αφετηρίας σας είναι η ανάγκη σας να μάθετε τρόπους διδασκαλίας σε μαθητές με συγκεκριμένες αναπηρίες, θα μπορούσατε να συμβουλευτείτε τα περιεχόμενα, να έχετε όμως κατά νου ότι, πέρα από ορισμένες εξαιρέσεις, δεν υπάρχουν στρατηγικές διδασκαλίας που να αφορούν συγκεκριμένα κάθε αναπηρία. Οι περισσότερες στρατηγικές που παρουσιάζουμε στο

βιβλίο αφορούν όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – στην πραγματικότητα, αφορούν όλους τους μαθητές.

ΜΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: ΓΙΝΕΤΕ ΕΣΕΙΣ ΟΙ ΙΔΙΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

Ελπίζουμε ότι αυτό το βιβλίο θα σας βοηθήσει να κατανοήσετε το πώς η έρευνα θα ενισχύσει τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρούμε ότι πρέπει να αναστοχαστείτε συνειδητά σχετικά με τη διδασκαλία σας και τα αποτελέσματά της για όλους τους μαθητές σας σε επίπεδο τάξης, να είστε πρόθυμοι να ασκήσετε αυτοκριτική και να αναζητάτε συνεχώς τρόπους αλλαγής των πρακτικών σας, όταν κάτι τέτοιο ενδείκνυται. Αυτό σημαίνει να μη λειτουργείτε απλώς ως «καταναλωτές» της έρευνας, αλλά να είστε και «παραγωγοί» της. Έτσι, ελπίζουμε ότι θα βρείτε ευκαιρίες να συνεργαστείτε με επαγγελματίες ερευνητές, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της βάσης των ερευνητικών πορισμάτων για την καλή διδακτική πρακτική.²³ Ελπίζουμε τουλάχιστον ότι θα επενδύσετε τη διδασκαλία σας με μια επιστημονική προσέγγιση, σχεδιάζοντας καινοτόμα προγράμματα στη βάση ουσιαστικών ερευνητικών πορισμάτων, αξιολογώντας προσεκτικά τα αποτελέσματά τους, επανασχεδιάζοντάς τα έως ότου αποδειχθεί η αποτελεσματικότητά τους, και διαδίδοντας εν συνεχεία τα αποτελέσματα στους συναδέλφους σας. Με άλλα λόγια, να είστε επαγγελματίες που βασίζονται σε δεδομένα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. McLaughlin, M.J., Miceli, M. & Hoffman, A.Y. (2009). "Closing the achievement gap and students with disabilities: The new meaning of a 'Free and Appropriate Public Education'". Στο M. Rebell, A.S. Wells & J. Wolff (eds.), *NCLB at the crossroads* (σελ. 106-133). New York: Teachers College Press.
2. Αντιθέτως, το 25% των μαθητών με προβλήματα λόγου ή οπτική αναπηρία σημείωσε βαθμολογία ανώτερη της 50ής εκατοστιαίας τιμής, ενώ το 10% των μαθητών με οπτική αναπηρία σημείωσε βαθμολογία που βρισκόταν στο ανώτερο 25% των αξιολογήσεων της αναγνωστικής ικανότητας, το δε 24% σημείωσε βαθμολογία που βρισκόταν στο ανώτερο 25% της σταθμισμένης αξιολόγησης της μαθηματικής ικανότητας.
3. Lamb, B. (2009). *Special educational needs and parental confidence*. Annesley, Nottingham: DCSF Publications, σελ. 2.
4. Pullen, P.C., Lane, H.B., Ashworth, K.E. & Lovelace, S.P. (2017). "Specific learning disabilities". Στο J.M. Kauffman, D.P. Hallahan & P.C. Pullen (eds.), *Handbook of special education* (Κεφάλαιο 19). New York: Routledge.
5. Lomas, G.I., Andrews, J.F. & Shaw, P.C. (2017). "Deaf and hard of hearing students".

- Στο J.M. Kauffman, D.P. Hallahan & P.C. Pullen (eds.), *Handbook of special education* (Κεφάλαιο 23). New York: Routledge.
6. Lajiness-O'Neill, R., Erdodi, L.A. & Lichtenstein, J.D. (2017). "Traumatic brain injury". Στο J.M. Kauffman, D.P. Hallahan and P.C. Pullen (eds.), *Handbook of special education* (Κεφάλαιο 25). New York: Routledge.
 7. Hendey, N. & Pascall, G. (2001). *Disability and the transition to adulthood: Achieving independent living*. Brighton: Joseph Rowntree Foundation.
 8. ILO (1998). *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: Author.
 9. Βλ. Konrad, M., Criss, C.J. & Telesman, A.O. (2019). "Fads or facts? Sifting through the evidence to find what really works". *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 272-279.
 - Hott, B., Berkeley, S., Fairfield, A. & Shora, N. (2017). "Intervention in School and Clinic: An analysis of 25 years of guidance for practitioners". *Learning Disability Quarterly*, 40, 54-64.
 - Volkmar, F.R., Reichow, B. & Doehring, P. (2011). "Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go". Στο B. Reichow, P. Doehring, D.V. Cicchetti & F.R. Volkmar (eds.), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (σελ. 365-392). New York: Springer.
 - Heward, W.L. (2003). "Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education". *The Journal of Special Education*, 36(4), 186-205.
 - Mostert, M.P. & Kavale, K. (2001). "Evaluation of research for usable knowledge in behavioral disorders: Ignoring the irrelevant, considering the germane". *Behavioral Disorders*, 27(1), 53-68.
 - Sasso, G.M. (2001). "The retreat from inquiry and knowledge in special education". *The Journal of Special Education*, 34(4), 178-193.
 - Upton, D. & Upton, P. (2006). "Knowledge and use of evidence-based practice by allied health and health science professionals in the United Kingdom". *Journal of Allied Health*, 35(3), 127-133.
 - Pagato, S.L., Spring, B., Coups, E.J., Mulvaney, S., Coutu, M.F. & Ozakinci, G. (2007). "Barriers and facilitators of evidence-based practice perceived by behavioural science professionals". *Journal of Clinical Psychology*, 63, 695-705.
 - President's Commission on Excellence in Special Education (2002). *A new era: Revitalizing special education for children and their families*. Jessup, MD: US Department of Education.
 - Nelson, J., Mehta, P., Sharples, J. & Davey, C. (2017). *Measuring teachers' research engagement: Findings from a pilot study*. London: EEF. URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Evaluation/Research_Use/NFER_Research_Use_pilot_report_-_March_2017_for_publication.pdf (πρόσβαση στις 12 Ιουνίου 2019).
 - και Walker, M., Nelson, J., Bradshaw, S. & Brown, C. (2019). *Teachers' engagement with research: What do we know? A research briefing*. London: EEF. URL: www.nfer.ac.uk/teachers-engagement-with-research-what-do-we-know-a-research-briefing/ (πρόσβαση στις 12 Ιουνίου 2019).
 - Βάσει ενός ορισμού των «ερευνητικά τεκμηριωμένων θεραπειών» από τους Chambless, D.L. & Hollon, S.D. (1998). "Defining empirically supported therapies". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(1), 7-18.
 - Davies, P. (2004). *Is evidence-based government possible?* Jerry Lee Lecture. Κείμενο που παρουσιάστηκε στο 4ο Ετήσιο Συμπόσιο της Campbell Collaboration, Washington, DC.

15. Slavin, R.E. & Madden, N.A. (2007). "Success for All: Prevention and early intervention in school-wide reform". Στο R.E. Slavin & N.A Madden, *Two million children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
16. Slavin, R.E. & Madden, N.A. (2004). *Success for All/Roots and Wings: Summary of research on achievement outcomes*. Report No. 41. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University.
17. Siraj-Blatchford, I., Shepherd, D.L., Melhuish, E., Taggart, B., Sammons, P. & Sylva, K. (2011). *Effective primary pedagogical strategies in English and Mathematics in Key Stage 2: A study of Year 5 classroom practice drawn from EPPSE 3016 longitudinal study*. DFE-RB129. London: Department for Education.
18. Ένα παράδειγμα μιας μη επιστημονικής προσέγγισης είναι η διευκολυνόμενη επικοινωνία (facilitated communication), με την οποία τα παιδιά με αυτισμό και νοητική αναπηρία υποτίθεται ότι θα μπορούσαν να διδαχθούν να εκφράζονται με τη βοήθεια διευκολυντών – οι οποίοι έπρεπε να κρατούν σταθερά τα χέρια των ατόμων με αναπηρία που ήθελαν να επικοινωνήσουν την ώρα που δακτυλογραφούσαν ή έδειχναν σύμβολα σε έναν πίνακα συμβόλων. Η στρατηγική αυτή έχει απομυθοποιηθεί από πολλούς θεσμούς, μεταξύ αυτών και της Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης. Βλ. *Facilitated communication: Sifting the psychological wheat from the chaff*. URL: www.apa.org/research/action/facilitated (πρόσβαση στις 12 Μαρτίου 2019). Ένα άλλο παράδειγμα στρατηγικής που δεν υποστηρίζεται από τα ερευνητικά στοιχεία είναι αυτή που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι μαθητές θα μάθουν περισσότερα αν έχουν διδασκαλία που ταιριάζει ακριβώς στο μαθησιακό στυλ τους – η λεγόμενη «υπόθεση της διασύνδεσης» (meshing hypothesis). Αφού επισκόπησαν έρευνες σχετικές με τα μαθησιακά στυλ για λογαριασμό της Ένωσης για την Ψυχολογική Επιστήμη (Association for Psychological Science), ο Pashler και οι συνεργάτες του σημείωσαν: «Αν η ταξινόμηση των μαθησιακών στυλ των μαθητών έχει κάποια πρακτική χρησιμότητα, τότε αυτή πρέπει να καταδειχθεί» (σελ. 117). Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς βρήκαν μόνο μία μελέτη που υποστήριζε μερικώς την υπόθεση της διασύνδεσης, καθώς και δύο μελέτες που την αντέκρουαν ξεκάθαρα. Βλ. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, R.A. (2008). "Learning styles: Concepts and evidence". *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. Βλ., επίσης, Krätzig, G.P. & Arbuthnott, K.D. (2006). "Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis". *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246· και Willingham, D.T., Hughes, E.M. & Dobolyi, D.G. (2015). "The scientific status of learning styles theories". *Teaching of Psychology*, 42, 266-271.
19. Βλ., για παράδειγμα, Lewis, A. & Norwich, B. (2001). "Mapping a pedagogy for special educational needs". *British Education Research Journal*, 27(3), 313-329· και Norwich, B. (2003). "Is there a distinctive pedagogy for learning difficulties?". *ACCP Occasional Papers No. 20*.
20. Για μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση των επιστημονικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων στις βιομηχανικά αναπτυσσόμενες χώρες βλ. Snilstveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. & Jimenez, E. (2016). *The impact of education programmes on learning and school participation in low- and middle-income countries: A systematic review summary report, 3ie Systematic Review Summary 7*. London: International Initiative for Impact Evaluation (3ie). Για μια προκλή-

- τική ανάλυση των ασιατικών μοντέλων της αναπηρίας βλ. Miles, M. (2000). "Disability on a different model: Glimpses of an Asian heritage". *Disability and Society*, 15(4), 603-618.
21. Nguyen, P.-M., Elliot, J.G., Terlouw, C. & Pilot, A. (2009). "Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context". *Comparative Education*, 45(1), 109-130.
 22. Grant, C.A., Hue, M.-T. & Kennedy, K.J. (2012). "Creation of culturally responsive classrooms: teachers' conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools". *Intercultural Education*, 23(2), 119-132· Sleeter, C.E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*, 2nd edition. New York: Routledge.
 23. Μια καλή αρχή θα ήταν να προβείτε σε κάποια έρευνα δράσης στο σχολείο σας, αφού συμβουλευτείτε το έργο των Armstrong, F. & Moore, M. (eds.) (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge-Falmer.

Θεμελιώδεις Άξονες

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι θεμελιώδεις άξονες των στρατηγικών για την εκπαίδευση των μαθητών* με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ενότητα περιλαμβάνονται πέντε «πυλώνες» πάνω στους οποίους στηρίζονται, αν όχι όλες, οι περισσότερες από τις 29 στρατηγικές που εξετάζονται στην επόμενη ενότητα:

- Επιστημονικά τεκμηριωμένη εκπαίδευση
- Νευροεπιστήμη
- Ενταξιακή εκπαίδευση
- Οικολογικό Μοντέλο
- Μοντέλο Μάθησης και Διδασκαλίας

* Σε όλο το κείμενο γίνεται χρήση του αρσενικού γένους αποκλειστικά και μόνο για πρακτικούς λόγους (Σ.τ.Ε.).